



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. 6 Núm. 17 (2023): Revista RedCA (octubre 2023-enero 2024)

DOI: <https://doi.org/10.36677/redca.v6i17>

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA

Volumen. 06
Número. 17
(octubre 2023-enero2024)

ÍNDICE

Apuntes para la noción teórico-epistémica de reconfiguración en la investigación educativa...	1-19
María del-Rosario Castañeda-Reyes, Rubén Madrigal-Segura	
Diseño de un Instrumento para enseñanza-aprendizaje en los inicios de Big Data.....	20-30
María Teresa Cruz-Gordillo, Hugo Montes de Oca-Martínez, Mario Gutiérrez-Ayala	
El autoconocimiento para favorecer la regulación emocional en preescolar a través de la educación a distancia.....	31-47
Karla Vanelly López-Arriaga, José Alfredo Hernández-Pérez, Filiberto Rivera-Tecorral	
Compromiso y Resiliencia en estudiantes universitarios postpandemia de COVID-19.....	48 - 69
Jesús Ignacio Reyes-Díaz, Daniel Arizmendi-Cotero, Gisela Velázquez-Garduño, Fabiola Rivera-Ramírez	
Articulaciones de la teoría y métodos de la Geografía Cultural con el aprendizaje activo.....	70 - 81
Carlos Reyes Torres, Bonifacio Doroteo Pérez-Alcántara	
Cierres y aperturas en las interacciones de estudiantes de posgrado a través de plataformas digitales.....	82 - 92
Susana López Espinosa, María del Carmen Francisca Sánchez-Flores, Macario Velázquez-Muñoz	
La Identidad docente en estudiantes normalistas, el caso de la CyBENP.....	93 - 111
María Guadalupe Villamares-López, Joaquina Edith González-Vargas, Carlos Israel Hannz-Sámamo	
Hacia una comprensión del lenguaje incluyente y sus implicaciones lingüísticas.....	112 - 133
María del Pilar Ampudia García, Uriel Ruiz Zamora, María Luisa Becerril López	
Empatía en niños, niñas y adolescentes, descripción en función de sexo y nivel educativo....	134 - 154
Brenda Lizania Cruz-Linares, Brenda Mendoza-González	
De lo presencial a lo virtual: la paradoja del aprendizaje significativo en los alumnos de la Facultad de Turismo-UAEMex.....	155 - 167
María Magdalena Munguía-Reyes, Martha Garduño-Mendoza	

Apuntes para la noción teórico-epistémica de reconfiguración en la investigación educativa

María-del-Rosario Castañeda-Reyes
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del
Estado de México, División Ecatepec, México
maria.castaneda@isceem.edu.mx

Rubén Madrigal-Segura
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del
Estado de México, Sede Toluca, México
ruben.madrigal@isceem.edu.mx

Recepción: 15 de mayo del 2023
Aprobación: 15 de agosto del 2023
Publicación: 01 de octubre del 2023

Resumen

En las coordenadas del nombre del cuerpo académico: Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa, al cual estamos adscritos, surgió la necesidad de pensar en términos teóricos la reconfiguración. En este sentido nos preguntamos ¿cómo entender la noción de reconfiguración y sus relaciones con la configuración como herramientas teóricas epistémicas en la investigación educativa? Por lo tanto, nos proponemos dar un paso más al identificar algunas coordenadas en las que se utiliza la noción de reconfiguración versus la de configuración. Nuestra construcción metodológica está basada en tres etapas, que hemos distinguido en lo que llevamos de la investigación en el Cuerpo Académico, de agosto de 2021 a agosto de 2022. De ahí que, en este artículo, se presenta un avance de lo que aún está en construcción. En la primera etapa ubicamos a algunas académicas que utilizan tanto la noción de configuración como la de reconfiguración en su producción. En la segunda etapa las invitamos a participar en un seminario y en la tercera etapa ubicamos las coordenadas en donde utilizan ya sea la noción de reconfiguración o la de configuración, o ambas. Las académicas en las que basamos nuestro artículo son Marcela Gómez Sollano y Leonor Eloina Pastrana Flores. Los primeros hallazgos están asociados a: 1. La utilización de la noción está muy relacionada con el objeto de investigación que abordan. 2. Se percibe una relación de la reconfiguración con la implicación. Y 3. La reconfiguración está asociada también a movimientos y desplazamientos, al interior de los campos disciplinarios y en una zona de entre ellos. De tal manera que tanto las investigadoras como sus objetos de investigación parece que pueden ser leídas en términos de configuración

y de reconfiguración, en momentos de su producción, con fronteras apenas perceptibles, a partir del recorte que realizamos para esta investigación.

Palabras clave: configuración, reconfiguración, investigación educativa.

Notes for the theoretical-epistemic notion of reconfiguration in educational research

Abstract

In the coordinates of the name of the academic body: Teaching practices and subjectivity in the context of educational reconfiguration, to which we are assigned, the need arose to think about reconfiguration in theoretical terms. In this sense, we ask ourselves how to understand the notion of reconfiguration and its relationships with configuration as epistemic theoretical tools in educational research? Therefore, we propose to go a step further by identifying some coordinates in which the notion of reconfiguration versus configuration is used. Our methodological construction is based on three stages, which we have distinguished so far in the research in the Academic Body, from August 2021 to August 2022. Hence, in this article, a preview of what is still in construction. In the first stage we locate some academics who use both the notion of configuration and reconfiguration in their production. In the second stage we invite them to participate in a seminar and in the third stage we locate the coordinates where they use either the notion of reconfiguration or configuration, or both. The academics on whom we base our article are Marcela Gómez Sollano and Leonor Eloina Pastrana Flores. The first findings are associated with: 1. The use of the notion is closely related to the research object they address. 2. A relationship between reconfiguration and involvement is perceived. And 3. Reconfiguration is also associated with movements and displacements, within disciplinary fields and in an area between them. In such a way that both the researchers and their research objects seem to be able to be read in terms of configuration and reconfiguration, at moments of their production, with barely perceptible boundaries, based on the cutting that we carried out for this research.

Keywords: configuration, reconfiguration, educational research.

Introducción

El presente artículo forma parte de una investigación que se realiza en un cuerpo académico. El proyecto registrado para el bienio 2021-2023 tiene el título: “La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas”. Nos interesa explorar las coordenadas del uso académico de la noción en dos colegas que la nombran en su producción: Marcela Gómez Sollano, de la FFyL/UNAM. Y Leonor Eloina Pastrana Flores, del ISCEEM División Ecatepec. En el camino de tal exploración encontramos la necesidad de aludir también a la configuración.

Lejos de sólo atrapar provisionalmente el contenido de una manera de nombrar a la configuración y a la reconfiguración, en esta comunicación ponemos el acento en la discusión de algunas sospechas que fueron surgiendo durante la investigación. De tal manera que, si bien es muy útil lo conceptual como una manera de fotografiar un momento, también es necesario desafiar al pensamiento en la búsqueda laberíntica, o más bien rizomática, de cómo se van mostrando los movimientos de configuración, nueva configuración, reconfiguración y re-configuración, como la nombran las académicas participantes en esta investigación.

No fue una elección para sumarse a las formas de nombrar por tal o cual tendencia académica, de producción de conocimiento, fue una necesidad en la búsqueda, en la investigación. Y no es porque desde aquí lo digamos así, sino porque en la lectura, análisis e interpretación que hemos venido haciendo de un recorte de su obra, así como en la interlocución tenida con ellas en un seminario expofeso para tal discusión, lo hemos ido reflexionando.

De tal manera que en la comunicación que presentamos, nos interesa colocar en el centro el acercamiento que hemos tenido a lo rizomático, en que se muestra una lógica de configuración y reconfiguración, en las trayectorias de investigación de las colegas, a partir del corte que hemos realizado. También es importante comentar que lo metodológico está pensado como una reflexión en el dándose de la investigación, sin menoscabo del acervo de conocimiento a mano e histórico que tenemos, aunado a un ejercicio de *de/sedimentación* del mismo.

En este orden de ideas, la estructura del artículo se apeg a lo solicitado por los editores: una breve introducción, la descripción de los materiales y el proceder metodológico, una aproximación a resultados provisionales, las conclusiones y, por último, las fuentes de consulta utilizadas.

Materiales y métodos

La metodología de esta investigación lleva tres etapas. En la primera organizamos un seminario cerrado (de septiembre de 2021 a enero de 2022). El objetivo fue realizar una búsqueda tanto de materiales escritos y en audio y/o video, que en la red circulan, sobre el uso que en la investigación educativa realizan los/as académicas de las nociones de configuración, reconfiguración y cambio. Incluso, producto de ello, fue una ponencia presentada en un congreso (Castañeda-Reyes y Madrigal, 2021), donde se dan más detalles de esta etapa en términos metodológicos.

En esta primera investigación aludida han sido de relevancia las primeras distinciones para aclararnos reconfiguración de cambio por una de nuestras colegas del cuerpo académico, Lourdes Georgina Jiménez, quien señaló:

Una caracterización de la reconfiguración, en contraste con el cambio, puede empezar a pensarse de la siguiente manera.

1. El cambio, como se ha instalado en los análisis de lo educativo, se impone a los sujetos como una fuerza unidireccional, la reconfiguración implica a los sujetos empujando prácticas hacia “arriba” y hacia afuera de la escuela. Prácticas que influyen en una redefinición de “lo educativo”.
2. El cambio es entendido en un flujo de lo externo, de lo imperante. La reconfiguración podemos solo entenderla desde lo estructurado-estructurante en flujos recíprocos.
3. El cambio se registra como emulación en la escuela de lo social y político, pensándolos como algo separado de ella. La reconfiguración ocurre en el entramado cultural cuyos tejidos atraviesan también a la escuela.

4. El cambio reestructura posiciones; es decir, modula las relaciones de poder y líneas de acción y autoridad en las escuelas. La reconfiguración, remodela relaciones, en tanto es subjetividad en movimiento.

5. El cambio en la educación se vincula a cambios en la percepción del conocimiento como marcadamente económico. La reconfiguración tiende a cuestionar los procesos económicos que afectan al conocimiento a partir de las interrelaciones de los sujetos.

En tal sentido, el contexto de reconfiguración educativa es, por un lado, un contorno estructurante que modela las experiencias de cambio y ajuste que el docente requiere vivenciar cotidianamente, y por el otro, implica una vivencia individual y colectiva con significados particulares. (Jiménez, 2022, p. 131)

Nos acompañan, metodológicamente, estas aproximaciones para continuar con la dimensión analítica interpretativa en las siguientes etapas de la investigación.

En la segunda etapa organizamos un seminario abierto (de febrero a junio de 2022) en el que, después de una primera sistematización sobre el uso social, siguiendo a Martínez (2013a) y nosotros agregamos, académico de las nociones de configuración y reconfiguración, nos interesaba dialogar con algunas/os colegas que en su producción utilizan estas nociones. Fue así como accedieron a nuestra invitación Marcela Gómez Sollano, de la FFyL/UNAM y Leonor Eloina Pastrana Flores del ISCEEM, División Ecatepec.

En esta etapa las académicas mencionadas participaron en una sesión del seminario. Leonor Eloina Pastrana Flores a mediados del mismo. Y Marcela Gómez Sollano en la sesión de cierre. Ambas académicas, interpeladas por la propuesta, y puestas en antecedente de nuestros propósitos, se unieron a la reflexión de estas nociones a partir de preparar una disertación expofeso. El desarrollo de sus exposiciones y posterior diálogo, constituyó el material para la tercera etapa de análisis, que es la que aquí presentamos. No sin antes subrayar que esta parte no se desvincula de las coordenadas que fuimos ubicando en su producción académica con respecto al uso de las nociones de configuración y reconfiguración.

En las dos etapas anteriores, con su modalidad de seminario para construir esta parte de la referencia empírica, que ayuda a discutir la primera pregunta de la investigación. Hemos sido coherentes con una manera de pensar, provisionalmente, la referencia empírica como al:

[...] ordenamiento que hace el investigador, el estudioso, de una serie de constituyentes diversos y articulados que encuentra, –con un plan de búsqueda flexible– en la vida cotidiana, y que los acota en función de las relaciones, análisis, sistematizaciones que tales constituyentes tienen con las coordenadas en las que sitúa a su investigación. Hay una relación entre constituyentes diversos – y articulados– y vida cotidiana, ésta última es nuestro fondo, a donde somos arrojados [...] (Castañeda-Reyes, 2020, p. 28)

Y algunos de los constituyentes de la vida cotidiana de las colegas invitadas son, precisamente, las prácticas de escritura (ya sea en ponencias, informes, artículos, tesis, etc. que nos dimos a la tarea de buscar y leer); lectura (en el sentido de sus fuentes teóricas epistemológicas y ontológicas con sus respectivas interpretaciones); impartición de seminarios, conferencias, etc. De ahí la pertinencia de pensar en la construcción de la referencia empírica de esta manera y no sólo limitarla a entrevistas, encuestas y/o registros de observaciones, sólo por citar alguna de las formas que imperan como técnicas e instrumentos. Consideramos que esta forma de pensar la referencia empírica contribuye al diálogo y reconstrucción que en algún momento ha pensado Elsie Rockwell sobre la referencia empírica como un fragmento de realidad histórica (Rockwell en Pastrana, 2022)

Es importante subrayar que, para la etapa de análisis e interpretación, ha sido la lectura atenta y cuidadosa la que nos lleva a los hallazgos provisionales, de cómo se están utilizando las nociones en cuestión, a partir del recorte de la producción escrita, de algunas participaciones que estas académicas han tenido, y que las instituciones donde se les ha invitado, las han registrado (grabado) y difundido en youtube. Gracias a ello es que pudimos tener acceso a dichos materiales. Así como su participación en nuestro seminario, que también registramos en video.

De igual manera, es importante plantear algunas ideas con respecto a la dimensión teórico onto epistémica, que acompaña a la dimensión referida, a la construcción de la referencia empírica. En este sentido es de relevancia señalar la utilidad de los trabajos de Granja (2001, 2003 y 2006) con respecto al nacimiento de conceptos, de maneras de nombrar en la investigación educativa, desde una dimensión epistémica. Así como los de Martínez (2013a, en Gómez, Corenstein y Hamui, 2013) sobre el rastreo y análisis que hace de un recorte del uso social de la noción de experiencia, en nuestro caso las de configuración, nueva configuración, reconfiguración y re-configuración.

Resultados

El análisis e interpretación que hemos venido realizando a partir de ubicar las coordenadas en que las académicas, en que centramos la pesquisa, utilizan las nociones de configuración, nueva configuración, reconfiguración y re-configuración nos llevan a organizar, provisionalmente, cuatro planteamientos: 1. La utilización de la noción está muy relacionada con el objeto de investigación que abordan. 2. Se percibe una relación de la reconfiguración con la implicación. 3. La reconfiguración está asociada también a movimientos y desplazamientos, al interior de los campos disciplinarios y en una zona de entre ellos. 4. Se percibe una relación estrecha entre las nociones de configuración, nueva configuración, reconfiguración y re-configuración que difícilmente podrían tener un contenido por sí mismas sin aludir a las otras, según las coordenadas en que hay la necesidad de decir, de nombrar.

Es relevante señalar que esta organización, para su análisis e interpretación, sólo tiene esa intención, ya que estos aspectos están vinculados, articulados, y difícilmente se dan y se piensan de forma separada. De ahí que a continuación se esbozarán unas primeras ideas, con la advertencia de que hay enlaces y reenvíos de cada rasgo observado, en los otros.

1. La utilización de la noción está muy relacionada con el objeto de investigación que abordan.

En las coordenadas de pensar los usos académicos de las nociones en cuestión, hay una relación estrecha entre estas investigadoras, al menos, con sus objetos de investigación producto de ejercicios de problematización de recortes de realidad, en donde la dimensión histórica está muy presente. Y en ambos casos parece haber esta relación. La producción de conocimiento parece obedecer a las relaciones que establecen con éste, en dimensiones tanto sociales como éticas. Y éstas son una suerte del uso práctico de tales nociones, que a decir de Ana María Martínez de la Escalera:

Las nociones se estudian al interior de los vocabularios que las vinculan con ejercicios y prácticas sociales del discurso. Asimismo, lo discursivo es analizado en su contexto práctico de aplicación. Ambos análisis refieren un campo de experiencia específico (que por otra parte siempre puede ser objeto de desplazamientos y aplazamiento en el uso y en el sentido). (Martínez, 2013b, pp. 597-598)

De tal manera que la configuración y la reconfiguración van surgiendo como parte de la trama de la investigación, en esta dimensión histórica personal y social de cada una de estas investigadoras.

Marcela Gómez Sollano comenta sobre su época de estudiante de CCH, en la que se vivía un ambiente de activismo social, de movimientos estudiantiles, de discusiones de la teoría marxista, pero en función de lo que estaba ocurriendo en Latinoamérica. (Gómez, 2022) Y esto se ve en una suerte de objetivación, un poco más adelante con lo presentado para licenciarse en Pedagogía, bajo el título de *El trabajo en condiciones de superexplotación y sus implicaciones para la educación* (Gómez, 1979) En éste, el pensamiento de Ruy Mauro Marini (exiliado en México e impartiendo clases en la UNAM en esos años), y el de Adriana Puiggrós, serán una fuente de sus constructos en la configuración/reconfiguración de sus problemáticas de investigación (a partir de Gómez, 2022).

Leonor Eloina Pastrana Flores con formación inicial como profesora en Educación Primaria, (en época semejante que Marcela Gómez Sollano en la licenciatura en Pedagogía). Y sus formaciones en la licenciatura en Sociología por la UNAM, así como una maestría en Ciencias en la Especialidad de Educación por el DIE CINVESTAV IPN. Y el doctorado en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (a partir de Pastrana, 2021), la llevaron, también a configurar, reconfigurar su pensamiento y sus necesidades investigativas. Esta especie de híbrido por los desplazamientos entre distintas instituciones y campos disciplinares va siendo importante para la constitución de sus objetos de investigación como lo es el sujeto cultural (a partir de Pastrana, 2022)

Marcela Gómez Sollano con esta historicidad que nos comparte, nos permite pensar en la vinculación que ello tiene con la constitución de sus intereses investigativos, como lo serán la formación de los sujetos educativos, muy concretamente en función de las alternativas en América Latina. De tal manera que, tanto las investigadoras, como sus objetos de investigación, parece que pueden ser leídas en términos de configuración y de reconfiguración, en momentos de su producción, con fronteras apenas perceptibles, a partir del recorte que realizamos para esta investigación.

2. Se percibe una relación de la reconfiguración con la implicación.

Las investigaciones que parecen ir a partir del trabajo de Leonor Eloina Flores Pastrana con María Bertely, en el programa doctoral en el CIESAS, (Pastrana, 2007) van a integrar otro elemento a la relación configuración reconfiguración, se trata de la implicación. Esta implicación para Pastrana (2022) está vinculada con la subjetividad. Aquí recuerda que uno de sus maestros fue precisamente Enrique de la Garza, quien en el campo de las ciencias sociales se interesó, también, por teorizar sobre el trabajo, sobre los problemas metodológicos en la investigación social, y ahí propone la configuración como una alternativa a las teorías dogmáticas con miras a ser aplicadas sin pasar por un uso crítico de las mismas (De la Garza, 2018). Lo que González (2022) va a señalar como iteración, repetición sin desedimentar su pertinencia; su factibilidad actualizadora y desplazadora, agregamos desde aquí.

Para Pastrana (2022) es útil recordar la asociación de la noción de configuración con la subjetividad para pensar la implicación subjetiva e incluso la reconfiguración a partir de De la Garza que plantea que una:

[...] Configuración subjetiva sería el arreglo específico de códigos provenientes de los campos de la cognición, valorativos, sentimentales expresados o no discursivamente y combinados en parte en forma pseudoinferencial a través de categorías de razonamiento cotidiano. La configuración subjetiva da sentido a la situación concreta, en tanto explicar, decidir, relacionada con la praxis. La formación de Configuraciones subjetivas para dar sentido no es un proceso sistémico deductivo, sino de construcción, estas construcciones pueden darse a través de procesos rutinarios de formación de configuraciones pero también a través de procesos que inciden una reconfiguración de la subjetividad misma. (De la Garza, 2000, p. 20) [y continúa] Las reconfiguraciones implican asimilación de nuevos códigos, emergencia de otros que estaban sumergidos, rejerarquizados, polisemias y cambios de intensidad significativa (De la Garza, 2000, p. 21 en Pastrana, 2022)

En este sentido Pastrana (2022) piensa la relación de la implicación con la subjetividad asociadas al ejercicio de la investigación, visto en su trayectoria como investigadora y como docente en el posgrado. En su tesis doctoral muestra esta implicación subjetiva en tanto que tiene vínculos con la comunidad que investiga, y pone la mirada desde lo antropológico.

También Gómez (2022) alude a la implicación y su vínculo con la investigación. Aunque parece plantear la relación en términos de interpelación para la construcción de objetos de investigación. Nos queda claro que habría que indagar sobre las lógicas que configuran nombrar desde la implicación o desde la interpelación. Y en ambos casos se está jugando la subjetividad, que la pensamos en tensión con la subjetivación donde se juegan dimensiones éticas, política/político, entre otras que nos llevan a una forma de movimiento.

Reconfigurar lo educativo con los lenguajes de la transición (de un siglo a otro, de una generación a otra, de un saber a otro), constituye no sólo un imperativo ético, sino además político y pedagógico porque en la toma de la palabra está la posibilidad de articular el conflicto con la decisión. (Gómez, 2018, p. 6)

En el cuerpo académico hemos discutido distinciones que nos llevan a nombrar subjetividad para distinguir subjetivación siguiendo al filósofo francés Rancière (en Bassas, 2009/2011). Y así como se implican configuración y reconfiguración (siguiendo a Gómez, 2022) quizá no necesariamente subjetividad podría estar con esas formas de vinculación, ya que Enrique Mejía ha planteado que no necesariamente los sujetos tienen condiciones para la subjetivación (en Pastrana 2022) y por lo tanto no todos se subjetivizan, lo que nos llevaría a pensar que hay ciertas lógicas de configuración que no logran la implicación de los sujetos en sus prácticas de investigación, en este caso la que aquí nos interesa, la educativa.

En términos de subjetivación, como un movimiento que intenta desprenderse de esa noción de sujeto sujetado, y en función de ciertos bordes de la sobre determinación, están los intersticios que dejan las estructuras para sus potencialidades de reconfiguración, no exenta de tensiones. Ahí podríamos mirar a la implicación/interpelación, encontrando que seguimos en la necesidad de ir explorando alguno de los hilos de la multiplicidad de las lógicas, tanto de la configuración, como de la reconfiguración, como una alternativa onto/epistémica para la investigación educativa.

3. La reconfiguración está asociada también a movimientos y desplazamientos, al interior de los campos disciplinarios y en una zona de entre ellos.

Las investigadoras que han ayudado a la discusión que nos interesa, si bien las consideramos en el campo de la educación, resulta que en sus trayectorias formativas y en la investigación que realizan, han construido vínculos con otros campos disciplinarios en función de alguna de las lógicas de construcción de éstos, reconstruida, y con base en las problemáticas de su interés. Tales vínculos han ayudado a ampliar los horizontes. Como bien señala Marcela, recordando a Popper “investigamos problemas, no temas” (Gómez, 2022) Y es aquí donde

nos parece relevante como, pensar en términos de problemas en la investigación educativa, rebasa los límites que puedan darse en los campos. Y abre la posibilidad a preponderar las lógicas para pensar en términos de configuración y reconfiguración.

El trabajo individual y colectivo que Marcela Gómez Sollano ha venido desarrollando en el Programa de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) es una muestra de ello, y como bien lo señala Ana María Martínez de la Escalera, este programa:

[...] data del año 1981, en que se instauró en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinado por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, [y que] se planteó “desarrollar tareas de investigación en torno a las prácticas educativas alternativas y emergentes al sistema de educación hegemónico, que venían realizando diversos sectores de la sociedad, en variados contextos —tanto institucionales como sociales—, en diferentes momentos de la historia reciente de los países de la región latinoamericana”. Para ello, sus fundamentos teóricos, epistemológicos, conceptuales y metodológicos se han construido desde un referente político-pedagógico, dinámico y acorde a su propio proceso de conformación e institucionalización. A la par que APPEAL buscaba rescatar, analizar y sistematizar estas experiencias, definió como otro de sus objetivos el contribuir a la formación de expertos en el campo, capaces de vincularse, aprehender y transformar la realidad y de producir nuevos conocimientos acerca de ésta. En 1985, al regreso de Adriana Puiggrós a Argentina, el programa APPEAL siguió adelante con una doble sede: las Facultades de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la UNAM, quedando Marcela Gómez Sollano al frente de APPEAL-México. A partir del año 2000 el programa cuenta con una sede más en Colombia. (Martínez, 2013a, pp. 9-10)

Podemos observar que estos movimientos entre configuración y reconfiguración al menos tocan lo óntico/epistémico, es decir, en esta experiencia muy concreta y con sus dimensiones

de abstracción podemos reflexionar que el trabajo de investigación de Marcela en corresponsabilidad, en comunidad, ha interpelado, por varios años, a ciertos sujetos educativos de la región, que no sólo se han sumado a ellos, si no, en términos spinozeanos, aludiendo a Spinoza, se han dejado afectar por lo que convoca el programa: documentar, reflexionar, las propias y emergentes prácticas educativas de la región. Y no sólo consumir el conocimiento sedimentado y hegemónico.

Entonces, la reconfiguración en cuanto a movimientos, desplazamientos, desborda el interior de los campos disciplinarios, creemos, gracias a la multiplicidad de lógicas, -lo rizomático-, que contienen tales campos y, por lo tanto, tocan, afectan a los sujetos, de ahí esta articulación indisoluble entre lo onto/epistémico, con su carácter de historicidad.

4. Se percibe una relación estrecha entre las nociones de configuración, nueva configuración, reconfiguración y re-configuración que difícilmente podrían tener un contenido por sí mismas sin aludir a las otras, según las coordenadas en que hay la necesidad de decir, de nombrar.

Como ya hemos venido insistiendo, al interior de las comunicaciones escritas, y orales, de las colegas en sus formas de nombrar sus lógicas de construcción aparecen configuración, reconfiguración (con o sin guion) o nueva configuración. Y desde sus coordenadas de enunciación, fuimos sospechando que no querían decir lo mismo. Sin embargo, es útil lo que Josefina Granja nos plantea sobre configuración para aproximarnos a las otras nociones:

La noción de *configuración* es un apoyo importante en la lógica de razonamiento crítico en juego. Su función apunta, dicho con brevedad, a priorizar las *lógicas de lo constituyente* sobre las *lógicas de lo estructurado*; levanta y resguarda el sentido del *movimiento como condición de lo real* y especifica *campo* como inacabado, como en devenir. Así pues, *configuración* recoge *articulación* inacabada de elementos, identidades flotantes, heterogeneidad de lógicas o *racionalidades entrecruzadas*, modalidades de concreción que se especifican en

el movimiento histórico, receptividad ante las *realidades emergentes*. (Granja, 2006, p. 42)

En este sentido hay otro movimiento, otros movimientos que parecen captar cuando nombran nueva configuración, reconfiguración. Aproximémonos un poco a la tesis doctoral de Leonor Eloina Pastrana Flores. Ella se interesó en cómo “*Hacer pueblo en el contexto industrial metropolitano*” con la finalidad de:

[...] entender la forma en que se reconstituye una vieja comunidad, enclavada dentro del área metropolitana de la ciudad de México, en el periodo comprendido de 1938 y el año 2006 [se trata de] Santa Clara Coatitla, Ecatepec de Morelos, en el Estado de México, en un lapso de 68 años [...] no se aborda cronológicamente sino a través de determinados *momentos clave* con el fin de mostrar la transición estructural de manera más abarcadora. [y se hace algunas preguntas] ¿Por qué será que las tradiciones aún se mantienen y hasta reviven en un momento dado, dentro de un contexto industrial metropolitano? ¿qué ha incorporado la gente de Santa Clara Coatitla que se levanta en armas frente a un párroco y un obispo discrepante de sus usos y costumbres? [...] ¿No cree usted apreciable lector/lectora que hay un proceso educativo en juego, no de carácter escolarizado por supuesto, sino del tipo que la pedagogía llama informal, pero que, paradójicamente, resulta tan formal a la hora de dar forma social a los sujetos? (Pastrana, 2007, p. I, III)

Esta comunidad ante la irrupción de lo real: devenir un contexto industrial, se reconfigura como pueblo, no sin realizar una serie de confrontaciones de alcance político. Y vinculado a ello emerge, también, una nueva configuración social, en tanto otro ordenamiento jurisdiccional por los cambios en la nueva propiedad de la tierra. De igual manera está mostrándose una configuración comunitaria en tanto hay/y/ no, un tránsito de lo provinciano a lo metropolitano.

Sin embargo, como bien se lo pregunta Pastrana (2007) “¿Por qué será que las tradiciones aún se mantienen y hasta reviven en un momento dado, dentro de un contexto industrial metropolitano?” Ante ello podemos pensar que se da una forma de entrecruzamiento entre los contenidos de la configuración “anterior”, ser pueblo, y lo que Pastrana (2007) plantea como la revitalización de usos y costumbres que gestaron como pueblo, pero que, al ser revitalizados en un contexto urbano, devienen una nueva configuración. Sí, porque ya no son pueblo como tal, con esa manera en que se llegó a caracterizar en un momento. Y también desde la postura de Gómez, en coordenadas semejantes, se piensa la noción de nueva configuración cuando señala:

El carácter precario de esa fijación [la que captamos como una primera configuración, diríamos desde aquí], siempre amenazado por un exterior constitutivo, articula el sentido de la problematización y de la crítica en el discurso como *movimiento inacabado*, en *constante devenir* y *abierto a múltiples modalidades de concreción*, en las cuales las nuevas articulaciones se producen y con ellas los visos de una nueva configuración. (Gómez, 2003, p. 204)

En este sentido pensamos que, aunque nos han hecho creer en lo absoluto, cerrado, acabado, lo sobredeterminado, hay errores en la estructura, hay vacíos, intersticios que se dan tanto a nivel de los elementos, lo ontológico/óntico por el carácter histórico. Y a nivel de las lógicas de articulación para pensarlos, a nivel de lo epistémico/epistemológico, también desde sus coordenadas históricas. De tal manera que ahí se encuentra el potencial de construir formas otras de concreción. Y tales formas otras pueden devenir nuevas configuraciones, reconfiguraciones que, no lo podemos negar, complejizan también, las formas en que podríamos nombrarlas y dotarles, provisionalmente, de contenido.

Conclusiones

Por lo tanto, ante la pregunta ¿cómo entender la noción de reconfiguración y sus relaciones con la configuración como herramientas teóricas epistémicas en la investigación educativa? Con su correspondiente propósito: identificar algunas coordenadas en las que se utiliza la noción de reconfiguración versus la de configuración, podemos concluir que las tramas, las

lógicas de construcción de las configuraciones, rebasan las posibilidades de ser atrapadas en una noción, en un concepto. Sin embargo, es posible acercarnos a lo que aquí hemos pensado como coordenadas que, al menos provisionalmente, nos permiten localizarlas en las formas de construir la comunicación escrita u oral de las investigadoras, en las que centramos la atención.

Si bien hay tintes de imposibilidad de fijación conceptual, sí podemos observar algunos rasgos, aunque de carácter provisional, en función del recorte de la producción de las investigadoras.

Uno de los rasgos es que plantear en términos de configuración, nueva configuración, reconfiguración, con o sin guion, requiere también de un recorte de realidad. Es decir, las investigadoras plantean problemas. Y éstos están insertos en la dinámica social, tocan lo educativo y la educación. Piensan a los sujetos sociales, a los sujetos educativos, a su formación.

En sus investigaciones hay una dimensión ética, política/político que está vinculada con lo que en alguna de ellas plantea como la subjetividad, es decir, hay un alto grado de implicación, en una trama. Y en otra de interpelación, incluso de una forma peculiar de activismo.

Plantear en términos de configuración, nueva configuración, reconfiguración requiere, inevitablemente, poner atención en la historicidad de los sujetos sociales, de los sujetos colectivos, de los sujetos educativos, de lo comunitario. Difícilmente podrían aprovecharse estas herramientas teóricas epistémicas si no se realiza un recorte de realidad, sin que necesariamente sigamos una cronología. Más bien, se requiere una afinada atención a momentos clave de los movimientos, de los desplazamientos, para poder atrevernos a nombrar y dar contenido a una trama, a una lógica o a otra.

La configuración, la nueva configuración, la reconfiguración se implican, están articuladas y quizá sean una parada provisional de lo que implican tales movimientos, tales

desplazamientos. Y sólo en el ejercicio del pensar, actualizando coordenadas de las problemáticas de lo educativo, de lo social, podríamos utilizarlas como herramientas para la investigación educativa.

Fuentes consultadas

- Bassas, J. (2009/2011) *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Jacques Rancière, Barcelona, Herder.
- Castañeda-Reyes, M. R. (2020) “Creatividad y referencia empírica en la investigación educativa: apostillas provisionarias” en Ronquillo Chávez Cely Celene (coord.) *Hacia la construcción de una nueva agenda educativa, col. Investigar, intervenir y evaluar en educación*, vol. 3, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, 2020, pp. 17-48. Disponible en: <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/series/investigarintervenirevaluar>.
- Castañeda-Reyes, M. R. y Madrigal, R. (2021). “Pensar la configuración con sus posibilidades teórico-epistémicas para la investigación educativa”, ponencia Congreso XVI COMIE, Puebla, México.
- De la Garza, E. (2018) *La metodología configuracionista para la investigación social*. México: Gedisa/UAM Iztapalapa.
- Gómez, M. (1979) *El trabajo en condiciones de superexplotación y sus implicaciones para la educación*, trabajo para obtener el título de Licenciada en Pedagogía, México, FFyL/UNAM
- Gómez, M. (2001). “Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas”, pp. 55-73 en Gómez, M. y Orozco, B (coord.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés.
- Gómez, M. (2003) “Configuración y exigencias epistemológicas. Una aproximación al estudio del presente en educación”, pp. 187-208 en Granja, J. (coord.) *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés.

- Gómez, M., Corenstein, M. y Hamui, L. (2013) “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, pp. 33-65, en Gómez, M., y Corenstein, M. (2013, coord.) *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM.
- Gómez, M. (2018). “Pensar la teoría pedagógica. Configuración, mediación y usos”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), e039. <https://doi.org/10.24215/23468866e039>
- Gómez, M. (2022) "Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas", conferencia al interior del seminario cerrado, inédito, ISCEEM-CA4, 3 hrs. 1 minuto, 24 segundos.
- Granja, J. (2001) “Análisis conceptual de discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimiento en el campo de la educación”, pp.17-26 en Gómez, M. y Orozco, B (coord.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés.
- Granja, J. (2003) “Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente”, pp. 229-251, en Granja, J. (coord.) *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo y Plaza y Valdés.
- Granja, J. (2006) “Configurar lo educativo como campo de articulación”, pp. 32-47, en Gómez, M. y Zemelman, H. (coords.) *La labor del maestro: formar y formarse*, México, Pax.
- Jiménez, L. (2022) “De adentro hacia afuera: la subjetividad docente que se asoma en las prácticas”, en Castañeda-Reyes, M.R.; Madrigal, R.; Jiménez, L. G. y Mejía, E. *Subjetividades docentes y reconfiguración en educación. Desafíos analíticos*. México: Castellanos editores.
- Martínez, A.M. (2013a) “Prólogo”, en Gómez, M., y Corenstein, M. (2013, coord.) *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM.
- Martínez, A.M. (2013b) “Sobre la noción *experiencia*: vocabulario y usos” pp. 581-600, en Gómez, M., y Corenstein, M. (2013, coord.) *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM.

- Pastrana, L. (2007) *Hacer pueblo en el contexto industrial metropolitano: 1938-2006. Un estudio en Santa Clara Coatitla, Ecatepec de Morelos, Estado de México*. Tesis inédita de doctorado en Antropología, México, CIESAS.
- Pastrana, L. (2018) “Santa Clara Coatitla: entre la tradición y la modernidad”, conferencia en el marco del seminario permanente Ecatepec a través de la historia, 56 minutos, 51 segundos, en https://www.youtube.com/watch?v=VZVp_eV3wMI
- Pastrana, L. (2021) “Amar la profesión, amar la vida siendo maestra”, en <https://impulsoinformativo.net/2021/05/16/amar-la-profesion-amar-la-vida-siendo-maestra/>
- Pastrana, L. (2022) “Configuración – Re-configuración: reflexiones en torno a sus dimensiones conceptuales, posibilidades heurísticas y procesual-prácticas” conferencia al interior del seminario cerrado, inédito, ISCEEM-CA4, 2hrs. 55 minutos, 13 segundos.

Diseño de un Instrumento para enseñanza-aprendizaje en los inicios de Big Data

María Teresa Cruz-Gordillo
Tecnológico Nacional de México (TecNM),
Campus Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan, México
maria.c.g@huixquilucan.tecnm.mx

Hugo Montes de Oca-Martínez
Tecnológico Nacional de México (TecNM),
Campus Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan, México
hugo.m.o.m.m@huixquilucan.tecnm.mx

Mario Gutiérrez-Ayala
Tecnológico Nacional de México (TecNM),
Campus Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan, México
mario.gutierrez@huixquilucan.tecnm.mx

Recepción: 01 de junio del 2023
Aprobación: 15 de agosto del 2023
Publicación: 01 de octubre del 2023

Resumen

Es evidente la transformación tan radical que está viviendo la sociedad mediante la llegada de la industria 4.0, en vista de que se buscan las mejoras continuas de los procesos mediante la digitalización y el análisis de grandes cantidades de datos.

El presente proyecto de investigación tiene como propósito diseñar un instrumento didáctico para la enseñanza-aprendizaje de las instituciones educativas, así como las organizaciones que quieran incorporarse al mundo de Big Data, para el desarrollo del proyecto se aplicó la metodología didáctica que consta de 3 fases; activa, diseño y cierre, que permite la ejecución de diversos instrumentos de medición como cuestionarios, grupos enfoque y la aplicación de pruebas, con el fin de lograr la eficiencia terminal del proyecto.

También se aplicó el proceso de investigación I+D (investigación y desarrollo) para el uso de herramientas tecnológicas como la distribución libre de Anaconda, Python, R, Jupyter, entre otras. Con la implementación del proyecto se pretende incorporar un instrumento guiado para el apoyo práctico en la inclusión de Big Data.

Palabras Clave: Industria 4.0, Big Data, enseñanza-aprendizaje, herramientas tecnológicas.

Design of an instrument for teaching-learning At the beginning of big data

Abstract

The radical transformation that society is experiencing through the arrival of industry 4.0 is evident, given that continuous improvement of processes is sought through digitization and analysis of large amounts of data.

The purpose of this research project is to design a didactic instrument for the teaching-learning of educational institutions, as well as organizations that want to join the world of Big Data, for the development of the project the didactic methodology that consists of 3 phases was applied. ; active, design and closure, which allows the execution of various measurement instruments such as questionnaires, focus groups and the application of tests, in order to achieve the terminal efficiency of the project.

The R&D (research and development) research process was also applied for the use of technological tools such as the free distribution of Anaconda, Python, R, Jupyter, among others. With the implementation of the project, it is intended to incorporate a guided instrument for practical support in the inclusion of Big Data.

Keywords: Industry 4.0, Big Data, teaching-learning, technological tolos.

Introducción

La importancia de emplear innovación tecnológica en instituciones y organización se ha vuelto una penuria ya que estamos pasando por una revolución industrial que nos demanda estar interrelacionados con el internet de las cosas ya sea para mejorar procesos, incremento de ingresos y clientes, entre otras.

Según los autores Hernández, Duque, & Moreno, (2017). Definen a “Big Data, pensando en la creación de soluciones que incluyan problemas enmarcados en este enfoque, se pueden encontrar cuatro fases donde se agrupan o clasifican las diferentes tecnologías de soporte, estas son: generación, adquisición, almacenamiento y análisis de datos”.

El siguiente proyecto de investigación tiene como principal objetivo diseñar un instrumento que servirá como práctica al inicio de desarrollo de Big Data y sea empleado en el lenguaje de programación Python o R. Se espera tener como resultado aceptación por las instituciones y organizaciones.

Materiales

Para la sustentación del proyecto y la identificación de áreas de oportunidad se aplicaron dos cuestionarios de preguntas cerradas al personal educativo, así como el sector productivo. De igual manera se diseñó una matriz de observación como instrumento de apoyo para la unificación de información e identificación de la misma.

Nombre:	Docente	
Ocupación:	Sector productivo	

Cuestionario de aplicación para el personal educativo y sector productivo.

- 1) ¿Te capacitan periódicamente en tu desempeño profesional?
 - a) Si
 - b) No
- 2) ¿La capacitación va de acuerdo con tu área de profesional?
 - a) Si
 - b) No
 - c) Otra capacitación no acorde a mi actividad productiva
- 3) La capacitación va de acuerdo con tu enfoque de la industria 4.0?
 - a) Si
 - b) No
- 4) ¿La capacitación tiene algún costo?
 - a) Si
 - b) No
- 5) ¿Crees que durante tu capacitación fue lo suficientemente buena como para satisfacer tus expectativas de formación?
 - a) Si
 - b) No
- 6) ¿El curso de capacitación te proporcionó el aprendizajes significativo-prácticos y teóricos?
 - a) Si
 - b) No
- 7) ¿Utilizaste una herramienta de apoyo para evaluar el aprendizaje obtenido en la capacitación?
 - a) Si
 - b) No
- 8) ¿Te sentiste satisfecho después de completar tu capacitación profesional?

- a) Si
b) No
- 9) ¿Se explicó claramente el objetivo y requerimientos del programa de capacitación?
a) Si
b) No
- 10) ¿Después de tu capacitación llegaste a aplicar lo aprendido?
a) Si
b) No
- 11) ¿Se te dificultó entender el lenguaje o términos que usaba el capacitador?
a) Si
b) No
- 12) ¿Estuviste satisfecho con el material didáctico utilizado durante el programa?
a) Si
b) No

En la ilustración 1, representa los índices de capacitación de un muestreo de una población de 33 con un nivel de aceptación de 33% implicando $\alpha = 67\%$ de negación.

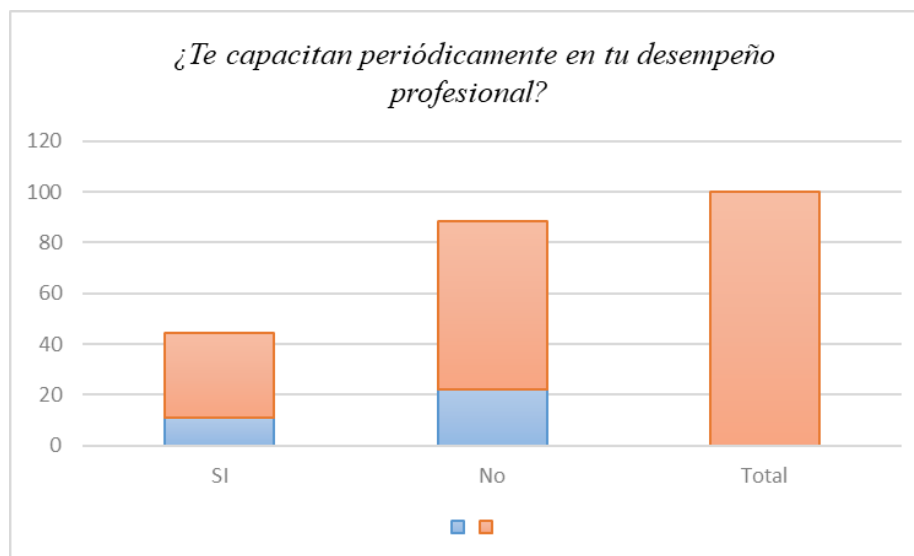


Ilustración 1: Capacitación de Desempeño Profesional

Nº	Departamento/Área	Criterios de Evaluación	Descripción
1	Ingeniería en Sistemas Computacionales	Recolección de Información Académica	 Capacitación periódica.  Diseño de instrumentación actualizada
	Administración		
	Contabilidad		

	Informática Mercadotecnia		✚ Guía de prácticas aplicadas al contexto productivo
2	Publicidad Análisis de negocios Marketing	Recolección Información en Sector Productivo	✚ Resolución de casos reales ✚ Asesoría Guiada ✚ Emuladores de practica

Tabla 1: Elaboración propia

Métodos

Con el objetivo de diseñar e implementar un instrumento de enseñanza-aprendizaje se aplicaron seis estrategias que permitieron la eficiencia terminal del proyecto de investigación

Etapa 1 Plan Inicial

- ✚ **Definición del Proyecto:** Se establecerá un cronograma de actividades para el desarrollo y diseño del instrumento didáctico.
- ✚ Se definirá el objetivo y los alcances sobre el proyecto.

Etapa 2 Planificación

- ✚ **Planificación para tomar acciones:** Se realizará una serie de acciones para planificar las tareas asociadas a cada objetivo para la eficiencia terminal del diseño y desarrollo del proyecto.
- ✚ **Objetivos y planificación para lógralos:** Se establecerá las funciones y procesos necesarios para la identificación del proyecto para conocer las condiciones para su estructuración de cada etapa.

Etapa 3 Requisitos

- ✚ **Elaboración de encuestas:** Se diseñará un cuestionario para conocer las necesidades del usuario y así buscar áreas de oportunidad.
- ✚ **Análisis de Requerimientos de información:** Se identificará las necesidades del usuario para mejorar los procesos.

Etapa 4 Análisis y Diseño

- ✚ **Desarrollo del instrumento:** Se diseñará ejercicios prácticos para lograr la comprensión de Big Data.

Etapa 5 Implementación

- ✚ **Gestión de Cambio:** Se realizó una prueba piloto para ver la viabilidad y el funcionamiento correcto del proyecto.

Etapas 6 Prueba

- ✚ **Evaluación de criterios de salida:** Se identificó las características del instrumento.
- ✚ **Evaluar resultados:** Se verificó que el funcionamiento del proyecto sea de un 100%.

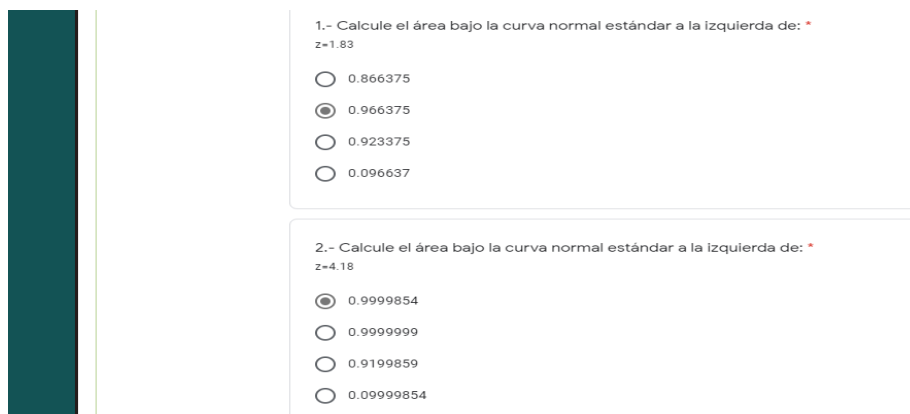
Documentación y difusión del proyecto

- ✚ **Documentación de las etapas del proyecto:** En todo el proceso del proyecto se documentará cada etapa
- ✚ **Difusión del proyecto:** Publicación del instrumento en repositorios online.

Resultados

Se desarrolló un sistema web que permite a los usuarios practicar de manera dinámica el aprendizaje construido durante la práctica guía del instrumentó de Big Data.

En la ilustración 2. Se muestran las preguntas a resolver en la página online.



1.- Calcule el área bajo la curva normal estándar a la izquierda de: *

$z=1.83$

☐ 0.866375
☒ 0.966375
☐ 0.923375
☐ 0.096637

2.- Calcule el área bajo la curva normal estándar a la izquierda de: *

$z=4.18$

☒ 0.9999854
☐ 0.9999999
☐ 0.9199859
☐ 0.09999854

Ilustración 2 Planteamiento de Preguntas

Se representa en la ilustración 3 los resultados de casos prácticos.

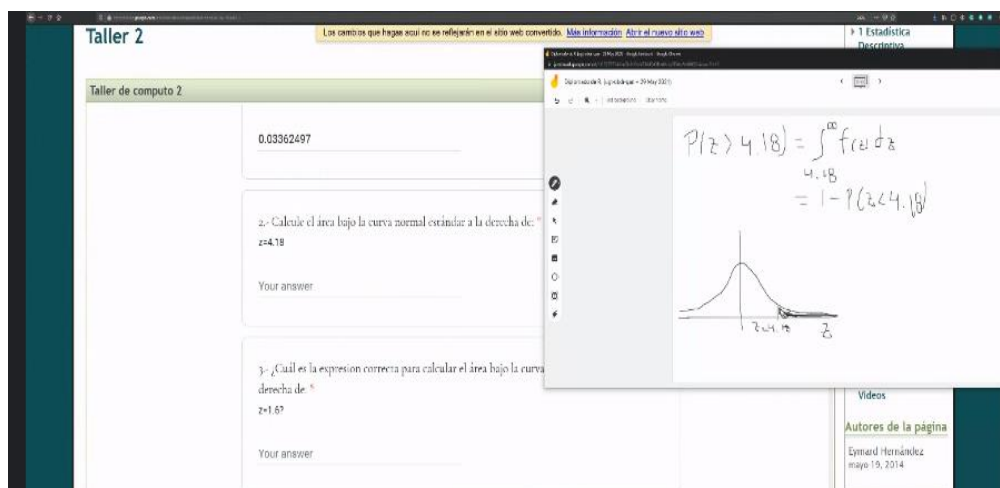


Ilustración 3 Resultados Estadísticos

El instrumentó está construido con los siguientes apartados: portada, índice, objetivo general del curso, introducción, desarrollo de casos prácticos, conclusiones y fuentes de información.

En la ilustración 4. Se muestra la portada del instrumentó de enseñanza-aprendizaje para Big Data.



Ilustración 4 Portada

Se muestra parte del procedimiento planteado en el instrumento de enseñanza-aprendizaje.

t	5	6	7	8	9	10	11	12
km	3,899	4,000	4,122	4,234	4,330	4,420	4,500	4,595

Tabla 2: Kilómetros recorridos

Sintaxis para la representación de kilómetros recorrido

```
t<- c(5,6,7,8,9,10,11,12)
km<-c(3.899,4.000,4.122,4,234,4330,4,420,4500,4595)
```

```
t
5 6 7 8 9 10 11 12
```

```
km
3.899 4 4.122 4 234 4330 4 420 4500 4595
```

```
dim(matrix(t))
dim(matrix(km))

8 1

10 1
```

Ilustración 5: Elaboración propia

Para las siguientes matrices, encuentre la matriz inversa, el determinante, la matriz de transposición, los valores y los vectores propios.

```
t(A1) #La traza
```

```
2 5
1 3
```

```
eigen(A1) # valores propios
```

```
eigen() decomposition
$values
[1] 4.7912878 0.2087122

$vectors
      [,1]      [,2]
[1,] -0.3372669 -0.4874447
[2,] -0.9414091  0.8731538
```

Ilustración 6: Elaboración propia

Encuentre la raíz cuadrada de -3 y +3.

```
sqrt(-3)
Warning message in sqrt(-3):
"Se han producido NaNs"
NaN
```

```
sqrt(3)
1.73205080756888
```

Ilustración 7: Elaboración propia

Cree un vector x desde -10 hasta 11 con un incremento de 3. *

```
x<-seq(-10,11,3)
```

```
x
```

```
-10 -7 -4 -1 2 5 8 11
```

Ilustración 8: Elaboración propia

Use el vector del problema 3. (a). Encuentre $\ln(x)$ (el logaritmo natural de x). (b). Encuentre $\log_{10}(x)$ (el logaritmo base 10 de x). *

(a). Encuentre $\ln(x)$ (el logaritmo natural de x).

```
log(x)
Warning message in log(x):
"Se han producido NaNs"
NaN NaN NaN NaN 0.693147180559945 1.6094379124341 2.07944154167984 2.39789527279837
```

Ilustración 9: Elaboración propia

(b). Encuentre $\log_{10}(x)$ (el logaritmo base 10 de x).

```
log10(x)
```

```
Warning message in eval(expr, envir, enclos):  
"Se han producido NaNs"
```

```
NaN NaN NaN NaN 0.301029995663981 0.698970004336019 0.903089986991944 1.04139268515823
```

Ilustración 10: Elaboración propia

Conclusiones

Mediante la llegada de la industria 4.0 que estamos pasando actualmente y ante la necesidad de hacer uso de los medios tecnológicos para la mejora de los procesos, servicios, etc. Se divulga un instrumento para la enseñanza-aprendizaje de Big Data que permite conducir de forma básica y sencilla al área educativa, así como el sector productivo.

El instrumento cumple con las características estructurales de un manual guiado para el alcance de la competencia teoría-práctica en los inicios de Big Data.

Se ha puesto en práctica el instrumento actualmente por dos semestres consecutivos, obteniendo como resultado aceptación por la comunican académica, brindando a poyo a la enseñanza de los estudiantes para el inicio de Big Data.

Fuentes de Información

Anonimo. (10 de junio de 2021). *NEXTECH*. Obtenido de NEXTECH:

[https://nextech.pe/que-es-python-caracteristicas-evolucion-y-futuro/#:~:text=Inteligencia%20Artificial%20\(IA\)-,Caracter%C3%ADsticas%20de%20Python,corta%20su%20curva%20de%20aprendizaje.](https://nextech.pe/que-es-python-caracteristicas-evolucion-y-futuro/#:~:text=Inteligencia%20Artificial%20(IA)-,Caracter%C3%ADsticas%20de%20Python,corta%20su%20curva%20de%20aprendizaje.)

Borja, M. E. (16 de mayo de 2019). *Revista la propiedad Inmaterial*. Obtenido de Revista la propiedad Inmaterial:

<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/propin/article/view/6350/8643#:~:text=El%20Big%20Data%20es%20un,por%20variabilidad%2C%20velocidad%20y%20volumen.>

Gonzalez, L. (2020). *AprendeIA*. Obtenido de AprendeIA:

<https://aprendeia.com/introduccion-a-jupyter-notebook/>

Ramírez, L. (19 de abril de 2022). *IEBSchool*. Obtenido de IEBSchool:

<https://www.iebschool.com/blog/mejores-herramientas-big-data/>

Rodríguez Silva, J. L. (3 de mayo de 2019). *Revista Digital Universitaria (RDU)*. Obtenido de Revista Digital Universitaria (RDU):

<https://www.revista.unam.mx/2019v20n3/que-puede-hacer-el-software-r-para-resolver-tus-problemas/#:~:text=R%20es%20una%20herramienta%20inform%C3%A1tica,y%20figuras%20de%20gran%20calidad.>

Toro, L. (2018). *Desde Linux*. Obtenido de Desde Linux:

https://blog.desdelinux.net/ciencia-de-datos-con-python/?utm_source=destacado-inside

El autoconocimiento para favorecer la regulación emocional en preescolar a través de la educación a distancia

Karla Vanelly López-Arriaga
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Unidad 152 Sede Regional Nezahualcóyotl, México
karla.vanelly@seiem.edu.mx

José Alfredo Hernández-Pérez
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Unidad 152 Sede Regional Nezahualcóyotl, México
josealfredo.hernandez@seiem.edu.mx

Filiberto Rivera-Tecorral
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Unidad 152 Atizapán, México
filiberto.rivera@seiem.edu.mx

Recepción: 15 de julio del 2023
Aprobación: 15 de agosto del 2023
Publicación: 01 de octubre del 2023

Resumen:

El presente artículo científico es producto de una investigación mixta realizada en el jardín de niños “Félix Lope de Vega y Carpio”, ubicado en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, específicamente con el tercer grado grupo “A”, durante el ciclo 2020-2021, esto requirió la utilización del método investigación-acción para tener una mayor interacción con el hecho educativo, por su parte el objetivo se centró en demostrar que el autoconocimiento favorece la regulación emocional en preescolar a través de la educación a distancia, asimismo la estructura metodológica hizo necesario la formulación de un diagnóstico áulico así como institucional, combinando una serie de instrumentos cuantitativos y cualitativos, por ejemplo el diario de campo, entrevistas y cuestionarios, se fortaleció con un trabajo de investigación documental y de campo, también se constituyó un marco teórico con las aportaciones de destacados especialistas en la materia, mientras que los ejes centrales fueron el autoconocimiento, regulación emocional y educación a distancia, asimismo se diseñó y evaluó una propuesta de intervención titulada: “La vida tras la pantalla”, cuyo propósito consistió en que el alumnado desarrollará a través de secuencias de aprendizaje un sentido positivo de sí mismo y aprendiera a regular sus emociones, finalmente se incluyen los resultados con base en la triangulación de la información considerando el diagnóstico, la intervención y la fundamentación teórica, además de incluir los saberes, habilidades y actitudes mostradas por los estudiantes del nivel preescolar desde la modalidad a distancia.

Palabras clave: Autoconocimiento, regulación emocional, preescolar y educación a distancia

Self-knowledge to promote emotional regulation in preschool through distance education

Abstract:

This scientific article is the product of a mixed research carried out in the kindergarten "Félix Lope de Vega y Carpio", located in the municipality of Nezahualcóyotl, State of Mexico, specifically with the third grade group "A", during the 2020-2021 cycle, this required the use of the research-action method to have a greater interaction with the educational fact, For its part, the objective focused on demonstrating that self-knowledge favors emotional regulation in preschool through distance education, also the methodological structure made it necessary to formulate an aulic as well as institutional diagnosis, combining a series of instruments quantitative and qualitative, for example the field diary, interviews and questionnaires, was strengthened with a documentary and field research work, a theoretical framework was also constituted with the contributions of leading specialists in the field, while the central axes were self-knowledge, emotional regulation and distance education, also an intervention proposal was designed and evaluated entitled: "Life behind the screen", whose purpose was that the students will develop through learning sequences a positive sense of themselves and learn to regulate their emotions, finally the results are included based on the triangulation of the information considering the diagnosis, the intervention and the theoretical foundation, in addition to including the knowledge, skills and attitudes shown by the students of the preschool level from the distance modality.

Keywords: Self-knowledge, emotional regulation, preschool and distance education

Al iniciar el proyecto nos encontrábamos en las primeras semanas del COVID-19 en México por lo cual el diagnóstico institucional y contextual se realizó sin mayor problema lo cual nos permitió tener un panorama real de la población, en primera instancia se realizó el diagnóstico geográfico del contexto donde se desenvolvió la población estudiantil, esto para entender la influencia sociocultural en el desarrollo académico personal y social de los educandos.

Karla Vanelly López-Arriaga, José Alfredo Hernández-Pérez y Filiberto Rivera-Tecorral
El autoconocimiento para favorecer la regulación emocional en preescolar a través de la educación a distancia

En este caso, se retomó al autor Mollá (2007) quien presenta la siguiente definición de diagnóstico: “Diagnosticar en educación no pretende demostrar o falsar hipótesis o conjeturas, sino encontrar soluciones correctivas o proactivas, para prevenir o mejorar determinadas situaciones de los sujetos en orden a su desarrollo personal en situaciones de aprendizaje.” (pág. 110).

De acuerdo con el autor el diagnóstico busca la mejora en la educación y éste se lleva a cabo mediante diversos instrumentos que se retomaron a lo largo del proceso investigativo, como son:

- Diario de campo: Dónde se registra la observación y vivencias diarias dentro del aula, las cuales tienen suma importancia puesto que son un reflejo latente de la realidad educativa y muestran los hechos educativos que permean en el grupo.
- Fotografías de las actividades diagnósticas mediante las cuales quedan constatadas las mismas.
- Entrevistas las cuales ayudan a supervisar la acción de otras personas mediante el registro de conversaciones, las cuales proporcionan información relevante y registro de momentos significativos.
- Documentos oficiales del archivo escolar los cuales dan validez sustento a la investigación al apoyar la información recabada.
- Cuestionarios los cuales arrojan la perspectiva de los alumnos y ayudan a interpretar su realidad en el aula. (Mollá, 2007, pág. 117).

Posterior a la aplicación de los instrumentos se identificó que la mayor parte de los padres de familia residentes del municipio se dedicaban al comercio y, por tanto, aunque lograban satisfacer las necesidades de los alumnos no les dedicaban el tiempo adecuado para el acompañamiento en el desarrollo personal de los niños, para constatar esto se aplicó una ficha de identificación del alumno la cual contestaron los padres.

Aunado a esto al concluir la primera semana de intervención se declaró la pandemia por COVID-19 y entramos a un periodo de cuarentena. Al redactar la investigación en agosto del 2020 los datos estadísticos de la situación del municipio ante el COVID-19 el cual de acuerdo

con el H. Ayuntamiento de Nezahualcoyotl se encontraba en semáforo naranja, siendo uno de los municipios más afectados a nivel Estado de México.

Sumado a esto el desempleo creció pues de acuerdo con el secretario de finanzas del Estado de México, en Nezahualcóyotl “Un total de 58 mil empleos se perdieron únicamente en el periodo entre marzo, mes en que arrancó la Jornada Nacional de la Sana Distancia y mayo, cuando inició la Nueva Normalidad.” (INFOBAE, 2020).

Esto repercutió de manera directa e indirecta en los hogares de los niños que habitan en el municipio, así como en su calidad de vida y desarrollo personal, sin embargo, estos datos solo se toman como referente del panorama que se vivió en el mes de agosto del 2020.

La colonia donde se ubicaba este jardín de niños y de la cual eran habitantes los alumnos era la Benito Juárez y específicamente en la calle Rielera 407, en la zona escolar número 21 y de acuerdo con el diagnóstico institucional proporcionado por la directora se encontraba inmerso en un área urbana con un nivel socioeconómico medio a bajo y donde ambos padres trabajaban en la mayor parte de los casos.

Aunado a ello los alumnos no contaban con zonas recreativas cercanas, ni de entretenimiento así que la gran parte de ellos se quedó en casa al cuidado de sus familiares que en la mayor parte de los casos los resguardan hasta que sus padres vuelven de sus actividades cotidianas, el cambio radical de rutina al desempleo, falta de acceso a las tecnologías, pago de internet o adquisicion de materiales para el trabajo a distancia, marcó el ausentismo y la brecha economica que vivieron algunos alumnos.

El grupo con el cual se trabajó fue el 2° grupo “A” integrado por 25 alumnos 13 niños y 12 niñas los cuáles tenían una edad promedio de 4 años, y de acuerdo con Piaget se encuentran en la etapa de desarrollo cognitivo preoperacional. Contextualizando a grandes rasgos el grupo con el que se trabaja.

Al aplicar el diagnóstico pedagógico inicial podemos mencionar lo siguiente: El 62.5% de los alumnos que conforman el grupo no reconocían de manera óptima las emociones, en gran parte del grupo tenía dificultad para diferenciar el miedo de la tristeza y en algunos casos no identificaban las emociones en ningún aspecto, ya que se les pidió que las dibujaran en los dibujos y estos tendían a ser iguales en cada una de las casillas.

Fue difícil para la mayoría de los alumnos explicar sus dibujos puesto que eran confusos y no tenían clara la idea de cada una de las emociones el 37.5 % de ellos lo logro, aunque con algunas deficiencias, sin embargo, el 62.5 % no pudo concretar esta tarea. Asociado a esto se aplicó un cuestionario dirigido a padres de familia el cual se contestó en el salón de clases junto con sus niños, uno de los aspectos más importantes es que se les preguntó si consideran importante que a los alumnos se les hablara sobre emociones, ya que los resultados del diagnóstico reflejaron una deficiencia en esa área de desarrollo personal y social.

El 100% de los padres respondieron de manera positiva al planteamiento sobre educar emocionalmente a los alumnos algunos de los comentarios que plasmaron en el apartado donde se les preguntó porque lo consideran importante son los siguientes: 1. Les ayudaba a desarrollar más empatía entre otras cualidades, 2. Porque les parecía importante preguntar cómo se sentían, 3. Porque aprendieron a conocerse a sí mismos.

Ante los resultados obtenidos podemos notar que existió la necesidad de atender esta área de educación lo cual es reconocido por la institución educativa, la docente frente a grupo, y los padres de familia, sin embargo, al enfrentarnos a la pandemia. Las actividades diseñadas debían responder a los tres canales de percepción, pues la cantidad de alumnos en cada una de ellas tenía poca diferencia. 37.5 % visual, 37.5% kinestésico y 25 % auditivo.

Se empezó a trabajar en la integración del proyecto respondiendo las nuevas necesidades del contexto que se vivían en este momento para lo cual la primera fase se centró en un conversatorio de lo cual se retomaron los resultados más relevantes, entre ellos las respuesta a la pregunta en donde los alumnos externaron, el 40% regularmente estaba pensando en que quería volver a la escuela, el 30% se sentía preocupado por no contagiarse de COVID-19 o gripe y el 30% restante mencionaba que la mayor parte del tiempo estaba jugando y no tiene una rutina fija.

En cuanto a las preguntas restantes el 40% de los alumnos mencionaron que se sentían enojados al realizar sus actividades escolares en casa ya que en palabras de los alumnos sus papás no tenían tiempo, les gritaban o los regañaban, por las mismas razones el 30% se sentían tristes y el 30% se sentía feliz ya que sus papás se tomaban el tiempo de realizar las actividades escolares con ellos.

En otra pregunta el 45% de los alumnos mencionó que se sentían felices de poder pasar tiempo en familia en cuarentena ya que anteriormente el tiempo en familia era menor, el 35% señaló que se sentían tristes ya que sus papas estaban de malas, enojados o trabajando todo el tiempo y el 20% restante indicó que estaban enojados puesto que no pueden salir de casa.

Por último, al preguntar cómo se sentían cuando escuchan hablar de COVID-19, el 60% mencionó que tristes ya que habían escuchado que las personas morían en las noticias o tenían casos de familiares enfermos, el 40% menciona que enojados ya que no pueden salir de casa por la enfermedad.

Se consideró relevante esta problemática ya que desembocó en múltiples problemas tanto en cuestión emocional como en desempeño académico de los alumnos, atendiéndolo de manera óptima se pudo aportar a la reducción de agresiones en el aula al retornar a clases presenciales, al motivar y captar la atención de los estudiantes a su vez se impactó de manera positiva en los padres de familia y así mejoró su participación y comunicación.

En cuanto a los pilares de la educación se atendió, aprender a ser en cuanto a los valores y actitudes ayudando a los educandos a reconocer sus emociones y mejorar de manera favorable su autorregulación, además de vincularlas con sus acciones, de acuerdo con el perfil de egreso se estuvo atendiendo a las habilidades socioemocionales donde el alumnado utilizó dichos conocimientos adquiridos en su vida cotidiana.

En cuanto al currículo, se abordaron las áreas de desarrollo personal y social, específicamente el área de la educación socioemocional no de una forma clínica, si no como lo menciona la Secretaría de Educación (SEP) (2017) en Aprendizajes Clave: “Tiene como propósito proveer a los estudiantes y a los docentes de herramientas para trabajar el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula, en aspectos socioemocionales cruciales para favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar” (p. 166).

El docente debía tomar en cuenta que el alumno no solo tenía que adquirir conocimientos que le favorecieran en lo curricular básico, sino que también se debía tomar en cuenta sus emociones y sentimientos ya que, se trabajó con seres humanos, y que si este

no se encontraba bien consigo mismo al saber enfrentar los obstáculos y los problemas con los que tenía en su contexto, difícilmente podría tener un buen desempeño académico.

Es por esto, que surgió la pregunta de investigación: ¿Cómo el autoconocimiento favorece la regulación emocional en preescolar a través de la educación a distancia?

Con base en esto se dio apertura a la creación de los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

- Demostrar que el autoconocimiento favorece la regulación emocional en preescolar a través de la educación a distancia

Objetivos específicos:

- Diagnosticar el autoconocimiento y la regulación emocional en preescolar a través de la educación.
- Analizar la información del autoconocimiento y la regulación emocional en preescolar a través de la educación a distancia.
- Plantear el autoconocimiento para favorecer la regulación emocional en preescolar a través de la educación a distancia

A nivel internacional el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020) menciona que: “El impacto en los niños, niñas, adolescentes y sus familias será devastador, con enfermedades, aislamiento, miedo y pérdida de medios de vida.” (pág. 23). Este análisis se realizó en el mes de abril casi un mes después de iniciada la pandemia y también menciona que:

Millones de niños, niñas y adolescentes afectados por la pobreza, la violencia y los conflictos, niños y niñas desarraigados, o muriendo por causas prevenibles, están fuera de la escuela o perdiendo vacunas esenciales. Ellos necesitan que se les proporcione salud, educación, agua y saneamiento, nutrición y protección. Estos servicios nunca han sido tan críticos. (UNICEF, 2020, pág. 86).

Ante este panorama fue necesario retomar como punto fuerte las afectaciones en el desarrollo personal, social y emocional en los educandos como un factor fundamental en la falta de regulación emocional de los alumnos, además de reiterar la necesidad de educación de las NN pero no una educación robotizada que se encargue de cubrir y cumplir con tareas y trabajos si no que se centre en las necesidades reales de los alumnos en su contexto y vivencias actuales.

La metodología que se utilizó a lo largo de este proyecto de innovación docente fue cualitativa “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.” (Hernández, 2014, pág. 326).

Lo cual ofrece una oportunidad para mejorar la investigación en cualquiera de sus fases ya que no se definen hipótesis concretas si no que se utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación.

A su vez se implementó la metodología de investigación acción la cual encaja de manera prudente en la metodología cualitativa, el autor que se utilizó fue Latorre (2005) quien establece que: “La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (pág. 23). Esto con el fin de mejorar la calidad educativa reflexionando a través de la acción docente, lo cual permitirá al profesorado generar propuestas que lo lleven a resolver las problemáticas detectadas en su investigación y así, implementar acciones que busquen solucionar las mismas.

El proyecto que se implementó fue el proyecto socio-formativo mismo que surgió de la socioformación y que entre sus características se retomó de manera prioritaria: “Convierte el aula en una micro comunidad a través del trabajo con problemas contextualizados y la metodología de los proyectos formativos” (Tobón, 2016, pág. 2) Asimismo menciona que la evaluación está orientada no solo a los conocimientos académicos si no a partir de los problemas del contexto basándose en evidencias de desempeño y producción.

La metodología para implementar la intervención consistió en el proyecto socioformativo mismo que surge de la socioformación y que entre sus características se

retomó de manera prioritaria: “(Convertir)... el aula en una micro comunidad a través del trabajo con problemas contextualizados y la metodología de los proyectos formativos” (Tobón, 2016, pág. 2) de igual forma se menciona que la evaluación estaba orientada no solo a los conocimientos académicos si no a partir de los problemas del contexto basándose en evidencias de desempeño y producción.

Este tipo de proyectos buscó resolver las problemáticas en la educación que comprenden:

1. Aislamiento y fragmentación de las asignaturas.
2. Énfasis en los contenidos cognitivos conductuales.
3. Bajo grado de vinculación con los retos sociales y organizacionales.
4. Ausencia de estrategias relacionadas con el emprendimiento.
5. Orientación del aprendizaje para la sociedad industrial. (Tobón, 2016, pág.2).

En este caso se atendió de manera directa al punto número, dos y de manera indirecta al resto de ellos. Para poder desarrollar este tipo de proyecto se diseñaron actividades de acuerdo con las fases de la socioformación, las 6 fases determinadas por Tobón (2016) fueron:

- Presentación del proyecto: Dónde se muestra al alumnado que dado a los datos recopilados en el diagnóstico se diseña una estrategia para atacar el problema del contexto con su participación, al inicio de las actividades se deben establecer las normas de trabajo.
- Análisis de los saberes previos: Posteriormente de presentar el proyecto se deben retomar los saberes previos del alumnado para establecen una línea de partida en cuanto a conocimientos y áreas de oportunidad.
- Gestión del conocimiento y ejemplo: Se retoman los saberes previos del alumnado y se vinculan a los nuevos mediante la intervención pedagógica y los nuevos contenidos, que el docente recopilara para dar respuesta a las problemáticas del grupo.
- Contextualización o diagnóstico: En esta fase se contextualiza al alumnado sobre el problema y como debe ser atacado, que acciones dependen de ellos como centro del proceso de aprendizaje.

- **Aplicación:** A partir de lo realizado en las sesiones anteriores de manera conceptual los alumnos deben mostrar lo aprendido de manera práctica mediante actividades previamente diseñadas y dirigidas.
- **Socialización:** Los alumnos deben dar a conocer a la comunidad estudiantil lo aprendido dentro del aula mediante la socialización. (Tobón, 2016, pág.30)

Se realizó el diseño de la propuesta de intervención retomando los puntos anteriores en cuanto al proyecto socioformativo, enfocándonos en la psicopedagogía de las emociones como base y considerando en todo momento los Aprendizajes Clave para la educación integral en educación primaria como guía en cuanto a los indicadores de logro.

Para la realización de la actual investigación, se retomaron diversos autores los cuales se ven representados en la siguiente tabla 1, como panorama general:

Tabla 1. Mapeo de categorías y subcategorías de investigación.

Título	Categoría	Subcategoría	Autores
“El autoconocimiento para favorecer la regulación emocional en preescolar a través de la educación a distancia”	Autoconocimiento	Competencias emocionales	• Charles Darwin • Daniel Goleman • GROP • Rafael Bisquerra • Jaques Delors
		Educación socioemocional	
	Regulación emocional	COVID19	• UNESCO • Rafael Bisquerra
		Confinamiento	
	Educación a distancia	Tecnologías de la Información y Comunicación	• Sergio Tobón • IISUE • UNESCO
		Socioformación	
	Preescolar	Estudiantes	• SEP • Aprendizajes Clave para la Educación Integral
		Procesos de enseñanza aprendizaje	

Tabla 1. Mapeo de categorías y subcategorías de investigación. Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla anterior se desarrollaron en cada una de las categorías y subcategorías mencionadas actividades enfocadas en dar respuesta a las barreras de aprendizaje, las cuales surgieron del título del proyecto y se centraron en la condición social, educativa, de salud y emocional que se vivió durante la pandemia del COVID-19 y se buscó

favorecer la autorregulación en los alumnos de preescolar para brindarles herramientas que aminoraran el impacto de la pandemia en su desarrollo personal y social.

El autoconocimiento engloba a grandes rasgos los siguientes aspectos: Toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los demás, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. La conciencia emocional fue el primer paso para comprender las siguientes.

En este punto es importante aclarar que la regulación emocional es un componente de las competencias emocionales, y el autoconocimiento específicamente favorece a la autorregulación, sin embargo, ya que la última es nuestro objetivo específico se le ha designado un apartado de mayor relevancia, habiendo mencionado lo anterior podemos decir que: “Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra, 2009, pág. 149).

Esta competencia se compone de las siguientes micro competencias:

1. Expresión emocional apropiada
2. Regulación de emociones y sentimientos
3. Habilidades de afrontamiento
4. Competencia para autogenerar emociones positivas

En esta investigación nos centraremos en el número dos y cuatro, al ser alumnos de preescolar tomaremos como referencia los indicadores de logro del plan y programa de estudio de acuerdo con su edad, tomando en cuenta el contexto en el que se desarrolló la presente investigación la UNICEF (2020) nos indica que:

“El impacto psicosocial y de salud mental ocasionado por la pandemia del COVID-19 en la vida de niños, niñas, adolescentes y sus familias es significativo. Si bien las intervenciones en salud mental y apoyo psicosocial se articulan mediante los servicios generales de salud y de protección infantil; las escuelas, en tanto plataformas que integran los esfuerzos intersectoriales, también pueden proporcionar este apoyo crítico.”

Es por ello por lo que como educadores en si momento buscamos facilitar las herramientas que favorezcan el desarrollo y conocimiento personal para los educandos ya que esto se vuelve una prioridad mundial ante esta nueva modalidad educativa.

El proyecto de intervención tomó como eje los siguientes puntos:

Propósito de la intervención:

Que el alumnado desarrolle a través de las secuencias de aprendizaje un sentido positivo de sí mismo y aprenda a regular sus emociones.

Indicadores de logro

El alumno reconoce y expresa características personales: su nombre, como es físicamente, que le gusta, que no le gusta, que se le facilita y que se le dificulta.

El alumno reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo, o enojo y expresa lo que siente.

El proyecto socio formativo que se aplicó se tituló: “*La vida tras la pantalla*” con enfoque cualitativo basado en la socioformación la cual: “Busca la formación integral de las personas por medio del abordaje de problemas del contexto con base en la colaboración y la creación colectiva del conocimiento” (Tobón, 2016) ya que se indagó la formación integral de los individuos para que estos constituyeran una sociedad del conocimiento la cual se caracterizaría por el trabajo colaborativo entre las personas para lograr la realización personal y contribuir a la mejora de la vida además de contribuir a el cuidado ambiental.

El trabajo consistió en realizar proyectos con los estudiantes para resolver un problema del contexto, en este caso afrontar los problemas emocionales que causa el confinamiento en los alumnos, este proyecto se conforma por los 6 pasos mencionados con anterioridad el cual se aplicó de acuerdo con el siguiente cronograma, plasmado en la tabla 2.

Tabla 2 Cronograma de implementación

Cronograma de implementación				
			Actividad	Producto

Numero de sesiones 1	Presentación del proyecto	Se agendó una reunión con padres de familia para presentarles la propuesta del proyecto y mostrarles algunas experiencias exitosas, así como pedir su autorización para trabajar con las fotografías y audios. Posteriormente se realizó la propuesta al alumnado de manera más dinámica y divertida a través de una asamblea virtual donde ellos dieron propuestas para enriquecer el proyecto	Trabajo en plenaria Conversatorio Conciencia de las emociones propias bienestar	Evidencias Fotográficas Registro de ideas principales
1	Analizar los saberes previos	En esta etapa se realizaron actividades sobre el autoconocimiento y la auto regulación con los alumnos sin profundizar, pues se pretendió conocer sus saberes previos.	Actividad ¿Quién soy yo?	Producto Autorretrato Exposición
1	Gestionar el conocimiento y ofrecer un ejemplo	Se realizaron actividades con el alumnado buscando vincular su conocimiento previo con el proyecto de intervención y mostrándoles que es lo que se esperaba realizar	Actividad Dibujamos emociones	Producto Mi collage de emociones Exposición
3	Contextualizar y diagnosticar	Al obtener la información anterior se procedió a generar un diagnóstico general más certero para diseñar la propuesta de aplicación.	Actividad ¿COVID-19?	Producto Lluvia de ideas Anecdotario
5	Aplicación	Una vez realizado el diagnostico se procedió a generar secuencias de aprendizaje que atendieran a los objetivos de investigación e indicadores de logro, se pretendió crear un blog con las vivencias cotidianas de los alumnos donde se trabajó con su vida cotidiana.	Actividad Una carta a mi preescolar Periódico Félix	Producto Dibujos y audios
2	Socialización	Se presentó el blog a la comunidad estudiantil, las familias y autoridades educativas a través de un conversatorio que permitió a los alumnos expresar su sentir y vivencias durante la educación a distancia	Actividad Moldeado de plastilina: El monstro de colores y el visitante	Producto Taller Fotografías de actividades

Elaboración propia

La educación emocional se evaluó de una manera vivencial según Bisquerra (2009) es decir: “La forma de hacer una evaluación auténtica es basándose en los comportamientos manifestados por el alumnado en las situaciones de la vida cotidiana.” Es por ello que fue

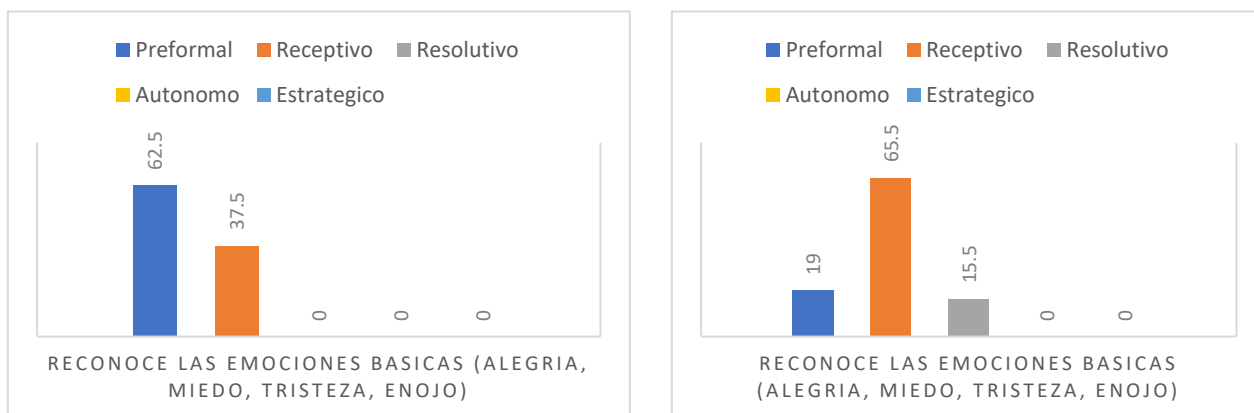
importante llevar un registro en el diario de campo de lo que se vivió en cada una de las sesiones sin embargo esto sirvió para que el docente generara una reflexión pedagógica propia y la cual fue de mucha utilidad para evaluar a cada uno de los alumnos de manera particular.

Para llevar a cabo el plan de evaluación se utilizaron en primer momento las matrices analíticas a lo largo de toda la secuencia didáctica, mientras que para evaluar la secuencia de manera genérica se utilizaron las matrices sintéticas.

Después de analizar las sesiones aplicadas podemos contrastar los resultados de la investigación analizando las siguientes figuras:

- Indicador de logro 1: Reconoce las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) e identifica cómo se siente ante distintas situaciones. (Ver figura 1).

Figura 1. Triangulación indicador de logro 1.



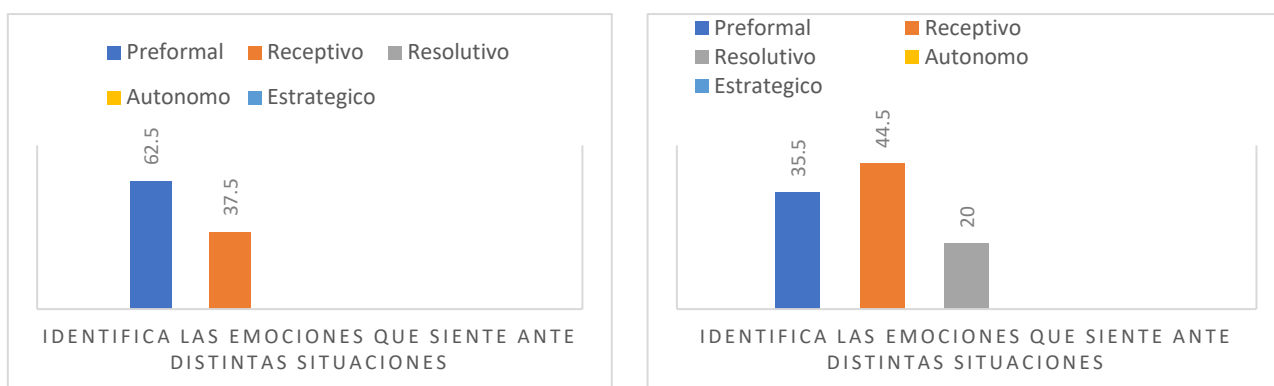
Elaboración propia.

Al inicio de la intervención el 62.5% de los alumnos se encontraban en un nivel preformal, al finalizar la intervención este número se situó en 19%. El nivel receptivo era de 37.5% antes de intervenir, concluyendo la aplicación se ubicó el 65.5% de estudiantes en este nivel y por último se logró que el 15.5 % alcanzara el nivel resolutivo.

- Indicador de logro 2: El alumno reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo, o enojo y expresa lo que siente (Ver figura 2)

Figura 2. Triangulación Indicador de logro 2.

El autoconocimiento para favorecer la regulación emocional en preescolar a través de la educación a distancia



Elaboración propia.

Al inicio de la intervención el 62.5% de los alumnos se encontraban en un nivel receptivo al finalizar la intervención este número se ubicó en 35.5%, del 37.5% que se encontraba en el nivel receptivo este aumento al 44.5% y por último se logró que el 20 % alcanzara el nivel resolutivo. Logrando el aprendizaje esperado en el 64.5% del alumnado sin dejar de lado al 35.5% restante que no logro concretarlo del todo.

CONCLUSIONES

Se considera satisfactoria la intervención tomando en cuenta el contexto en la que esta se realizó, sin embargo, se reconoce que se tienen áreas de oportunidad a mejorar, en cuanto al propósito de intervención: “Que el alumnado desarrolle a través de las secuencias de aprendizaje un sentido positivo de sí mismo y aprenda a regular sus emociones.” (SEP, 2017, pág. 520)

Se logró que los alumnos identificaran y nombraran sus características personales, por ejemplo ¿cómo es físicamente?, ¿qué le gusta?, ¿qué no le gusta?, ¿qué se le facilita?, ¿qué se le dificulta? Además de reconocer y nombrar situaciones que le generan felicidad, tristeza, miedo o enojo. Todo esto tuvo una correspondencia con los indicadores de logro propuestos en el proyecto socioformativo asimismo se contestó la pregunta de investigación: ¿Cómo favorecer la autorregulación en alumnos de educación prescolar en tiempos de COVID-19?

Además, se logró mediante el proyecto socioformativo “Mi vida tras la pantalla” la autorregulación en un 64.5% mediante el autoconocimiento.

Después de realizar el trabajo de indagación e intervención se reflexiona sobre la dura situación que vivimos como humanidad a lo largo del confinamiento, donde se alteró la rutina y se limitó la interacción humana externa, los alumnos solo podían ver y hablar con sus compañeros mediante una pantalla que era su ventana al mundo exterior y donde no existía el miedo al contacto, pero si se notaba el impacto de la situación pues muchos vivieron de cerca pérdidas por la enfermedad, desgaste físico, mental y social. Es importante mencionar que se plantea la posibilidad de continuar con este trabajo, pero ahora atendiendo la afectación en la población post pandemia pues dentro del contexto actual los alumnos presentan afectaciones sociales en los vínculos y las maneras de relacionarse.

REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *Consejos para mamá y papá: Apoyo emocional para niños y niñas ante el COVID-19*. México: Gobierno de México.

H. Ayuntamiento de Nezahualcoyotl. (2019). *Seminario Nacional de seguridad pública municipal*. México: Dirección general de seguridad ciudadana. Obtenido de Cuentame inegi:
http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=15

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. España: McGraw-Hill.

INFOBAE. (2020). *Infobae*. Obtenido de Infobae:
<https://www.infobae.com/america/mexico/2020/07/10/desempleo-en-edomex-por-covid-19-50000-personas-que-perdieron-su-trabajo-recibiran-apoyo-del-gobierno/>

Latorre, A. (2005). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Garó.

Mollá, R. M. (2007). *Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación*. Bordón. España

Ravela, P. (2017). *¿Como mejorar la evaluaicon en el aula?*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave*. México: SEP.

Tobón, S. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. México: Pearson.

Compromiso y Resiliencia en estudiantes universitarios postpandemia de COVID-19

Jesús Ignacio Reyes-Díaz
Unidad Académica de Capulhuac,
Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, México.

Daniel Arizmendi-Cotero
Unidad Académica de Capulhuac,
Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, México.

Gisela Velázquez-Garduño
Unidad Académica de Capulhuac,
Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, México.

Fabiola Rivera-Ramírez
Unidad Académica de Capulhuac,
Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, México.
fr1024@gmail.com
fabiola.rivera@utvtol.edu.mx

Recepción: 15 de abril del 2023
Aprobación: 15 de agosto del 2023
Publicación: 01 de octubre del 2023

Resumen:

Introducción. La pandemia de COVID-19, generó disrupción en los sistemas educativos. Después de casi 2 años de confinamiento, estudiantes y profesores regresan a las aulas. El objetivo es comprender el impacto que tuvo el COVID-19 en el compromiso y la resiliencia en estudiantes de la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, ante el regreso a clases.

Materiales y Métodos. Investigación transversal y analítico. Previo consentimiento informado, se aplicaron en *Google forms* durante abril 2022, a los estudiantes los siguientes instrumentos en su versión en español: *Exposure to COVID-19*, el *COVID-19 Student Stress Questionnaire* (CSSQ), el *Utrecht Work Engagement Scale* (compromiso) y 10 ítems *Connor Davidson Resilience Scale* (resiliencia). La confiabilidad con RK-20 para el primero (0.72) y α -Cronbach (0.88, 0.94 y 0.93, respetivamente). El análisis estadístico consistió en un análisis de componentes principales y χ^2 para las variables de estudio: Género, Nivel académico y área de conocimiento de la carrera ($p < 0.05$).

Resultados. Se aplicaron 744 encuestas, 60.7% masculino, 55.6% son técnico superior universitario, edad promedio 20.48 ± 2.51 , el 73.6% del área físico matemático, el 30% trabaja. El análisis de componentes principales agrupó en 3 y 2 componentes la encuesta de

exposición y de compromiso. El análisis con χ^2 , mostro que la exposición al COVID y la resiliencia hay una diferencia significativa en cuanto al género, sin embargo, la D de Sommer muestra una asociación menor al 10%

Conclusiones. El 65% de los estudiantes tuvieron una exposición media al COVID durante el confinamiento y el regreso a clases, el 52% manifestó bajo estrés ante la COVID, por lo que el nivel de resiliencia se encuentra de medio a alto con un 50.6 y 42%, respectivamente y el nivel de compromiso se mantiene de intermedio a alto con un 51 y 21.4%. No habiendo diferencias significativas entre grupos.

Palabras clave

Post pandemia, estrés en universitarios, resiliencia, compromiso

Engagement and Resilience in Post-Pandemic COVID-19 College Students

Abstract:

Introduction. The COVID-19 pandemic caused disruption in educational systems. After almost 2 years of confinement, students and teachers return to the classroom. The aim is to understand the impact of COVID-19 on the commitment and resilience of students at the Technological University of Toluca Valley to return to school.

Materials and Methods. Cross-sectional and analytical research. After informed consent, the following instruments were applied in Google Forms during April 2022 to students in their Spanish version: Exposure to COVID-19, the COVID-19 Student Stress Questionnaire (CSSQ), the Utrecht Work Engagement Scale (commitment), and 10 items Connor Davidson Resilience Scale (resilience). Reliability with RK-20 for the first (0.72) and α -Cronbach (0.88, 0.94 and 0.93, respectively). Statistical analysis consisted of principal component analysis and χ^2 for the study variables: gender, academic level, and career knowledge area ($p < 0.05$).

Results. A total of 744 surveys were administered, 60.7% were male, 55.6% were university technicians, the average age was 20.48 ± 2.51 , 73.6% were from the physical-mathematical area, and 30% worked. The principal component analysis grouped the exposure and commitment survey into 3 and 2 components. The analysis with χ^2 showed that exposure to

COVID and resilience there is a significant difference in terms of gender, however, Sommer's D shows an association of less than 10%.

Conclusions. 65% of the students had a medium exposure to COVID during the confinement and return to classes, 52% showed low stress to COVID, so the level of resilience is from medium to high with 50.6 and 42%, respectively, and the level of commitment remains from intermediate to high with 51 and 21.4%. There are no significant differences between groups.

Keywords

Post pandemic, stress in university students, resilience, commitment.

Introducción

El impacto del estrés en la salud independiente de su causa depende de la percepción de este y la capacidad del sujeto para hacer frente a eventos adversos, algunos pueden percibirlo como una oportunidad y no como una amenaza. Por lo que, entre los indicadores de una vida saludable, sobresalen la resiliencia y *the commitment* (el compromiso) como capacidades mentales que permiten tener una alta posibilidad de sobreponerse a las posturas estresantes. La primera es definida como la capacidad que se tiene para superar un dolor emocional, una experiencia difícil y volver a ser nosotros mismos. El segundo, surge como antítesis positiva del Burnout, entendido como el bienestar psicológico o compromiso de estar involucrado, en este caso particular con los estudios y formación académica (Berzosa Honrado, 2017; Medina et al., 2020)

En marzo del 2020, como una medida para contener la pandemia de la COVID-19, la humanidad se vio paralizada, lo que llegó a trastocar la manera de relacionarse en las dinámicas sociales, familiares, las actividades económicas, y hasta el transitar educativo. Como un hecho sin precedentes, las escuelas de todo el mundo y de todos los niveles cerraron sus puertas, afectando a 1,570 millones de estudiantes en 191 países. Obligando a trasladar la enseñanza presencial hacia una *online* de urgencia y sin planificación, evidenciando múltiples obstáculos desde problemas de conectividad y acceso a computadoras, hasta la falta de habilidades digitales tanto de los estudiantes como de los profesores (Instituto Internacional para Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020; Scotta et al., 2022; Talavera Salas et al., 2022).

Jesús Ignacio Reyes-Díaz, Daniel Arizmendi-Cotero,
Gisela Velázquez-Garduño y Fabiola Rivera-Ramírez

Compromiso y Resiliencia en estudiantes universitarios postpandemia de COVID-19

La incorporación a la universidad es considerada como una experiencia estresante, conlleva adaptarse a un entorno académico desconocido, las repercusiones negativas del estrés no solo inciden en el rendimiento académico sino también sobre el bienestar psicológico de los estudiantes. En tiempo de pandemia, dos generaciones ingresaron a ésta de manera virtual, por lo que hay que sumar el estrés producido por la COVID-19, derivado del aislamiento social algunos estudiantes manifestaron preocupación, estrés, ansiedad, insomnio, miedo y cambios en el humor, así como alteraciones físicas (Berzosa Honrado, 2017; Talavera Salas et al., 2022).

A casi 2 años, ante la presencia de las vacunas y la disminución de los contagios. Las escuelas reabrieron nuevamente. La reanudación de la actividad presencial de la universidades, fueron una oportunidad para repensar y rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Instituto Internacional para Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020). De acuerdo con lo que se menciona en la literatura, la noticia del regreso a clases en primera instancia voluntaria y gradual empezó a generar nuevamente incertidumbre ante el regresar o no.

El regreso a clases presenciales trajo como retos a las IES (Instituciones de Educación Superior), proteger la salud de los estudiantes, docentes y administrativos, mantener la calidad educativa y la reinserción escolar de los estudiantes que se dieron de baja en algún periodo (Jímenez Barraza, 2022). La mayoría de los trabajos reportados de la COVID y la educación tienen diversos enfoques, desde su efecto en la salud mental y física en los estudiantes, así como la apreciación y el rendimiento escolar ante las clases virtuales, entre otros temas. Existiendo pocos trabajos que analicen el estrés de los estudiantes generado por el riesgo de infección por la COVID-19, la resiliencia y el compromiso por el regreso a clases. Siendo el objetivo de este trabajo analizar y relacionar estos factores en estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, México.

Materiales y Métodos

Muestra

El presente estudio se desarrolló considerando como población objetivo a los estudiantes inscritos en la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, no importando la carrera o el nivel de estudios que estos cursan. La muestra de estudio incluyó tanto estudiantes de nivel

Técnico Superior Universitario (TSU), como de Ingeniería o Licenciatura (I/L). Después de depurar la información a datos válidos, la muestra quedó distribuida en 56% de nivel TSU y 44% de licenciatura con un total de 774 estudiantes que contestaron la encuesta. De acuerdo con el área del conocimiento por carrera y el género, la muestra se distribuyó como se indica la Tabla 1. La edad promedio es de 20.48 ± 2.51 años con un rango de 17 a 47.

Recolección de datos

Los instrumentos en su versión en español: *Exposure to COVID-19* y afectación COVID (Lozano-Díaz et al., 2020; Rogowska et al., 2020), el *COVID-19 Student Stress Questionnaire* (CSSQ) (Zurlo et al., 2020), el *Utrecht Work Engagement Scale* (compromiso) de 17 ítems (Álvarez-Pérez et al., 2021) y 10 ítems del *Connor Davidson Resilience Scale* (resiliencia) (Daniel-González et al., 2020), se aplicaron a través de un formulario de *Google Forms* durante abril 2022. Para asegurar la validez y privacidad de los datos, se indicó a cada estudiante si estaban de acuerdo en participar en el estudio, en caso de contestar en forma negativa el formulario no permitía continuar. De este modo, se asegura que los estudiantes participantes respondieron con veracidad a cada pregunta.

Tabla 1. Distribución de la muestra por área del conocimiento, género y nivel académico

Variable	Característica	Frecuencia	%
Género	Masculino	470	60.7
	Femenino	304	39.3
Nivel académico	Técnico Superior Universitario (TSU)	430	55.6
	Ingeniería/Licenciatura (I/L)	344	44.4
Área de conocimiento	Fisicomatemático	570	73.6
	Sociales	41	5.3
	Salud	95	12.3
	Químico-biológico	68	8.8

Fuente: Elaboración propia

Análisis de datos.

Los datos de la encuesta fueron procesados a través de *SPSS Statistics*, versión 23.0. Los *ITEMS* de la encuesta fueron evaluados a través de la metodología de análisis de factores siguiendo las recomendaciones de análisis propuestas por Lloret-Segura, Ferreres-Traver,

Hernández-Baeza, & Tomás-Marco (2014), para cada variable generalizada; exposición a covid-19, grado de estrés, nivel de compromiso y grado de resiliencia. Posteriormente, las variables dependientes generadas (componentes principales), se relacionaron con las variables independientes (Género, Nivel académico y área de conocimiento de la carrera) por medio de pruebas χ^2 a un nivel de significancia de 0.05.

Los instrumentos de evaluación aplicados se validaron mediante el alfa de Cronbach para el de estrés, compromiso y resiliencia debido a que son de tipo Likert dando puntuaciones de 0.88, 0.94 y 0.93. Mientras que el de exposición a COVID, con respuestas dicotómica se empleó el RK-20 con un resultado de 0.72. Las primeras son buenas y excelentes y la última aceptable.

Además, se realizó un análisis por componentes a los instrumentos de evaluación, sólo en el de exposición y compromiso se obtuvo más de un componente. La exposición obtuvo un valor de 0.689 para la medida de Kaiser-Meyer-Olkin agrupándolo en 3 componentes que explican el 49.9 de la varianza:

- **COVID-19:** Resultado de la prueba (0.859), cuarentena (0.795), síntomas (0.664) y realización de la prueba (0.594).
- **Afectación directa:** Afectación anímica (0.747), afectación en el rendimiento escolar (0.731), afectación económica (0.712) y pérdida del empleo (0.493)
- **Afectación indirecta:** muerte de un ser querido (0.843) y familiar infectado (0.707)

La valoración del nivel de exposición se calculó a través del promedio ponderado por componentes e ítem, considerando un valor 0.1. La estimación por componente se determinó por la ecuación, siendo la puntuación máxima de 3.6 para las respuestas positivas:

$$\text{Exposición COVID} - 19 = 0.4C_1 + 0.4C_2 + 0.2C_3$$

El nivel de compromiso se asoció a 17 ítems que fueron reducidos a dos componentes principales, con una medida de Kaiser-Meyer-Olkin de 0.959 y que explica el 72% de la varianza.

- **Vitalidad:** Es difícil para mí separarme de mis estudios (0.741), En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien (0.734), Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo (0.707), Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas

como estudiante (0.682), Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios (0.659), Soy muy “resistente” para afrontar mis tareas como estudiante (0.642), Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar (0.642), Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios (0.619), Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases (0.618), Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía (0.614) y El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante (0.577).

- **Dedicación:** Estoy entusiasmado con mi carrera (0.851), Estoy orgulloso de estudiar esta carrera (0.844), Creo que mi carrera tiene significado (0.818), Mis estudios me inspiran cosas nuevas (0.732), Estoy inmerso en mis estudios (0.646) y Mi carrera es retadora para mí (0.560).

Los ítems para el factor nivel de compromiso corresponden a una escala hedónica de cinco puntos (cero: nunca, hasta cuatro: siempre), por lo que la estimación de la respuesta será el promedio ponderado de cada ítem, de acuerdo con la siguiente ecuación para los dos componentes:

$$\text{Nivel de compromiso} = 0.65\overline{C_{11}} + 0.35\overline{C_6}$$

A través de los resultados estimados por variable dependientes, se efectuaron clasificaciones por nivel (bajo, medio y alto) para Exposición a COVID-19, grado de estrés y grado de resiliencia. Mientras que para nivel de compromiso se catalogaron cuatro niveles; bajo, moderado, intermedio y alto. Para todas las variables se tomó en cuenta la restricción de la prueba Chi-cuadrada que indica que todos los criterios deben tener de cinco a más observaciones (Lloret-Segura et al., 2014).

Los indicadores según los modelos explicados en el apartado anterior se describen:

- **Exposición a COVID-19:** Bajo ($X \leq 1$), Medio ($1 < X < 3$) y Alto ($X \geq 3$).
- **Grado de estrés:** Bajo ($X \leq 1$), Medio ($1 < X < 3$) y Alto ($X \geq 3$).
- **Grado de resiliencia:** Bajo ($X \leq 1$), Promedio ($1 < X < 3$) y Alto ($X \geq 3$).
- **Nivel de compromiso:** Bajo ($X \leq 1.5$), Moderado ($1.5 < X < 3.5$), Intermedio ($3.5 < X < 5$), y Alto ($X \geq 5$).

La prueba Chi-cuadrada fue realizada para medir la dependencia, simetría y dirección entre las variables de estudio; Género, Nivel académico y área de conocimiento de la carrera

de los estudiantes de la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca. De acuerdo con el tipo de variable, las pruebas para medir el grado de asociación y su dirección fueron; V de Cramer y Lambda para variables nominales y prueba Gamma y D de Somers para variables ordinales.

Se realizó un análisis de nube de palabras empleando el programa en línea <https://infogram.com/app/>, previa depuración, se calculó la frecuencia de las palabras más empleadas por los estudiantes.

Resultados

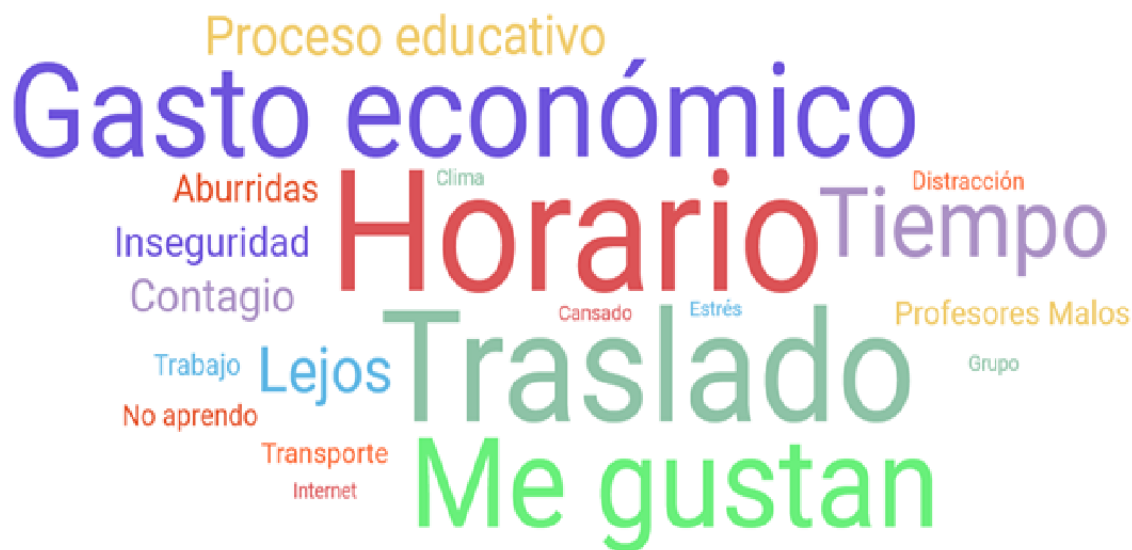
La pandemia de COVID 19 sorprendió a todo el sistema educativo mexicano, en particular a las IES, las cuales no contaban con un programa de capacitación en formación y actualización docente en competencias digitales. Tanto estudiantes como docentes se vieron obligados a adaptarse, los primeros a la formación profesional en línea, y los segundos, a realizar las actividades escolares desde casa. Cabe recalcar, que durante las clases en línea no solo se sacrificó el contenido curricular para volverlo más accesible y llevadero, sino también la dimensión social del proceso educativo. Por lo que el regreso a las aulas conlleva a una nueva adaptación (Jímenez Barraza, 2022). Lo que plantea ¿Cómo será la vuelta a las instituciones educativas de nivel superior?, ¿Los estudiantes estarán estresados o preocupados por la presencia de la COVID 19, ante el regreso a clases?

En algunas universidades el regreso se realizó a partir de septiembre del 2021, con la finalidad de realizar actividades prácticas, experimentales y exámenes, de acuerdo al semáforo epidemiológico en verde, además se adaptaron las medidas establecidas por la Secretaria de Salud como filtros sanitarios, tapetes sanitizantes y gel desinfectante, y el uso de cubrebocas en todo momento (Iñiguez Flores. et al., 2022).

Percepción del regreso a clases

Para entender lo que piensan los estudiantes sobre el regreso a clases presenciales, se realizó una nube de palabras de las respuestas obtenidas a la pregunta ¿No me gustan las clases presenciales por?, por ser una técnica de visualización flexible que permite presentar una visión general a los términos más relevantes. En la figura 1 se observa que el traslado (0.16), el horario escolar (0.15) y el gasto económico (0.12), son las respuestas que obtuvieron una mayor frecuencia. Considerando que la educación en línea obligada por el confinamiento trajo consigo algunos beneficios como ahorro de tiempo y dinero en el desplazamiento

(Reyes Soto, 2020; Rodríguez García, 2020), que son dos aspectos que los estudiantes consideran ante el regreso a clases, las dificultades que se tienen a la hora del traslado, que la universidad se encuentra lejos, la falta de transporte, el tiempo que se invierte en el mismo, y el consiguiente gasto económico para los pasajes y en algunas ocasiones la alimentación; aunado con la preocupación por el contagio y la inseguridad. Cabe resaltar que el 0.12 prefiere las clases presenciales por las prácticas, la convivencia y que pueden resolver dudas o simplemente porque se puede aprender y comprenden mejor los temas.



Fuente: Elaboración propia (<https://infogram.com/app/>)

Fig. 1. Nube de palabras de la pregunta ¿No me gustan las clases presenciales por?

Afectación COVID-19

La siguiente pregunta que se realizó es ¿Qué tan afectados se consideran los estudiantes por la COVID-19?, para esto se adaptó la versión en español *Exposure to COVID-19* de Rogowska et al. (2020), y afectación COVID de Lozano-Díaz et al. (2020) y Rogowska et al. (2020); de la población encuestada solo el 43% (338) se realizaron en algún momento la prueba de COVID, siendo positiva en 114 (34%, una tercera parte de estos) y que está relacionado con los que mencionaron que experimentaron síntomas que pudieran indicar infección (116, 14.9%). El 23% experimentó el aislamiento. El 59.6% (461), refieren que alguien de su familiar nuclear se enfermó de COVID, de estos 196 fallecieron. En cuestión a la afectación se midió la pérdida de trabajo 37% (286), la situación académica con 66.1% (512), el rendimiento académico o ritmo de trabajo académico con 67.4% (522) y el estado anímico o vida emocional con 62.5% (484).

Jesús Ignacio Reyes-Díaz, Daniel Arizmendi-Cotero,
Gisela Velázquez-Garduño y Fabiola Rivera-Ramírez

Compromiso y Resiliencia en estudiantes universitarios postpandemia de COVID-19

Existe una baja percepción de sentirse expuesto a una infección por COVID ante el regreso a clase, según el nivel académico al que está inscrito el estudiante. Ligeramente los estudiantes de nivel TSU expresan un riesgo de contagiarse mayor que los de nivel licenciatura. Una percepción similar puede observarse de acuerdo con el género y el área de la carrera. Las mujeres sienten un mayor riesgo de contagio, así como los estudiantes de las carreras del área físico-matemáticas. Sin embargo, a pesar de que se ha asociado una dependencia ($P < 0.05$) por la prueba χ^2 entre el riesgo a contraer COVID debido al regreso a clase presencial y las variables estudiadas. Estas no parecen estar influidas de algún modo por el sexo o el área de conocimiento de la carrera (Tabla 2).

En China se reportó que el impacto de la COVID en estudiantes al retornar a la Universidad fue de medio a moderado con el 67.5 - 81.3% y severamente afectados de 4.1 - 6.7% (Wang et al., 2021), lo que a pesar de no aplicarse el mismo cuestionario, concuerda con el 65% tuvo una exposición media y el 4.78 una alta.

Estrés ante el COVID-19

El estrés en los estudiantes presenta tres momentos: en el primero el reconocimiento de un conjunto de exigencias y demandas que son considerados como estresores, el miedo al contagio o el aislamiento, los problemas económicos y sociales derivados de la pandemia. En un segundo momento, se manifiestan síntomas o reacciones físicas, psicológicas y comportamentales; y finalmente en un tercer momento el desequilibrio sistémico genera que se ejecuten estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico. La mayoría de los reportes indican que los estudiantes durante la pandemia, debido al confinamiento, la incertidumbre hacia el futuro, manifestaron síntomas como ansiedad, insomnio, depresión, etc. (Araoz et al., 2021; Scotta et al., 2022).

Tabla 2. Exposición ante COVID

Característica	M ± DE	Exposición a COVID-19 (n/%)				χ² de Pearson	Grado de asociación	Grado de relación
		Alto	Bajo	Medio	Total			
Género								
Masculino	1.65 ± 0.58	16	149	305	470	0.006	0.042	0.021
		3.02	32.79	64.19	55.56			
Femenino	1.72 ± 0.64	21	79	204	304			
		6.98	25.29	67.73	44.44			
Nivel académico								
TSU	1.61 ± 0.58	13	141	276	430	0.031	0.095	0.009
		3.40	31.70	64.89	60.72			
I/L	1.76 ± 0.62	24	87	233	344			
		6.91	25.99	67.11	39.28			
Área de conocimiento								
Fisicomatemático	1.65 ± 0.59	24	179	367	570	0.025	0.097	0.033
		4.21	31.40	64.39	73.64			
Sociales	1.49 ± 0.51	0	15	26	41			
		0.00	36.59	63.41	5.30			
Salud	1.85 ± 0.60	7	16	72	95			
		7.37	16.84	75.79	12.27			
Químico-biológico	1.76 ± 0.67	6	18	44	68			
		8.82	26.47	64.71	8.79			
Total	1.68 ± 0.60	37	228	509	774	Nd	Nd	Nd
		4.78	29.46	65.76	100			

Fuente: Elaboración propia, ME ± DE: Media y desviación estándar, n/%: número/Porcentaje, TSU: Técnico Superior Universitario, I/L: Ingeniería/Licenciatura. * Nd: No determinada por $P > 0.05$ en prueba χ^2

El estrés ante el COVID de los estudiantes de la UTVT, se estudió mediante la versión en español *COVID-19 Student Stress Questionnaire* (CSSQ) de Zurlo et al. (2020), obteniendo que se sienten poco estresados, pues el 51.7% de la muestra manifestó tener estrés bajo ante la presencia de la COVID durante el regreso a clase presencial, sin existir diferencias significativas entre el género, nivel académico o carrera (Tabla 3).

A las preguntas ¿Tu experiencia académica durante el regreso a clases es estresante? y ¿Te produce estrés retomar aspectos de tu vida cotidiana?, solo el 17% y el 13.3% respondieron entre muy y demasiado estresante. Esto podría ser el resultado que durante la pandemia las IES, se dio continuidad a la educación con el estilo de enseñanza de los profesores, lo que parece haber operado como un factor protector y amortiguador del estrés durante la misma; y que en la actualidad existe una mayor información sobre la forma de

contagio, la sintomatología, detección, además de contar con las vacunas, cuestiones que al inicio de la pandemia no se contaba. Por lo que la desinformación, generaba más incertidumbre (de la Fuente et al., 2021; Gan & Fu, 2022).

Tabla 3. Grado de Estrés

Variable	M ± DE	Grado de estrés COVID-19				χ^2 de Pearson	Grado de asociación	Grado de relación
		Alto	Bajo	Medio	Total			
Género								
Masculino	1.43 ± 0.59	16	254	200	470	0.556	Nd	Nd
		4.19	53.02	42.79	100			
Femenino	1.46 ± 0.61	14	146	144	304			
		3.49	50.00	46.51	100			
Nivel académico								
TSU	1.42 ± 0.60	18	228	184	430	0.230	Nd	Nd
		4.19	53.02	42.79	100			
I/L	1.46 ± 0.60	12	172	160	344			
		3.49	50.00	46.51	100			
Área de conocimiento								
Fisicomatemático	1.43 ± 0.59	20	302	248	570	0.445	Nd	Nd
		3.51	52.98	43.51	100			
Sociales	1.44 ± 0.59	2	19	20	41			
		4.88	46.34	48.78	100			
Salud	1.53 ± 0.68	7	46	42	95			
		7.37	48.42	44.21	100			
Químico-biológico	1.40 ± 0.55	1	33	34	68			
		1.47	48.53	50.00	100			
Total	1.44 ± 0.60	30	400	344	774	Nd	Nd	Nd
		3.88	51.68	44.44	100			

Fuente: Elaboración propia, ME ± DE: Media y desviación estándar, n/%: número/Porcentaje, TSU: Técnico Superior Universitario, I/L: Ingeniería/Licenciatura. * Nd: No determinada por $P > 0.05$ en prueba χ^2

El retorno a la universidad es necesario para el desarrollo de habilidades académicas como el desarrollo de prácticas en el laboratorio indispensables para la formación integral de los estudiantes y para que los conocimientos teóricos queden mejor comprendidos, de acuerdo con la nube de palabras (Fig. 1) siendo este uno de los motivos por los cuáles los cuáles se prefieren las clases en presencial. El segundo, sería el de la convivencia, tanto con el profesor al poder resolver dudas directamente, por lo que el estudiante se siente atendido y con sus compañeros, al cubrir la necesidad social de pertenencia.

Compromiso ante el regreso a clase

La motivación por el aprendizaje pudo disminuir durante el confinamiento por temor a la enfermedad, el confinamiento, las dificultades para acceder al internet, factores familiares y económicos, etc. Además, que pueden existir diferentes distracciones en el transcurso de las clases virtuales, como son las actividades o necesidades en casa, las redes sociales y el uso del internet. Para obtener resultados efectivos de la formación a distancia, los estudiantes deben tener hábitos de estudios firmes, capacidad para resolver conflictos, responsabilidad y autonomía en la gestión del propio conocimiento, por lo que el compromiso académico o *engagement* (CA), se manifiesta mediante una alta conexión hacia las actividades académicas y se asume como un desafío positivo (Pott, 2021; Tristán-Monrroy et al., 2021)

Determinar el *commitment* o compromiso, es fundamental para evaluar el estado de bienestar con respecto a las actividades académicas y un factor para entender la persistencia del alumno durante su proceso formativo, para tal fin se empleó, el cuestionario *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES-S) de Schaufeli y Bakker, que se conforma por tres factores: el vigor, la absorción y dedicación. El primero hace referencia a la resiliencia mientras se está en horas de estudios, a la voluntad de esforzarse y la persistencia, ante las dificultades. La dedicación, al grado de involucramiento con el estudio, a la implicación en las actividades escolares, a sentirse orgulloso e inspirado, caracterizándose por un sentimiento de importancia y desafío. Y por último la absorción, refiere la inmersión y concentración, debido a una gran disfrute y dificultades para desligarse del trabajo (Álvarez-Pérez et al., 2021; Jorquera Gutiérrez & Guerra Díaz, 2021; Tristán-Monrroy et al., 2021).

En un estudio reportado en 2010, empleando análisis factorial exploratorio obtuvieron 2 dimensiones (predisposición a estudiar y satisfacción), este trabajo se observó mediante el análisis por componentes, la agrupación de 2 dimensiones: la vitalidad y la dedicación (Jorquera Gutiérrez & Guerra Díaz, 2021). De acuerdo con las pruebas de χ^2 , este es totalmente independiente al género, nivel académico y área de carrera ($P > 0.05$). En la Tabla 4, se describen los conteos y pruebas estadísticas del nivel de compromiso, destaca que los alumnos solo se sienten comprometidos en un nivel de moderado a intermedio.

Tabla 4. Nivel de compromiso

Jesús Ignacio Reyes-Díaz, Daniel Arizmendi-Cotero,
Gisela Velázquez-Garduño y Fabiola Rivera-Ramírez

Compromiso y Resiliencia en estudiantes universitarios postpandemia de COVID-19

Compromiso									
Variable	M ± DE	Alto	Bajo	Inter - medi o	Mode - rado	Total	χ^2 de Pearson	Grado de asociación	Grado de relación
Género									
Masculino	2.44 ± 0.65	91 19.36	9 1.91	241 51.28	129 27.45	470 100	0.390	Nd	Nd
Femenino	2.48 ± 0.64	75 24.67	4 1.32	154 50.66	71 23.36	304 100			
Nivel académico									
TSU	2.45 ± 0.66	93 21.63	10 2.33	213 49.53	114 26.51	430 100	0.258	Nd	Nd
I/L	2.46 ± 0.63	73 21.22	3 0.87	182 52.91	86 25.00	344 100			
Área de Conocimiento									
Fisicomatemático	2.45 ± 0.66	119 20.88	12 2.11	294 51.58	145 25.44	570 100	0.367	Nd	Nd
Sociales	2.27 ± 0.59	6 14.63	1 2.44	18 43.90	16 39.02	41 100			
Salud	2.51 ± 0.62	22 23.16	0 0.00	51 53.68	22 23.16	95 100			
Químico- biológico	2.57 ± 0.61	19 27.94	0 0.00	32 47.06	17 25.00	68 100			
Total	2.46 ±	166	13	395	200	774	Nd	Nd	Nd
	0.65	21.45	1.68	51.03	25.84	100			

Fuente: Elaboración propia, ME ± DE: Media y desviación estándar, n/%: número/Porcentaje, TSU: Técnico Superior Universitario, I/L: Ingeniería/Licenciatura. * Nd: No determinada por $P > 0.05$ en prueba χ^2

Resiliencia ante el regreso clases

En términos de salud mental, los estudiantes universitarios se han considerado una población vulnerable, donde la resiliencia juega un papel fundamental para mantener la estabilidad emocional. Durante la pandemia, el cambio constante y la adaptación se convirtieron en una norma y necesidad para esta población, lo que les ha permitido desarrollar tolerancia a la disrupción e incremento la confianza en su capacidad de adaptación, inspirándolos a emplear la resiliencia para poder navegar por la incertidumbre. La resiliencia psicológica se refiere a la habilidad individual para hacer frente a los cambios y la flexibilidad para superar las presiones externas, es parte del proceso evolutivo de los individuos, no se sabe si es una cualidad innata o adquirida (Castagnola Sánchez et al., 2021; Han & Wang, 2022; Pott, 2021).

Los factores individuales y el entorno inmediato que la favorecen son difíciles de determinar, pues están íntimamente relacionados; esta se pudo potenciar en tiempos COVID, mediante la aceptación, el apoyo mutuo y el autocuidado (Castagnola Sánchez et al., 2021). El nivel de resiliencia se determinó utilizando el instrumento *de Connor Davidson Resilience Scale* de 10 ítems adaptada al español que es su versión corta y esta validada en para estudiantes universitarios mexicanos por Daniel-González et al. (2020).

Como se indica en la Tabla 5 el grado de resiliencia está ligeramente asociado al género ($P = 0.055$) y al nivel académico ($P = 0.019$), pero no al área de conocimiento de la carrera ($P = 0.682$). De acuerdo con el recuento, los hombres muestran una mayor resiliencia que las mujeres, así como los de nivel TSU comparado con los de nivel licenciatura. Con respecto al género en un estudio realizado en 2021 en estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, observaron este fenómeno, lo que contrasta con diversos estudios en donde se ha encontrado que las mujeres son más resilientes y asumen que los varones pueden tener un mayor dominio al enfrentarse a los contratiempos, que aunque actualmente no encontramos en una sociedad cada vez más igualitaria, se tendrían que realizar más estudios al respecto (Gómez Esquivel et al., 2021).

Relación estrés, resiliencia y compromiso.

Ante los diversos estresores psicosociales de la COVID-19, es probable que los estudiantes universitarios adquirieran una actitud proactiva y el uso de recursos personales a los problemas asociados a la pandemia (Narváez et al., 2021), en la Fig.2 se muestra la relación del estrés con respecto al compromiso y la resiliencia, se identifica que los estudiantes han experimentado un alto grado de estrés, se incrementa tanto el compromiso como la resiliencia, la primera tiene un incremento del 8% de intermedio a alto (Fig. 2A) y de un 13% para el segundo en alta (Fig. 2B), comparado con el total.

En 2009 se acuñó el término de “crecimiento relacionado con el estrés”, definido como la experiencia de obtener beneficios al encontrarse con circunstancias estresante, va más allá del estado de recuperación, incluye un nivel adaptativo continuo. Por lo que enfrentarse con circunstancias adversas, incrementa la fortaleza y se adquieren nuevas habilidades de afrontamiento (Waters et al., 2021). Es decir, los alumnos que pasaron por situaciones

estresantes durante la pandemia regresan a la universidad fortalecidos y los que tienen un compromiso alto, son más resilientes que aquellos estudiantes en que su compromiso es bajo. Esto puede ser explicado porque las personas que tienen mayor resiliencia, tienden a tener más emociones extraordinariamente positivas y por lo tanto una mayor estabilidad emocional (Han & Wang, 2022).

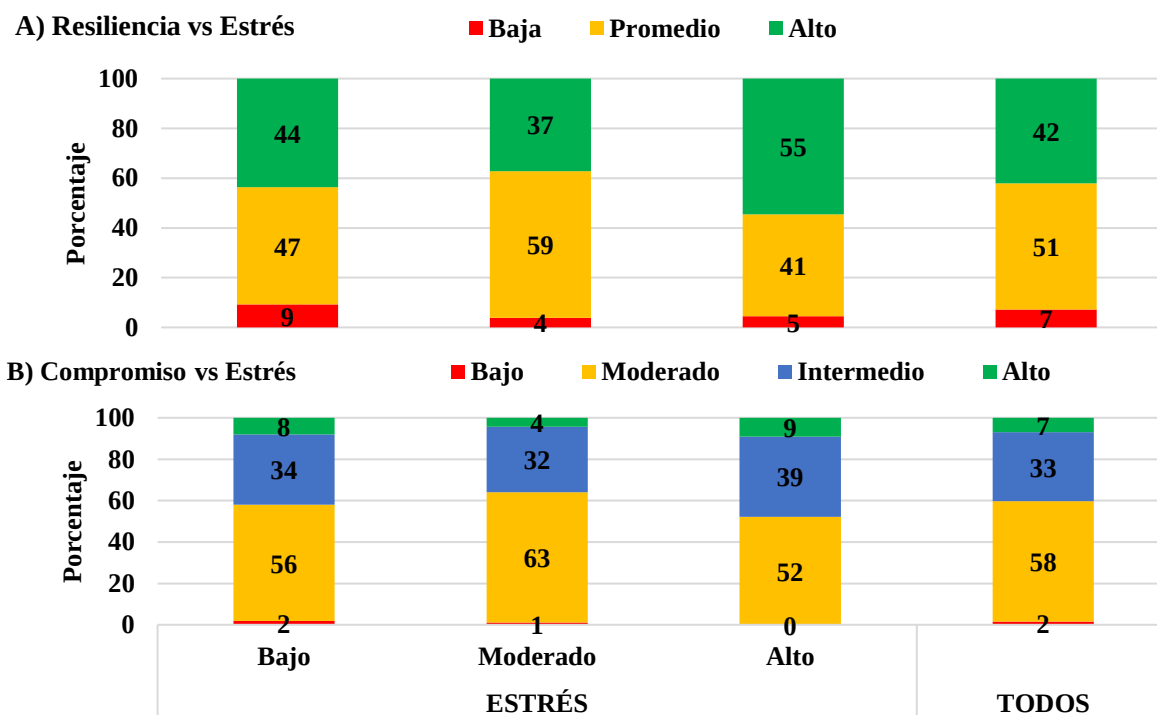
Tabla 5. Grado de Resiliencia

Característica	M ± DE	Resiliencia (n/%)				χ^2 de Pearson	Grado de asociación	Grado de relación	
		Alto	Bajo	Medio	Total				
Género									
Masculino	2.38 ± 0.62	215	36	219	470	0.055	0.038	0.087	
		45.74	7.66	46.60	100				
Femenino	2.38 ± 0.62	111	20	173	304				
		36.51	6.58	56.91	100				
Nivel académico									
TSU	2.34 ± 0.64	184	39	207	430	0.019	0.097	0.101	
		42.79	9.07	48.14	100				
I/L	2.34 ± 0.64	142	17	185	344				
		41.28	4.94	53.78	100				
Área de conocimiento									
Fisicomatemático	2.36 ± 0.62	247	44	279	570	0.682	Nd	Nd	
		43.33	7.72	48.95	100				
Sociales	2.32 ± 0.57	15	2	24	41				
		36.59	4.88	58.54	100				
Salud	2.32 ± 0.57	35	5	55	95				
		36.84	5.26	57.89	100				
Químico-biológico	2.35 ± 0.62	29	5	34	68				
		42.65	7.35	50.00	100				
Total	2.35 ± 0.61	326	56	392	774	Nd	Nd	Nd	
		42.12	7.24	50.65	100				

Fuente: Elaboración propia, ME ± DE: Media y desviación estándar, n/%: número/Porcentaje, TSU: Técnico Superior Universitario, I/L: Ingeniería/Licenciatura. * Nd: No determinada por $P > 0.05$ en prueba χ^2

Sin embargo, uno de las limitaciones en este tipo de investigaciones durante época de crisis, es la participación de los estudiantes, por lo que la recolección de datos se puede dificultar ya sea porque se sientan abrumados por la crisis académicamente o de otro modo (Wester et al., 2021), o que el regreso también implique un desajuste a los horarios y hábitos establecidos durante el confinamiento, lo que podría explicar la baja participación de algunas

carreras en la universidad, siendo el 73% del área fisicomatemático, y producir un sesgo a la hora de englobar a la población estudiantil de la UTVT



Fuente: Elaboración propia

Fig. 2. Resiliencia y Compromiso vs Estrés

Conclusiones

La crisis mundial en la educación superior que desencadenó la presencia de la COVID-19, es una llamada de atención para que las universidades estén a la vanguardia (Instituto Internacional para Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020), por lo que es necesario replantear el currículo y aprovechar las fortalezas adquiridas durante el confinamiento por la educación a distancia como son el fomento de nuevos hábitos en los estudiantes: el manejo del tiempo, la autonomía y el uso de las tecnología. .

Aunque los estudiantes universitarios se encuentran entre los más afectados por la COVID-19 debido a la incertidumbre sobre el éxito académico, las carreras futuras y la vida social entre otras preocupaciones. Los estudiantes de la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca, a pesar de que algunos estuvieron expuestos a la COVID y más del 60% tuvo

Jesús Ignacio Reyes-Díaz, Daniel Arizmendi-Cotero,
Gisela Velázquez-Garduño y Fabiola Rivera-Ramírez

Compromiso y Resiliencia en estudiantes universitarios postpandemia de COVID-19

alguna afectación a nivel económico, académico o emocional, el nivel de estrés ante el regreso a clases es bajo, esto se explica a que existe una mayor información acerca de la COVID y a la vacunación. Durante el confinamiento los hábitos se modificaron, y uno de los aspectos que consideran negativos del regreso a clases tiene que ver con el gasto económico, el tiempo de traslado y los horarios con horas muertas. Sin embargo, una gran mayoría prefiere las clases presenciales por la práctica, poder resolver dudas y la convivencia social.

En cuestión de la resiliencia, los estudiantes del género masculino son más resilientes con respecto al femenino, esto podría estar asociado a cuestiones culturales propias de la región en donde al varón se le educa para tener un mayor dominio ante situaciones adversas.

Al relacionar el compromiso y la resiliencia con el estrés, se observó que los alumnos que tuvieron un mayor grado de estrés tuvieron un mayor compromiso y resiliencia, por lo que desarrollaron mecanismos de adaptación y estabilidad emocional.

Dos aspectos que se consideraron como positivos son el compromiso y la resiliencia. El primero entendido como la persistencia y el bienestar ante las actividades académicas, y el segundo como un mecanismo de adaptación y reconstrucción ante los momentos de adversidad, tuvieron puntuaciones moderadas y promedio respectivamente. Por un lado, el modelo educativo de las Universidades Tecnológicas con base a las competencias, el alumno es el constructor de su conocimiento, por lo que su participación es crucial en su motivación, el aprendizaje autorregulado y la retención de la información, el bienestar u otros factores. Se observó que el compromiso académico es moderado, por lo que es necesario implementar mejores mecanismos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes durante las interrupciones causadas por las emergencias.

Bibliografía

Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., & Garcés-Delgado, Y. (2021). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Educación*, 57(2), 481–499. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1316>

Araoz, E. G. E., Roque, M. M., Ramos, N. A. G., Uchasara, H. J. M., & Araoz, M. C. Z. (2021). *Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4675923>

Berzosa Honrado, R. (2017). *Estrés académico, engagement y resiliencia en estudiantes de enfermería*. Universidad de Valladolid, Facultad de Enfermería.

Castagnola Sánchez, C. G., Cotrina-Aliaga, J. C., & Aguinaga-Villegas, D. (2021). La resiliencia como factor fundamental en tiempos de Covid-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1044>

Daniel-González, L., García Cadena, C. H., Valle de la O, A., Caycho-Rodriguez, T., & Martinez-Gómez, E. (2020). Estudio de Validación de la Escala de Resiliencia de Connor-Davidson de 10- ítems entre Estudiantes de Medicina y Psicología Mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(2), 4–18. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20201215-114>

de la Fuente, J., Pachón-Basallo, M., Santos, F. H., Peralta-Sánchez, F. J., González-Torres, M. C., Artuch-Garde, R., Paoloni, P. V., & Gaetha, M. L. (2021). How Has the COVID-19 Crisis Affected the Academic Stress of University Students? The Role of Teachers and Students. *Frontiers in Psychology*, 12, 626340. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626340>

Gan, Y., & Fu, Q. (2022). Risk perception and coping response to COVID-19 mediated by positive and negative emotions: A study on Chinese college students. *PLOS ONE*, 17(1), e0262161. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262161>

Gómez Esquivel, D. A., Delgado Sánchez, U., Martínez Flores, F. G., Ortiz Rodríguez, M. A., & Avilés Reyes, R. (2021). Resiliencia, género y rendimiento académico en jóvenes universitarios del Estado de Morelos. *Revista ConCiencia EPG*, 6(1), 36–51. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-1.3>

Han, F., & Wang, Q. (2022). Positive and negative mood states mediated the effects of psychological resilience on emotional stability among high school students during the

COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 967669. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.967669>

Instituto Internacional para Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después* (p. 571). Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura.

Iñiguez Flores., F. J., Iñiguez Flores, R. I., Razo Garcia, J. H., Corona, & Corona Enriquez, V. (2022). La docencia universitaria en tiempos de pandemia: El caso de tres instituciones universitarias en Ocotlán, Jalisco. *Transregiones*, 2(3), 95–106.

Jiménez Barraza, V. G. (2022). Estrés académico y educación híbrida en estudiantes universitarios en tiempos de la nueva normalidad educativa. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, IX(2), 1–13.

Jorquera Gutiérrez, R., & Guerra Díaz, F. (2021). Análisis psicométrico de la Utrecht Work Engagement Scale en las versiones UWES-17S y UWES-9S en universitarios chilenos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1542. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1542>

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo Canosa, V., & Martínez Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online. *International Journal of Sociology of Education*, 79–104. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>

Medina, G., Lujano, Y., Aza, P., & Sucari, W. (2020). Resiliencia y engagement en estudiantes universitarios durante el contexto del COVID 19. *Revista Innova Educación*, 2(4), 658–667. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.010>

Narváez, J. H., Obando-Guerrero, L. M., Hernández-Ordoñez, K. M., & De la Cruz-Gordon, E. K. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en

universitarios. *Universidad y Salud*, 23(3), 207–216.
<https://doi.org/10.22267/rus.212303.234>

Pott, C. (2021). A Brave New World: First Year College Students & Post-Pandemic Resilience [College Student Eduactors International]. *DEVELOPMENTS. Stimulte your thinking. Enhance your work.* <https://developments.myacpa.org/a-brave-new-world-first-year-college-students-post-pandemic-resilience/>

Reyes Soto, I. M. (2020). Nube de palabras. *Eutopía*, 12(33), 55–63.

Rodríguez García, O. (2020). Home Office en la nueva normalidad: Retos y futuro del Home Office. *Revista Latinoamericana de Investigación Social*, 3(3), 94–99.

Rogowska, A. M., Pavlova, I., Kuśnierz, C., Ochnik, D., Bodnar, I., & Petrytsa, P. (2020). Does Physical Activity Matter for the Mental Health of University Students during the COVID-19 Pandemic? *Journal of Clinical Medicine*, 9(11), 3494.
<https://doi.org/10.3390/jcm9113494>

Scotta, A. V., Cortez, M. V., & Miranda, A. R. (2022). Insomnia is associated with worry, cognitive avoidance and low academic engagement in Argentinian university students during the COVID-19 social isolation. *Psychology, Health & Medicine*, 27(1), 199–214.
<https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1869796>

Talavera Salas, I. X., Zela Pacor, C. E., Calcinas Cuevas, S. C., & Castillo Machaca, J. E. (2022). Impacto de la COVID-19 en el estrés académico en estudiantes universitarios. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 1673–1688.

Tristán-Monrroy, B. V., Flores-Rueda, I. C., Sánchez-Macías, A., & Briano-Turrent, G. C. (2021). Compromiso académico estudiantil en tiempos de COVID-19: Desafíos y oportunidades para la enseñanza en línea. *Formación Universitaria*, 14(6), 193–202.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000600193>

Wang, D., Chen, H., Zhai, S., Zhu, Z., Huang, S., Zhou, X., Pan, Y., Meng, D., Yang, Z., Zhao, J., Fan, F., & Liu, X. (2021). Is returning to school during the COVID-19 pandemic

stressful? A study on immediate mental health status of Chinese college students. *Journal of Affective Disorders*, 287, 261–267. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.035>

Waters, L., Allen, K.-A., & Arslan, G. (2021). Stress-Related Growth in Adolescents Returning to School After COVID-19 School Closure. *Frontiers in Psychology*, 12, 643443. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643443>

Wester, E. R., Walsh, L. L., Arango-Caro, S., & Callis-Duehl, K. L. (2021). Student Engagement Declines in STEM Undergraduates during COVID-19–Driven Remote Learning. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 22(1), ev22i1.2385. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v22i1.2385>

Zurlo, M. C., Cattaneo Della Volta, M. F., & Vallone, F. (2020). COVID-19 Student Stress Questionnaire: Development and Validation of a Questionnaire to Evaluate Students' Stressors Related to the Coronavirus Pandemic Lockdown. *Frontiers in Psychology*, 11, 576758. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.576758>

Articulaciones de la teoría y métodos de la Geografía Cultural con el aprendizaje activo

Carlos Reyes Torres
Facultad de Geografía
Universidad Autónoma del Estado de México, México.
geocrt@hotmail.com

Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara
Facultad de Geografía, Universidad Autónoma del Estado de México, México.
bonipa2000@yahoo.com.mx

Recepción: 15 de junio del 2023
Aprobación: 15 de agosto del 2023
Publicación: 01 de octubre del 2023

Resumen

En este artículo presentamos el diseño de una guía didáctica basada en la experiencia reciente de educación virtual. A través de la guía se busca propiciar procesos de aprendizaje activos y el despliegue de la autonomía de los estudiantes, necesaria para organizar las actividades de trabajo y la obtención de resultados en períodos predefinidos. Intenta promover la participación en actividades colaborativas que implican la resolución de problemas, trabajos, productos escritos con diversas finalidades, discusión en grupo y cualquier otra tarea que promueve el pensamiento crítico. La reorientación del proceso de aprendizaje requiere el reposicionamiento del profesor, quien se asume como un asesor, interlocutor y supervisor.

La puesta en práctica de este recurso pedagógico se asocia tanto con la educación a distancia como con la modalidad semipresencial, incluso en la presencial. La propuesta se apoya en la experiencia concreta en la unidad de aprendizaje de Geografía cultural. De ahí que curricularmente se fundamenta en las competencias relacionadas con los tres saberes ser, conocer y hacer, necesarias para el conocimiento y acción en aspectos culturales que inciden en la dinámica espacial, económica y ambiental a nivel municipal. La pregunta que guio la investigación es ¿Cómo propiciar la actividad y el despliegue de la autonomía en los procesos de aprendizaje?. El sustento pedagógico está en el aprendizaje activo de la corriente constructivista. El método de investigación fue la investigación-acción, basado en la reflexión en la práctica de la guía didáctica y los ajustes pertinentes de acuerdo con las experiencias en los espacios concretos de acción.

A partir de los resultados de la experiencia de trabajo con la guía propuesta, se concluye reconociendo los retos y oportunidades del empleo de los medios digitales para establecer comunicación con los estudiantes en los tiempos establecidos en la plataforma disponible en nuestra universidad, así como con otros recursos.

Palabras clave: aprendizaje activo, guía didáctica, autonomía, trabajo independiente, competencias.

Articulations of the theory and methods of cultural geography with active learning

Abstract

In this article we present the design of a didactic guide based on the recent experience of virtual education. The guide seeks to promote active learning processes and the deployment of student autonomy, necessary to organize work activities and obtain results in predefined periods. It tries to promote participation in collaborative activities that involve problem solving, papers, written products with various purposes, group discussion and any other task that promotes critical thinking. The reorientation of the learning process requires the repositioning of the teacher, who is assumed as an advisor, interlocutor and supervisor.

The implementation of this pedagogical resource is associated with both distance education and blended learning, even in face-to-face. The proposal is based on the concrete experience in the learning unit of Cultural Geography. Hence, curricularly it is based on the competences related to the three knowledges being, knowing and doing, necessary for knowledge and action in cultural aspects that affect the spatial, economic and environmental dynamics at the municipal level. The question that guided the research is how to promote the activity and deployment of autonomy in learning processes? The pedagogical support is in the active learning of the constructivist current. The research method was action research, based on reflection on the practice of the didactic guide and the pertinent adjustments according to the experiences in the concrete spaces of action.

Based on the results of the work experience with the proposed guide, it is concluded by recognizing the challenges and opportunities of using digital media to establish communication with students in the times established on the platform available at our university, as well as with other resources.

Keywords: active learning, teaching guide, autonomy, independent work, competences

Introducción

En este trabajo presentamos el diseño de una experiencia de aprendizaje y evaluación a realizarse en los procesos de educación virtual en tiempos de confinamiento. Consiste en la propuesta de una Guía didáctica para la unidad de aprendizaje Geografía Cultural, que se imparte a en el segundo semestre de la Licenciatura en Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Este instrumento pedagógico permite orientar y contribuir a la organización del trabajo del estudiante, se asocia a la educación a distancia o la modalidad semipresencial. Su diseño y empleo pretenden propiciar procesos de aprendizaje activos, donde los estudiantes colaboren, desarrollen habilidades, adquieran y apliquen conocimientos.

Al reconocer que el conocimiento se construye de modo activo, teóricamente la propuesta de guía didáctica se basa en la visión constructivista del aprendizaje activo (Mendoza, Sánchez y Martínez, 2012; Mendoza, 2015). Es congruente con las competencias establecidas en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Geografía y dado que el curso considera horas prácticas, estas se cubrirán a través de asesorías y culminarán con el trabajo sobre la “Caracterización del patrimonio natural y cultural de un municipio, aplicando la Teoría y Métodos de la Geografía Cultural”. Se complementa con la orientación disciplinaria de la Geografía cultural basada en la interpretación de la problemática cultural desde una perspectiva crítica, multicausal, material y simbólica.

La estructura de la guía didáctica comprende para su desarrollo la justificación, objetivos, la caracterización del patrimonio natural y cultural, la descripción y caracterización de los

elementos culturales del municipio. A partir de los resultados de la puesta en marcha de la Guía didáctica, se concluye reconociendo los retos y oportunidades del empleo de los medios digitales para establecer comunicación con los estudiantes en los tiempos establecidos en la plataforma disponible en nuestra universidad, así como con otros recursos.

DESARROLLO

Marco conceptual

Todo trabajo es un caso particular, es en sí la especificidad del método. Por tanto, si el objeto no está claramente definido, delimitado, ni asumido conceptualmente no puede haber claridad en la construcción del trabajo, ni en una buena disertación de él. La pregunta de investigación es ¿Cómo propiciar la actividad y el despliegue de la autonomía en los procesos de aprendizaje?. El sustento pedagógico está en el aprendizaje activo de la corriente constructivista. En este apartado abordaremos elementos de la Unidad de aprendizaje de Geografía cultural, que justifican la implementación de la “propuesta pedagógica que aquí se presenta; qué es, la importancia y utilidad de la Guía didáctica y su correlato teórico, el Aprendizaje activo.

La unidad de aprendizaje Geografía cultural. Tiene como objetivo Analizar la diversidad cultural de los grupos humanos a nivel regional y local, su expresión territorial en la ocupación, distribución y apropiación ambiental, social y económica, a partir de trabajo en campo para identificar la variación espacio-temporal de los conocimientos, valores, conductas y actitudes que contribuyen a explicar la transformación del territorio (UAEM, 2017). Procura el conocimiento y análisis de la distribución e interacciones espacio-temporales de las actividades humanas desde el enfoque cultural, con la finalidad de descubrir el sentido que les dan los seres humanos a las organizaciones sociales vigentes y que, en gran medida, nos dan identidad, lo que nos conduce al universo de los valores, creencias, tradiciones y hábitos.

Para dar cumplimiento a estos objetivos y particularmente a la Unidad 2 Denominada Caracterización cultural de un territorio, es que se propone la realización del trabajo “*Caracterización del patrimonio natural y cultural de un Municipio*” y cuyo propósito es interpretar la problemática cultural del municipio a través de una perspectiva crítica, multicausal, identificando sus componentes materiales y simbólicos, así como los aspectos culturales que inciden en la dinámica espacial, económica y ambiental del municipio.

La Guía didáctica. Es un instrumento con orientación técnica para el estudiante, que incluye toda la información necesaria para el correcto y provechoso desempeño de este dentro de las actividades académicas de aprendizaje independiente. García y De la Cruz (2014) la consideran como el instrumento digital o impreso que constituye un recurso para el aprendizaje a través del cual se concreta la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso docente, de forma planificada y organizada, brinda información técnica al estudiante y tiene como premisa la educación como conducción y proceso activo. Se fundamenta en la didáctica como ciencia para generar un desarrollo cognitivo y de los estilos de aprendizaje a partir de sí. Constituye un recurso trascendental porque perfecciona la labor del profesor en la confección y orientación de las tareas docentes como célula básica del proceso enseñanza aprendizaje.

El énfasis en el trabajo independiente y en la autonomía de los estudiantes. García Aretio (2009), al citar una obra de él que escribió en 2001, señala que la guía didáctica es "...el documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlos de manera autónoma" (García, 2001, p. 242, citado por García, 2009, p. 2). Para este autor la guía didáctica "... bien elaborada y al servicio del estudiante, debería ser un elemento motivador de primer orden para despertar el interés por la materia o asignatura correspondiente. Debe ser instrumento idóneo para guiar y facilitar el aprendizaje, ayuda a comprender, y en su caso, aplicar los diferentes conocimientos, así como para integrar todos los medios y recursos que se presentan al estudiante como apoyo para su aprendizaje...".

Las guías didácticas surgieron, fundamentalmente, para dar cobertura a la educación a distancia. Desde la primera mitad del pasado siglo algunas universidades y escuelas en el mundo, sobre todo de Norteamérica, desarrollaron esta técnica con el propósito de formar profesionales y técnicos de forma no presencial.

García y De la Cruz (2014) especifican, aunque las guías didácticas constituyen un recurso tradicional en el proceso enseñanza aprendizaje, actualmente su uso no es el que realmente debe tener por parte del profesor para perfeccionar su labor docente, especialmente en lo concerniente al trabajo independiente del estudiante. Citando a Rodríguez y Del Pino (2009) y a Gómez, et al (2013), señala que, el trabajo independiente y el desarrollo de la actividad cognoscitiva que este proporciona, son aspectos fundamentales a tener en cuenta en el proceso docente educativo.

La independencia cognoscitiva se caracteriza por el dominio de conocimientos, hábitos y habilidades y por las relaciones de los individuos hacia el proceso de la actividad, sus resultados y condiciones de realización. Es importante tener en cuenta, en este sentido, las relaciones del estudiante con el objeto de aprendizaje, y otorgarle al profesor una función orientadora y mediadora en dicho proceso. Es él quien orienta y dinamiza el aprendizaje del estudiante, adquiriendo la figura de intermediario entre éste y los contenidos.

En este mismo sentido Martínez (2000), afirma que la guía didáctica constituye un instrumento fundamental para la organización del trabajo del alumno y su objetivo es ofrecer todas las orientaciones necesarias que le permitan integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura.

Las Guías didáctica son un recurso del aprendizaje que optimiza el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje por su pertinencia al permitir la autonomía e independencia cognoscitiva del estudiante, ofrece información acerca del contenido y su relación con el programa de estudio de la unidad de aprendizaje (UA) para el cual fue elaborada; presenta orientaciones en relación con la metodología y enfoque de la UA; define los objetivos y las actividades de estudio independiente; ofrece al estudiante una base orientadora de la acción

para realizar las actividades planificadas en la guía: despierta el interés por el tema o UA para mantener la atención durante el proceso de estudio; tiene una función de autoayuda o autoevaluación al permitir al educando una estrategia de monitoreo o retroalimentación para que evalúe su progreso a través de las asesorías; promueve el trabajo en equipo. El docente por su parte se convierte en un orientador del proceso, al fomentar estilos de aprendizajes creativos y autónomos que contribuyan a desarrollar la independencia cognoscitiva del alumno, pero también el reconocimiento de la dimensión social del aprendizaje, así como la dimensión contextual y situacional del conocimiento.

La perspectiva del aprendizaje activo que sustenta la propuesta intenta alejarse de la visión meramente psicológica que deja de lado “lo social de la mente”. A diferencia de las visiones reduccionistas, la psicología sociocultural enfatiza el carácter contextual y situacional del aprendizaje (Mendoza, Sánchez y Martínez, 2012; Mendoza, 2015), de ahí la importancia de la interactividad en el aprendizaje activo y de su vinculación en asignaturas cuyo referente necesario es el medio social.

Metodología: actividades, criterios para el trabajo de estudiantes y el profesor, criterios de evaluación

Las guías didácticas constituyen un recurso que tiene el propósito de orientar al estudiante en su actividad independiente, al mismo tiempo sirven de apoyo a la dinámica del proceso docente. Para llevar a cabo esta actividad se tiene contemplada la siguiente metodología:

Encuadre con el grupo: donde se manifiesta el objetivo, la secuencia de elementos constitutivos sobre el trabajo, las actividades a desarrollar de acuerdo al cronograma de trabajo y los criterios de evaluación.

El Método: consiste en el establecimiento de relaciones; el hacer como parte inherente a la actividad; la formulación o reformulación de ideas, para desarrollar de acuerdo a las unidades temáticas del curso la Caracterización del Patrimonio natural y cultural de un municipio, aplicando la Teoría y Métodos de la Geografía Cultural.

El trabajo deberá estar sustentado en una investigación de campo, debe respaldarse en el manejo de técnicas estadísticas y de análisis espacial (demográficas, sociales, económicas, análisis regional, análisis urbano), en el empleo de métodos y técnicas de la Geografía cultural (GC).

Actividades que el estudiante tiene que realizar: El alumno recopilara la información constitutiva del paisaje cultural según criterios de la GC. Identificara las estructuras espaciales culturales del municipio, Aplicara la teoría y métodos de la GC a un territorio. Comentara en clase cuáles son los criterios componentes de la cultura inmaterial que se reflejan en la cultura material y su relación con temas como la marginación y el deterioro del medio ambiente.

Las interacciones profesor-alumnos y entre estudiantes: Esta etapa se cubrirá a través de asesorías para el desarrollo de los trabajos. El propósito es propiciar el dialogo sobre la conveniencia de las decisiones tomadas y sobre el valor de los avances logrados, se sujetará a los siguientes requisitos:

- a) La asesoría se brindará en días y horarios que se tienen programados para el curso. Es necesario estar al pendiente de cronograma de actividades y dar cumplimiento a cada una de sus etapas en tiempo y forma.
- b) Los equipos (con todos sus integrantes) tienen el compromiso de enlazarse a las asesorías y mostrar los avances de cada etapa.
- c) El mínimo de asesorías para acreditar el curso será de 6 (3 antes del primer parcial y las otras 3 antes del segundo parcial). Se registrarán como cumplimiento a la actividad y son motivo de calificación.
- d) Si no se acude a las asesorías y se presentan los avances del trabajo, no se evaluará el trabajo al término del semestre.

Condiciones para la elaboración y entrega del trabajo.

Equipos de 3 integrantes. Pose un valor de 10 puntos promediable con otros aspectos del curso como: control de lecturas; participación en exposiciones; asistencia a las asesorías para mostrar los avances del trabajo; exposiciones ejecutivas en power point de los avances del trabajo antes del primer y del segundo parcial; entrega en cd del trabajo final. Será valorada la presentación, extensión, actualización, organización de la información. Como toda producción académica, se atenderán aspectos de redacción y ortografía.

Elementos que deberá contener el trabajo

Portada: Logos, UAEM, Facultad de Geografía. Título (eje. *“Caracterización social y cultural del municipio de Valle de Bravo”*), nombre de los alumnos, nombre del profesor, unidad de aprendizaje y fecha de entrega.

Índice: Donde se marca la numeración de las páginas en las que se escribió cada manifestación cultural.

Justificación: señalar porque es importante dar cuenta de las manifestaciones materiales, de las representaciones culturales como el arte, el lenguaje, junto con los valores y creencias (espirituales e ideológicas), de las formas de vida, del patrimonio como la gastronomía, las fiestas, las costumbres y tradiciones del municipio.

Precisar los objetivos generales y particulares que se pretende alcanzar con el desarrollo del trabajo.

Describir el patrimonio natural y cultural del municipio considerando:

- ❖ ***El entorno territorial ambiental o síntesis geográfica:*** Delimitación y estructura territorial (Coordenadas Geográficas: longitud, latitud y altitud; colindancias y toponimia. clima, suelo, relieve, hidrología: mapas que tipo analítico que muestren estos aspectos del medio físico.
- ❖ ***El entorno socio -económico o síntesis económica social:*** Dinámica demográfica, natalidad, mortalidad migración, asentamientos o distribución de la población, población

absoluta y relativa, población rural y urbana, imagen urbana y turismo, población no nativa. Principales actividades económicas, población económicamente activa e inactiva. Servicios de salud. Grupos vulnerables. Conservación del medio ambiente (Tablas y Gráficos).

Describir cuales son *los elementos culturales* más importantes que componen la cultura del municipio y que junto con los elementos naturales le dan forma, cohesión e identidad y permiten su clara identificación y diferenciación respecto a otros municipios (Tabla No. 1).

Tabla No. 1

Elementos culturales

La lengua o dialectos	Tradiciones culinarias (gastronomía principal).
Costumbres	Conflictos culturales
La religión: festividades populares religiosas y sociales	Arquitectura:
Las creencias y rituales	Artesanía
La vestimenta	Formas de asentamiento. Estilos de las viviendas (material de construcción y color),
La música y la danza	Patrimonio cultural y su incidencia en la geografía del turismo y de la sociedad del ocio
Implicaciones culturales de las políticas migratorias, de género, religiosas, lingüísticas	Nuevos flujos económicos y culturales
La simbología natural y social	Representaciones sociales, espacios públicos, calidad de vida

FUENTE: Elaboración propia para la representación de los elementos culturales

Precisar cuáles son los descubrimientos culturales que se encontraron: lugares de reunión, formas de convivencia, festividades populares religiosas y sociales etc.), cuáles son los principales problemas encontrados (basura, obesidad, malos hábitos, etc.).

CONCLUSIONES

A partir del diseño de esta experiencia y del inicio de su puesta en práctica planteamos que es necesario propiciar formas de aprendizaje que promuevan la actividad del alumno en el sentido más amplio para que se apropien de los nuevos contenidos académicos, de no ser así, se generan prácticas pasivas de repetición y memorización de conocimientos.

Los resultados muestran la necesidad de que, si bien las condiciones actuales de trabajo nos plantean retos a los profesores para el uso de los medios digitales, también representan oportunidades para establecer comunicación con los estudiantes en los tiempos establecidos en la plataforma disponible en nuestra universidad y fuera de ellos, a través de otros canales que en estos momentos resultan ya más tradicionales como el correo electrónico o el whatsapp.

Referencias.

García Hernández, I., De la Cruz Blanco, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo en *EDUMECENTRO Versión On-line* Vol.6 No.3 sep.-dic. 2014. Santa Clara, Cuba. Pp. 162-175.

García Aretio, L. (2009). La guía didáctica. Editorial del BENED. Disponible en: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-2-2009.pdf>

Gómez Zayas O, Segredo Pérez AM, Hernández García L, Lozada China M (2013). Preparación de los profesores que imparten la práctica docente en la asignatura Clínica IV. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000100010&lng=es

Mendoza García, J., Sánchez Hernández, J. S., Martínez Tejeda, G. (Coords.). (2012). *La construcción del conocimiento. Miradas desde la psicología educativa*, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Mendoza García, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento, *Polis*, 11(1), pp. 83 - 118.

Martínez Mediano C. (2000). Elaboración de materiales didácticos escritos para la educación a distancia. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*. 33-50.

Rodríguez Cortés V, del Pino Sánchez E. (2009). Proceso docente educativo: una visión para el profesor de la asignatura de Morfofisiología Humana (I). Disponible en:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000300010&lng=es

UAEM. Facultad de Geografía. (2017) Programa de estudios Geografía Cultural. Elaborado por Olmos Cruz A, Reyes Torres C, Sierra Domínguez G. Aprobado por los Consejos Académico y de Gobierno el 24 de abril de 2017 y por el Consejo Universitario el 31 de mayo de 2017.

Cierres y aperturas en las interacciones de estudiantes de posgrado a través de plataformas digitales

María del Carmen Francisca Sánchez-Flores
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, México
carmen.sanchez@isceem.edu.mx

Susana López-Espinosa
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, México
susana.lopez@isceem.edu.mx
ORCID: 0000-0001-6218-9986

Macario Velázquez-Muñoz.
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, México
macario.velazquez@isceem.edu.mx
ORCID: 0000-0002-1037-9718

Recepción: 15 de julio del 2023
Aprobación: 15 de agosto del 2023
Publicación: 01 de octubre del 2023

Resumen

El propósito de la presente contribución es incidir en las posibilidades de un desplazamiento de las visiones sociales que naturalizan las consecuencias de la sociedad en riesgo, atribuyendo a causas naturales las catástrofes ecológicas que vulneran el ejercicio de los derechos humanos, especialmente en el ámbito educativo focalizamos los derechos relacionados con las interacciones subjetivas. Los posicionamientos sociohistórico y teórico se sitúan respectivamente en la sociedad en riesgo (Beck, 1986, 1997) y en la ética crítica representada por Enrique Dussel (2007). Las categorías apertura y cierre constituyen herramientas teóricas para aproximarnos a las interacciones subjetivas, situándolas en la articulación de los derechos humanos y la visión sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1995) en la interacción subjetiva. A partir del acceso a las voces y miradas de los estudiantes de posgrado de nuestra institución, mediante un cuestionario de preguntas abiertas, se reconstruyeron los cierres y aperturas en las interacciones. Los resultados muestran la diversidad, incluso la contradicción entre las perspectivas de los estudiantes. Lo que conduce a concluir sobre cómo lo que aquí se nombra cierres y aperturas representa maneras distintas en la que los sujetos construyen significados sobre su realidad sociohistórica y atribuyen sentidos vinculados con aperturas y cierres desde los cuales participan en las interacciones.

Se destaca también la importancia del profesor en su labor de acompañamiento de los estudiantes en el proceso formativo.

Palabras clave: cierres, aperturas, interacciones, estudiantes, plataformas digitales.

Closures and openings in graduate student interactions through digital platforms

Abstract

The purpose of this contribution is to influence the possibilities of a displacement of social visions that naturalize the consequences of society at risk, attributing to natural causes the ecological characteristics that violate the exercise of human rights, especially in the educational field we focus on rights related to subjective interactions. The socio-historical and theoretical positions are located respectively in the society at risk (Beck, 1986, 1997) and in the critical ethics represented by Enrique Dussel (2007). The categories opening and closing are theoretical tools to approach subjective interactions, placing them in the articulation of human rights and the sociocultural vision of learning (Vygotsky, 1995) in subjective interaction. From the access to the voices and views of the graduate students of our institution, through a questionnaire of open questions, the closures and openings in the interactions were reconstructed. The results show the diversity, even the contradiction between students' perspectives. This leads to the conclusion of how what is called closures and openings here represents different ways in which subjects construct meanings about their socio-historical reality and attribute meanings linked to openings and closures from which they participate in interactions. The importance of the teacher in his work of accompanying students in the training process is also highlighted.

Keywords: closings, openings, interactions, students, digital platforms.

Introducción

La presente contribución se realiza en el horizonte analítico-interpretativo que abre la participación en el Cuerpo Académico Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Desde la perspectiva que comenzamos a trazar en este espacio,

**María del Carmen Francisca Sánchez-Flores, Susana López-Espinosa y
Macario Velázquez-Muñoz**

Cierres y aperturas en las interacciones de estudiantes de posgrado a través de plataformas digitales

inicialmente interesa situar la experiencia docente en la comprensión del momento histórico presente y el posicionamiento epistémico, en los que convergen miradas de la teoría social del riesgo (Beck, 1986, 1997) y la ética crítica (Dussel, 2007) que desde el reconocimiento de ser una ética de la vida, sitúa como punto de arranque la relación que se produce entre la negación del sufrimiento de las víctimas y la toma de conciencia de dicha negatividad.

En este sentido el propósito del presente artículo es contribuir a que los educadores nos demos la oportunidad de reflexionar sobre los cambios que se dieron en los escenarios educativos, a partir de las afectaciones por la covid-19, para tomar distancia de perspectivas reduccionistas desde las que éstos son vistos como consecuencias “naturales” de una catástrofe natural, cuyas afectaciones sólo son en la exterioridad de la acción escolar. Se pretende también trascender la valoración de acciones individualizadas eficientes para acceder a la necesaria conciencia de la relación pedagógica como una relación intersubjetiva.

De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 2001), la educación desde los niveles elemental hasta el superior constituye un derecho. En este sentido un reconocimiento inicial es que la educación, como derecho, ha sido vulnerada en la crisis actual. La vulneración se objetivó no sólo en el cierre de las posibilidades de acceso real de muchos estudiantes y docentes a la educación mediada por las tecnologías digitales, sino en el deterioro de las condiciones de acceso.

No obstante, el despliegue de condiciones para permitir la “marcha normal de las actividades”, como la habilitación institucional de plataforma digitales y la capacitación a estudiantes, profesores y administrativos, las disponibilidades institucionales y personales afectaron las posibilidades de interacción en diversos sentidos: abren y cierran oportunidades de ejercer, desde la escuela el ejercicio del derecho de interacción social.

Además de que en el plano cultural la interacción social es considerada dentro de los derechos derivados de la DUDH, para fortalecer la circulación de ideas y nutrir la diversidad en el pensar y el hacer, en el plano psicopedagógico, desde una visión sociocultural del aprendizaje, la interacción se vincula con la actividad intersubjetiva que se despliega en la participación de los sujetos en las prácticas escolares o académicas (Vygotsky, 1995). De ahí

que el foco de análisis lo constituyen los cierres y aperturas de las posibilidades de interacciones subjetivas a través de las herramientas tecnológicas en los programas de Maestría y Doctorado del ISCEEM, Sede Toluca.

1. El contexto histórico: la crisis ecológica y la afectación de derechos

La "crisis ecológica", que aparentemente solo apunta a la naturaleza externa, enfocada políticamente, termina en una sistemática violación de derechos fundamentales. En este contexto las afectaciones de la crisis causada por la COVID no sólo lesionan los derechos a la vida y a la salud, cuya titularidad corresponde a todos los individuos de la especie humana, su incumplimiento es irreversible, como se expresa en los aprox. doscientos mil muertos y más de dos millones de contagiados en nuestro país. La crisis dañó los diversos ámbitos de la vida misma, pone a prueba a la totalidad del sistema social y sus actores son puestos a prueba.

Si bien las consecuencias aún implican a toda la sociedad, en las catástrofes amenazantes como la reciente nadie es responsable por los riesgos. La política del riesgo se basa en la "dominación anónima" que Hannah Arendt (1974) considera como la forma tiránica de ejercicio del poder, porque bajo estas condiciones nadie puede ser hecho responsable de nada.

De ahí que, de acuerdo con Enrique Dussel (2007), lo que interesa es plantear la necesidad de asumir una posición crítica para iniciar a reconocer la relación que se produce entre la negación del sufrimiento de las víctimas, de los dominados y la toma de conciencia de dicha negatividad, esto es lo que constituye un punto de arranque fuerte y decisivo de la crítica.

2. El posicionamiento teórico: la ética crítica

En la ética crítica de Dussel (2007), al situarse en el reconocimiento de los muchos rostros de las víctimas no intencionadas del "bien", del orden social vigente que claman por la vida, la verdad comienza a descubrirse como la no-verdad, lo válido como lo no-válido, lo factible como lo no-eficaz, y lo «bueno» puede ser interpretado como lo «malo» (p. 291). Así en la crítica que plantea al sistema de eticidad vigente, cuya apariencia es positiva, identifica el momento negativo del ejercicio de la razón ético-crítica, a la que sólo la conciencia crítica puede acceder. En esa crítica las víctimas son reconocidas como sujetos éticos, como seres

humanos que han sido excluidos de la participación en la discusión, que son afectados por alguna situación de muerte (en el nivel que fuera, y hay muchos y de diversa profundidad o dramatismo). (p. 299).

3. Las categorías de análisis: sociedad abierta y cerrada

Desde esta visión Dussel (2007) señala cómo ante el problema ecológico, la totalidad se ha tornado un sistema clauso, de muerte, citando a Bergson (1967) distingue lo clauso (clos) de lo abierto (ouvert), la sociedad clausa es aquella en que sus miembros se comportan indiferentes al resto de los humanos (p. 295).

La sociedad abierta es la que abraza un principio que abarca toda la humanidad cada vez que acontece cualquier creación, por una transformación más o menos profunda del ser humano, que permite superar dificultades hasta ese momento insuperables.

En el análisis sobre Totalidad del mundo y Totalización totalitaria en la obra temprana filosófica de E. Dussel que realiza Zielinski (2018), en la distinción entreabierto y cerrado, desde la visión de la Totalidad en la ética ontológica, señala que

En el horizonte de sentido del ser, el existente que está en el mundo, experiencia desde su “situación existencial” una cierta transcendencia de sí...frente a lo meramente dado, el existente es, esencialmente, un ser intotalizado por su poder-ser. En este sentido, el existente se caracteriza por su “estar abierto”, por su poder trascenderse a sí mismo en la apertura a la Totalidad de sentido. (s/p.).

Lo abierto, desde esta perspectiva refiere las posibilidades abiertas por el poder-ser del existente, que están por venir o aún no han sido. Ambas categorías constituyeron posibilidades para la comprensión de las implicaciones de la contingencia en tanto cierre de oportunidades de establecer relaciones intersubjetivas de manera libre y aperturas en tanto descubrimiento de otros espacios y formas de interacción.

4. Nota metodológica

A partir de la aproximación a las nociones de cierre y apertura desde la Ética crítica y del diálogo con los estudiantes del ISSCEEM en la Sede Toluca, se estructuró un cuestionario de preguntas abiertas que se aplicó a una muestra aleatoria. En el procesamiento de la información se definieron categorías empíricas para sistematizar las respuestas, durante esta

actividad, se tuvo la oportunidad de solicitar a algunos estudiantes ampliaciones de sus respuestas, vía correo electrónico o llamada telefónica.

5. Precisiones iniciales:

Las sesiones informativas y el proceso de admisión a los Programas de Maestría en Investigación de la Educación y del Doctorado en Ciencias de la Educación se inició en el mes de enero de 2020, de manera presencial se realizó la etapa de entrevistas con los aspirantes a la maestría y la primera fase de éstas con los de doctorado. En ambos casos las expectativas de todos los implicados fue el acceso a una formación presencial. En el período comprendido entre abril y julio, los cursos propedéuticos de ambos programas y la segunda etapa de entrevistas y réplicas sobre los proyectos para el doctorado se realizaron a distancia, a través de las plataformas definidas institucionalmente, lo que generó la solución individual de los requerimientos materiales, de conectividad y de disposición de aplicaciones digitales para las nuevas formas de trabajo.

Los estudiantes radican en diversos puntos de la entidad, predominantemente en localidades de municipios cercanos al de Toluca. A excepción de quienes cursan la modalidad mixta de la maestría, los demás (37 de maestría y 35 de doctorado) estudian en la modalidad de tiempo completo, con una beca-comisión que en varios casos es inferior al sueldo que perciben por su plaza de profesor. Los recursos informáticos disponibles, incluyendo la calidad de conexión a internet son muy distintos, comprenden la actualidad de los equipos y conocimiento sobre el manejo de la Tecnologías para la Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD).

A partir del mes de agosto, se realizaron cursos introductorios para ambos programas, entre ellos el de Teams (plataforma de uso institucional), en el que participamos también los académicos. Desde mediados de septiembre el desarrollo de los seminarios de ambos planes de estudio se realizó “normalmente” con el empleo de Teams, además de otras plataformas como Google meet, Zoom; herramientas didácticas como Schoology, canva, jamboard, etc. y espacios de comunicación como correo electrónico y Whats App entre otros.

El uso relativamente diferenciado de estos recursos: las plataformas se empleaban durante las sesiones de los seminarios, constituyeron espacios de interacción de pequeños o grandes grupos de estudiantes con los profesores; también se emplearon para archivar, intercambiar,

**María del Carmen Francisca Sánchez-Flores, Susana López-Espinosa y
Macario Velázquez-Muñoz**

Cierres y aperturas en las interacciones de estudiantes de posgrado a través de plataformas digitales

enviar biblio-hemerografía y productos escritos elaborados por los estudiantes. Se emplearon para los seminarios y los eventos académicos como congresos, paneles, conferencias a nivel institucional, nacional o internacional que fueron organizadas por el ISCEEM o a las que algunos estudiantes accedieron por iniciativa propia. El Whats App se empleó para intercambiar con los compañeros o con el profesor informaciones precisas para el desarrollo de las clases. El correo electrónico se ocupó para intercambiar materiales de clase. También se utilizaron las llamadas telefónicas, sobre todo con los tutores para tomar acuerdos, incluso para aclarar dudas.

6. Cierres/aperturas de las posibilidades de interacciones subjetivas desde las miradas y voces de los estudiantes

En la reconstrucción de la experiencia educativa de los estudiantes de posgrado del ISCEEM desde sus propias voces y miradas se identificaron cierres y aperturas en los procesos formativos mediados por los dispositivos y herramientas digitales. Constituyeron miradas diversas, llegaron a ser contradictorias entre sí, no obstante, en conjunto permitieron ver las posibilidades que la circunstancia de la educación a distancia abrió en el descubrimiento de las potencialidades de sí mismos y de reconocimiento de la proximidad del Otro (compañeros, profesores, conferencistas); también hubo voces y miradas sobre los cierres de posibilidades de interacción con los sujetos con quienes esperarían compartir de manera más amplia la experiencia formativa en el posgrado.

6.1 El constante cierre de oportunidades de interacción

La proximidad de la exclusión. Si bien un reconocimiento generalizado fue la ampliación de posibilidades de comunicación a través de las tecnologías digitales, desde la visión de algunos estudiantes las oportunidades de interacción fueron limitadas por la inestabilidad de internet, por sentirse hablar en el vacío. Surgieron riesgos durante las interacciones de participar en una intervención vacía de sonido, ya sea porque quien habla no recibiera retroalimentación de la escucha, o bien porque sus interlocutores no recibieran, por fallas en la conexión, el mensaje de quien habla.

La baja receptividad de algunas localidades de residencia de los estudiantes propició que, muchas veces la participación en las sesiones o la asistencia a la clase se interrumpiera, lo que propició un sentimiento de frustración por no poder acceder a esos espacios de la forma

esperada. O bien la presencia de un miedo más: por asuntos más inmediatos relacionados con el temor a que durante la intervención en un espacio las fallas en los servicios de internet y energía eléctrica le cerraran la oportunidad de comunicarse.

Dificultades para comprender. Las limitaciones de los recursos digitales disponibles propiciaron una reducción de las posibilidades de apropiación de nuevos conocimientos. Una estudiante relató en una conversación telefónica: las fallas técnicas no me permiten comprender porque a veces escucho cortado y no me permite entender lo que dice el docente o algún compañero, a veces me desespero por esa situación (Reg.16 del 8 de noviembre de 2021). Fue recurrente la referencia que las fallas tecnológicas limitaron las oportunidades de comprensión y de comunicaciones fluidas entre profesores y estudiantes en el momento de las clases o posterior a ellas: es la angustia de que no me puedo comunicar con él, si estuviéramos en la escuela es fácil localizarlo, pero acá se dificulta que salgan los mensajes, y muchas veces a él le ha sucedido lo mismo (Reg. 8 del 4 de noviembre de 2021) dijo en una conversación telefónica una estudiante del doctorado.

Interacciones personales distantes, impersonales y efímeras. Se juzgan como distantes, impersonales y efímeras estas formas de interacciones, que después de los encuentros virtuales generaron la sensación de vacío, ya que, a diferencia de las relaciones presenciales entre estudiantes, la comunicación se continúa de manera natural al concluir las sesiones en el mismo espacio del aula o al compartir el camino a algún otro espacio escolar o el regreso a casa. La relación en el aula se complementa con la proximidad física y el compartir actividades ajenas a las clases en las que mutuamente se descubren, reconocen y paulatinamente se implican mutuamente por coincidencias, incluso por diferencias.

Desde la experiencia de algunos estudiantes, los medios digitales no abrían muchos canales de comunicación con los profesores y con sus compañeros, ya que las sesiones las participaciones eran reguladas por la dinámica establecida por el maestro y la participación era casi nula. Una estudiante describió: Son pocas las veces que se da la comunicación de “viva voz” con los compañeros, siempre está regulada por la dinámica que marca el profesor. (Reg, 11 del 4 de noviembre de 2021).

De manera similar las posibilidades de interacción se redujeron por la frecuente no posibilidad de mirar el rostro de los interlocutores quienes sólo mostraban su foto o las

iniciales de su nombre, sin dejar ver su imagen, bajo la explicación de la alteración por la baja intensidad de la internet. Así, la interacción se limitó al intercambio de palabras sin poder complementarse con las expresiones que permiten apreciar la aceptación, duda, rechazo, cuestionamiento de lo que se decía en el momento mismo de la expresión.

La sensación de encierro y de “ensimamiento” de tiempos y lugares. La participación en las clases y en todas las actividades académicas del Programa que respectivamente cursaban los estudiantes, generó amplias posibilidades de “asistencia” sitios en los que antes regularmente asistían de manera no obstante experimentaron un sentimiento de “encierro”, a pesar de que constantemente se comunicaban por Whats App, hay un sentimiento de estar aislado, de que ellas o ellos, tenían un mundo aparte, separado de sus compañeros y profesores con quienes tendrían que ser o sentir parte de su “mundo escolar.”

A este encierro se sumó que los tiempos estaban “encimados”, por más organización de horarios para separar las actividades familiares de las escolares y del trabajo, no era posible hacer tal distinción, por lo que las actividades de uno y otro ámbito debían ser constantemente interrumpidas, lo que generó fragmentación o el despliegue de mayores esfuerzos, incluso el riesgo de la decisión de abandono de los estudios.

6.2 La apertura de espacios de interacción

Oportunidades de diálogo y de reconocimiento. Los seminarios en los que participan grupos de estudiantes, o en los que uno o dos alumnos interactúa directamente con el profesor-tutor o con los comités tutoriales, se reconocen en la vida académica cotidiana de nuestra institución como espacios de diálogo, lo que se valora fundamentalmente es la posibilidad de escucha y de “ampliar” la mirada propia a partir de las ideas y perspectivas que son puestas en común. Constituyen para algunos estudiantes espacios para la socialización e interacción de sujetos, espacios de acercamiento con sus compañeros y profesores que permiten visibilizar al otro, quien, a pesar de su virtualidad, también muestra su ser, sentimientos y emociones. Relación que se establece durante las sesiones y que permite establecer vínculos que se constituyen en horizontes abiertos para posteriores encuentros, presenciales o virtuales, sincrónicos o asincrónicos.

Las plataformas digitales se perciben como espacios para ver a los participantes de la clase, escucharlos, conversar, exponer temas. En un sentido similar se aprecia que las plataformas

y medios digitales permiten la entrega de tareas que pueden revisar y retroalimentar los maestros, el intercambio de textos, presentaciones, incluso la realización de convivios.

Las imágenes como sustitutos del papel. Desde la visión de los alumnos participantes las herramientas digitales y con ellas, el empleo de imágenes, han sustituido al papel lo que posibilita disponer de presentaciones atractivas que centran más la atención al organizar los contenidos en enunciados que permiten el establecimiento de relaciones de los puntos centrales de los temas expuestos, además de que ofrecen oportunidades de diseños atractivos lo que da un valor agregado a los “materiales” que se presentan.

El acompañamiento de los docentes. Los estudiantes reconocen que en este tiempo de confinamiento han descubierto sus propias posibilidades de lograr aprendizajes autónomos porque deben “echar mano” de todos los recursos disponibles para avanzar en la comprensión de los temas estudiados o para el caso de sus trabajos de investigación, en la definición de su objeto de estudio, sin embargo señalan también que lo que en realidad contribuye a desplegar aprendizajes autónomos es la relación con los docentes que durante las interacciones los acompañan, orientan, corrigen, reorientan y nutren su formación con un conjunto de observaciones, enseñándoles otras posibilidades de conocer y de pensar la realidad.

Conclusiones

Colectivamente, maestros y estudiantes enfrentamos “en las escuelas” las consecuencias de una crisis sanitaria de la que nadie es responsable. Las voces y miradas de los estudiantes cómo esta crisis se trasmina a los tiempos y espacios más ínfimos de la vida cotidiana, poniendo a prueba al entramado de la institución escolar, a sus actores y, sobre todo, vulnerando las posibilidades de un ejercicio pleno del derecho a la educación.

En esta crisis se visibiliza, con mayor claridad en el ámbito educativo la desigualdad social, genera el también desigual acceso a los medios tecnológicos que permitan mantenerse dentro del sistema escolar; no obstante, el significado de estar dentro es relativo, los cierres de las oportunidades de interacción que han sido expuestos permiten afirmar que se está adentro y afuera, se está y no está.

La falta de recursos y de condiciones óptimas para acceder a la educación a distancia o virtual; basada en el uso de los medios tecnológicos (TICCAD), cierra el ejercicio pleno del

**María del Carmen Francisca Sánchez-Flores, Susana López-Espinosa y
Macario Velázquez-Muñoz**

Cierres y aperturas en las interacciones de estudiantes de posgrado a través de plataformas digitales

derecho a la educación; así como de las posibilidades de propiciar relaciones intersubjetivas que constituyen la base del aprendizaje y de procesos de formación en el posgrado.

Los procesos educativos y de formación en el posgrado, pese a enfrentar incertidumbres, desconocimiento, aislamiento, riesgos y conjeturas ante lo impredecible y el miedo, han logrado concretarse en el tiempo y en los espacios de ubicación de los sujetos de la educación, dando lugar a la continuidad de prácticas educativas cambiantes.

Sin embargo, desde las construcciones subjetivas se potencian posibilidades de consciencia de la situación sociohistórica y de transformación, basadas en el reconocimiento de sí mismo y en su relación con el otro. Reconocimiento en el que la acción docente, entendida como acompañamiento resulta fundamental. Lo que conlleva a mirarnos en esta relación y propiciar formas de interacción subjetiva.

Referencias

Arendt, Hannah. (1974). La condición humana. Barcelona: Paidós.

Beck, Ulrich. (1986). La sociedad en riesgo, hacia una nueva modernidad. México: Paidós.

Beck, Ulrich. (1997). Teoría de la sociedad del riesgo reformulada. Revista chilena de temas sociológicos. no. 4 - 5

Bergson, Henry (1969). Les deux sources de la morale et de la religion, PUF, Paris.

Dussel, Enrique (2007). Ética de la liberación. Madrid: Editorial Trotta.

Vygotsky, Leontiev (1995). “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” en Obras escogidas. Tomo III. Madrid, Visor-MEC, pp. 11-340

Zielinski, Juan Matías (2018). Totalidad del mundo y totalización totalitaria en la obra temprana filosófica de E. Dussel en Enfoques, vol. XXX, núm. 1, pp. 107-142, 2018, Argentina: Universidad Adventista de la Plata. Consultado en <https://www.redalyc.org/journal/259/25960118007/25960118007.pdf>

La identidad docente en estudiantes normalistas, el caso de la CyBENP

María Guadalupe Villamares-López
Esc. Prim. "Juan Fernández Albarrán"
Av. Morelos Pte. 709, Col. la Merced,
Toluca, Estado de México, México
lupitavillamares@gmail.com

Joaquina Edith González-Vargas
Investigadora de la Red de Cuerpos Académicos en
Investigación Educativa de la UAEMex,
Estado de México, México
jechicagv@gmail.com

Carlos Israel Hannz-Sámano
Investigador de la Red de Cuerpos Académicos en
Investigación Educativa de la UAEMex y
Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores
Toluca, Estado de México, México
hannzcarlos@gmail.com

Recepción: 15 de mayo del 2023
Aprobación: 15 de agosto del 2023
Publicación: 01 de octubre del 2023

Resumen:

En una escuela normal se percibe la identidad docente (ID) a partir de los imaginarios transformados en los sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas formadas en toda la carrera, por lo que ¿cuáles son las RS que expresan una identidad?, la pregunta llevó al objetivo de indagar las Representaciones Sociales (RS) de los estudiantes de la CyBENP. Al ser una investigación cualitativa, se reconoce el significado y la reflexión de la relevancia de su formación como docentes. Se rescataron las imágenes mentales con el abordaje de la Teoría y metodología de las RS (Moscovici, 1961), los planteamientos de Abric (2001) y la propuesta biográfico narrativa de Bolívar (1997). Los métodos empleados fueron el interrogativo y el asociativo. El método de comparación constante de la teoría fundamentada y el método de clasificación/frecuencia ayudaron al análisis de los datos. Las técnicas de la entrevista, la asociación libre de palabras y el cuestionario se trabajaron con la plataforma Google Drive. Las categorías se organizaron en dos dimensiones: información y campo de representación. El corte cualitativo consideró la metodología de las RS para llegar a la narrativa. El análisis de las evocaciones y su semántica coinciden en diferentes concepciones sobre su identidad. Hacen notar la definición de su autoestima y

comportamiento, su reconocimiento social, su insatisfacción por la carrera y expectativas futuras, para la elección influye su autoestima e historia personal. La RS depende de la relación que el sujeto mantiene con el objeto de estudio y los estímulos que hay en su entorno. Así también, todo relato identitario devela los dictados de la memoria, donde influye el paso del estudiante en sus niveles de estudio, lo positivo y negativo de aquello que le dejó huella en su vida social.

Palabras clave. Identidad docente, normalismo, representaciones sociales, docente.

The teaching identity in normal school students, the case of the CyBENP

Abstract:

In a normal school, the teaching identity is perceived (TI) from the imaginaries transformed into the symbolic systems, experiences and subjective representations formed throughout the career, then What are the SR that express an identity?, The question led to the objective of investigating the Social Representations (SR) of CyBENP students. Being a qualitative research, the meaning and reflection of the relevance of their training as teachers is recognized. The mental images were rescued with the approach of the Theory and methodology of the RS (Moscovici, 1961), the approaches of Abric (2001) and the narrative biographical proposal of Bolívar (1997). The methods used were the interrogative and the associative. The grounded theory constant comparison method and the rank/frequency method aided data analysis. The techniques of the interview, the free association of words and the questionnaire were worked with the Google Drive platform. The categories were organized in two dimensions: information and field of representation. The analysis of the evocations and their semantics coincide in different conceptions about their identity. They note the definition of their self-esteem and behavior, their social recognition, their dissatisfaction with the career and future expectations, for the choice influences their self-esteem and personal history. The SR depends on the relationship that the subject maintains with the object of study and the stimuli in their environment. Likewise, every identity story reveals the dictates of memory, where the student's pace influences their levels of study, the positive and negative of what left a mark on your social life

Keywords. Teacher identity, normalism, social representations, teacher.

**María Guadalupe Villameres-López, Joaquina Edith González-Vargas y
Carlos Israel Hannz-Sámano**
La identidad docente en estudiantes normalistas, el caso de la CyBENP

Introducción

A lo largo de la historia la labor del docente ha mantenido un lugar esencial en la sociedad, pese a las transformaciones sociales, políticas, económicas y educativas que se viven. Esto sin duda alguna le da su identidad docente, un proceso inacabable que surge desde la infancia y “conlleva una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización” (Dubar, 1991, p. 163) que inicia en el contexto más cercano, es decir con la familia, para después complementarse con las interacciones periódicas que se tienen con quienes nos rodean.

Lo cierto es que “Ser maestro no es cualquier cosa y no cualquiera puede hacerlo” (Mercado, 2008, p. 127), de ahí de que ¿Por qué serlo?, que es lo que pese a la complejidad y excesiva carga de trabajos que conlleva la formación permite que un sujeto lleve al límite sus capacidades intelectuales al optar por continuar con su desarrollo profesional dentro de una escuela normal, cuando bien podría optar por cualquier otra carrera universitaria y después adherirse a la labor profesional con el examen de oposición como tantos profesionistas que no encuentran campo de trabajo para ejercer su profesión. La respuesta no es sencilla va más allá de un simple entendimiento humano; porque, sin importar si es innata o adquirida ese sujeto tiene vocación, tiene identidad docente, ya que está dispuesto a trascender y romper con un modelo tradicional de escuela y de profesor educando para la vida”. (Torres, 1999, p. 21, citado por Mercado 2008)

La historia nos marca con claridad que la identidad docente ha sido y es la pieza fundamental en la figura del profesor ante la sociedad, tal es el caso del “siglo XIX, cuando la figura del maestro no estaba integrada en una comunidad de docentes, ni tampoco era prioridad y menos tomada en cuenta por el estado” (Santillán, 2003, p.2). Fue en “1823 cuando se fundó en la ciudad de México la primera escuela normal que preparaba a los maestros en la técnica y práctica del sistema Lancasteriano y a partir de la gestación de la Escuela Normal se comenzaron a perfeccionar los métodos de la enseñanza, para posteriormente implementar nuevas reformas” (Curiel, 2001, p.172) que abarcan desde la educación básica, hasta la de normales.

No obstante, sin importar el tiempo histórico en el que nos situemos o las representaciones que tenga la comunidad en torno al magisterio todos aquellos individuos

comparten el anhelo por llegar convertirse en educadores, es decir, comparten una identidad y, hablar de ello, es hablar de un sinónimo, de citar un concepto sumamente amplio; porque además de la complejidad de lo que implica el término, más de un autor ha abonado a su concepto desde diferentes épocas.

Morin lo define como “un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano” (2001, p.167) o bien como “un proceso continuo de construcción de sentido al sí-mismo atendiendo a un atributo cultural –o a un conjunto relacionado de atributos culturales– al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido” (Fernández, 2006, p.102), es también un término que no es nuevo, aunque no estaba definido porque a pesar de que la profesión docente en un principio no estaba reconocida como tal, los sujetos que ya ejercían el arte de la enseñanza con el amor que esta implica ya la tenían.

Lo cierto es que el término identidad docente pese a la época y el lugar en el que nos encontremos “nos lleva a comprender cualitativamente diferente y con profundidad” (Etting, 1992, p.8) las representaciones que cada individuo tiene al respecto para desear asumir a la docencia como un estilo de vida y esa identidad resulta de la definición de las tareas profesionales del maestro, pero también, de una valoración plena de la importancia social de la educación básica, del apego a los principios de gratuidad, democracia, laicismo y obligatoriedad, establecidos en la Constitución Política, y de un sentimiento de lealtad y compromiso hacia la nación y hacia las necesidades de las grandes mayorías populares.

Una licenciatura educativa hoy en día la ofrecen escuelas particulares y escuelas normales. En específico nos centramos en una escuela normal, institución educativa encargada de la formación de los maestros, cuyo propósito inicial era el de “contribuir a establecer las normas de enseñanza, de ahí vendría su nombre; mientras que en el concepto francés era proporcionar un modelo de escuela con aulas modelo para enseñar prácticas modelo de enseñanza a sus estudiantes”. (Reginald, 1991, p.79)

En la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP) la formación inicial de los futuros docentes tiene características que la diferencian de las otras escuelas normales del Estado de México. Fundada el 4 de mayo de 1882 e

inaugurada el 17 de septiembre de 1910 por el Márquez de Polavieja, con el nombre de Escuela Normal para Profesores de Toluca. Es la más antigua y la primera Normal del Estado de México, con el propósito de formalizar bajo criterios académicos y legales a una profesión que ya existía, y para brindar los estudios de formación de docentes de educación primaria con el fin de servir a la comunidad estatal, mediante la formación de licenciados en educación, así como la actualización de los docentes en el ejercicio profesional.

La CyBENP se caracteriza por poseer una serie de elementos que contribuyen al desarrollo de una identidad en sus estudiantes. La muestra se da en los símbolos contruidos y reconstruidos a lo largo de sus años de existencia: lo que engalana la entrada de la institución son sus Escaleras Imperiales de Mármol, sin pensar que se convertirían en un *símbolo de identidad*, y escenario de múltiples fotografías por su singular arquitectura que le otorga un rasgo único; otro símbolo que representa un “ícono de identidad es la Minerva, un relieve ubicado en el patio central del edificio principal... ahí se la puede ver con sus atributos divinos, la égida, la lanza, el escudo y el casco, además de otros elementos anacrónicos que se le asignan en esta imagen, como son el globo terráqueo y la paleta de pintor, así como el libro y el compás” (Sánchez, 2007, p.20), dicha escultura evoca la lucha contra la ignorancia y despliega una luz que ilumina niños que son las promesas de las posibilidades del futuro y materia de trabajo de los maestros. El escudo normalista se ha llegado a considerar un símbolo esencial para distinguirse de cualquier otra escuela normal del Estado de México. Así bien, cada generación los asume como propios, a tal grado que forman un imaginario del significado de ser docente.

Lo que propicia una identidad docente varía de acuerdo a las experiencias de quien lo asume y lo que representa una escuela normal, de la historia de vida de la persona, de las razones que lo llevaron elegir la carrera, el predominio de influencia de la cultura, la economía e ideología de quien le rodean, es por ello que esta investigación asume el reto de indagar las Representaciones Sociales(RS) de los estudiantes del quinto semestre de la licenciatura en educación primaria de la CyBENP.

Recuperación de las RS de los estudiantes sobre su identidad

La metodología empleada se centra en un enfoque cualitativo, sustentada en la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1961), por lo que se retomó los planteamientos de Abric (2001) quien ofrece metodologías para recabar información; así también la propuesta biográfico narrativa de Bolívar (1997) que tuvo una implicación transversal en la investigación, esto permitió la reconstrucción de la realidad de acuerdo con el objetivo general planteado.

La complejidad del estudio de las representaciones sociales, llevó a emplear técnicas e instrumentos tanto de corte cualitativo como del cuantitativo, con la intención de que los participantes elaboren libremente un discurso oral o escrito en el que manifiesten su opinión y “reconstruyan sus experiencias vividas y acciones ya realizadas”. (Bolívar, 1997, p.14)

Los participantes fueron 19 estudiantes del quinto semestre de la licenciatura en educación primaria, cuya edad oscilaba en una edad de 20 a 21 años. Al interior de la teoría de las representaciones sociales se ubica la propuesta de recabar la información de Abric (2001). Se eligió trabajar con los métodos interrogativos, que permiten “recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de representación en estudio en forma verbal o figurativa y los asociativos que son verbales espontáneos y al no ser controlados generan una hipótesis auténtica”. La encuesta, manifestada en un cuestionario y la entrevista, fueron técnicas que recogieron la expresión de los participantes.

La técnica de la encuesta, bajo el diseño de un cuestionario que se aplicó a través del uso de la web 2.0, mediante los formularios que ofrece la plataforma digital Google Drive, su estructura tuvo 23 preguntas abiertas y se constituyó en tres diferentes momentos: antes, durante y después del escenario. Una vez diseñado y piloteado el cuestionario, se procedió enviarlo a través de los formularios que ofrece la plataforma digital Google Drive, se programó para que en automático generara una matriz de datos en una sola hoja de cálculo de Drive, y de ser necesario en preguntas cerradas como edad, género, de todo ello se auto generaron gráficas circulares y de barras.

La técnica de la entrevista semiestructurada, demostró que una representación no solo es cognitiva, sino que también es social, pues la práctica de esos elementos

cognitivos determinan la condición social de producción del discurso del sujeto sobre el objeto de estudio.

La técnica de la asociación libre de palabras, consiste en “reducir la dificultad o los límites de la expresión discursiva a partir de un término inductor (o de una serie de términos), en pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten” (Abric, 2001, p. 30). El cuestionario y la entrevista se vincularon con esta técnica, ya que ambos instrumentos integraron la pregunta ¿Qué es para ti ser maestro? El método de clasificación/frecuencia perteneciente a lo cuantitativo permitió tabular las palabras y evocaciones arrojadas por los participantes.

Estructura y contenido de la representación social

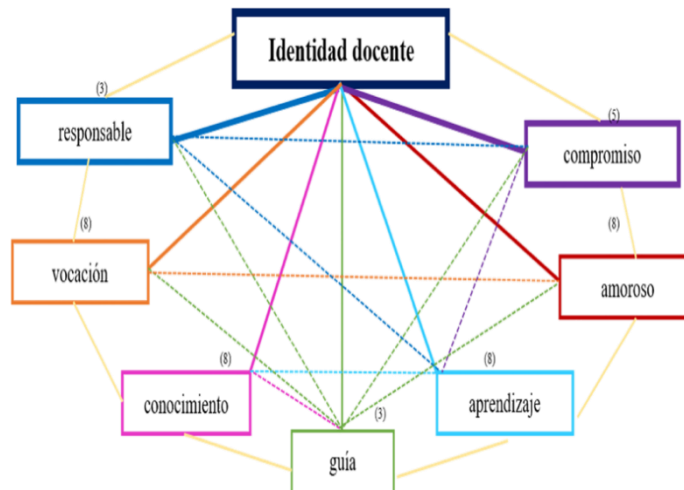
La construcción de una RS se encuentra mediada al interior de un grupo por saberes, creencias, opiniones, actitudes, valores y prácticas sociales compartidos que determinan la dinámica de la construcción de toda la representación, no dejando de lado los aspectos cognitivos, afectivos y axiológicos de los estudiantes. En virtud de ello Moscovici (1961), Jodelet (1986) y Abric (2001), reconocen como dimensiones constitutivas de las RS, la información, la actitud y la de campo de representación. Todas ellas se intercambian y materializan en un espacio, a través de la comunicación, del discurso, la actitud que se demuestra en lo agradable y desagradable, en la participación e interacción.

La organización interna de los elementos constitutivos de la representación social respecto a la identidad docente, pretende aproximarse a la imagen dada por los participantes, a través de la dimensión de campo de representación donde tiene lugar la objetivación. Aquí nos ayuda la teoría del núcleo central de Abric (2001). El papel que representan los elementos internos es muy importante para reconocer la representación, inclusive cada elemento que se desprende del núcleo ocupa un lugar, un significado y una organización.

El campo de la representación social se identifica con los resultados obtenidos del análisis de los datos recabados de la técnica de la asociación libre de palabras puesta en el cuestionario. Se trabajó solicitando a los participantes que escribieran tres palabras o adjetivos que para ellos significará ser docente; lo que permitió que bajo ideas propias expresaran sus evocaciones.

Con el método de clasificación/frecuencia se analizaron los datos, identificando que con mayor evocación fue *compromiso*, seguida de las palabras *amoroso*, *guía* y *aprendizaje*, sin embargo hay 10 diferentes palabras que fueron evocadas en una ocasión, lo que suma un total de seis evocaciones y 19 palabras, las cuales se presentan en el siguiente figura.

Figura 1. Graph de similitud a partir de la pregunta ¿Qué es para ti ser maestro?



Fuente. Elaboración propia de los autores

Las palabras con evocación fuerte son *responsable* y *compromiso*, se representan con las líneas gruesas (azul-morado), con evocación media *amoroso*, *aprendizaje*, *conocimiento* y *vocación*, se ve en las líneas medianas (rojo-naranja-azul-rosa) y finalmente con evocación débil palabra *guía*, con línea delgado (verde).

A partir de estas evocaciones se identifica que *guía* representa el “núcleo central de la representación respecto a identidad profesional ya que cumple con la función generadora” (Abric, 1976, p. 67) siendo el elemento mediante el cual puede transformarse el significado de los elementos periféricos que transforman la representación.

Al revisar la teoría del núcleo central de Abric (1976) se determina que la centralidad de un elemento no se puede llevar a cabo únicamente por una dimensión cuantitativa, que para este caso representa el número de evocaciones, sino por la dimensión cualitativa que posee pues “no es la presencia importante de un elemento lo

**María Guadalupe Villameres-López, Joaquina Edith González-Vargas y
Carlos Israel Hannz-Sámano**

La identidad docente en estudiantes normalistas, el caso de la CyBENP

que define su centralidad” (Rosh, 1967, citado en Abric, 1976), como ocurre con las palabras anteriores. Por lo tanto, a pesar de que *guía* presenta la evocación más débil, la asociación que mantiene con otras evocaciones es lo que la vuelve el núcleo central, dado que si el sentido en que esta palabra se aborda fuera eliminado todos los elementos con los que se asocian tendrían cambios.

En este sentido el núcleo central de la representación “determina la significación de los otros elementos y su valor debe ser significativamente más elevado que los ítems periféricos” (Abric, 1976, p. 67) y tiene una relación estrecha y sistemática con *responsable* y *compromiso* que son las evocaciones más fuertes.

Toda representación social emerge de un contenido que “manifiesta la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Guiaro, 2009, p.5) que se complementa con una estructura, es decir, con una forma particular para abordar la investigación y en conjunto tanto el contenido como la estructura ayudan a trabajar la narrativa, es decir, su análisis del discurso lleva a identificar qué significa la identidad docente en los participantes

La identidad docente y representaciones sociales

Se reconoce que las RS al ser construcciones simbólicas, se consolidan a través de diferentes procesos comunicacionales (conversaciones, medios masivos) que se materializan en las prácticas sociales. Las representaciones de los actores educativos se organizaron en la dimensión de información, con las categorías de: autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, expectativas de futuro en la profesión.

Dado que “la información es la suma de conocimientos con la que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno esta dimensión se relaciona con las “organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979, p. 45), de ahí que se engloban los hallazgos por categoría al aplicar los instrumentos de investigación. Al ser un proceso socio-cognitivo, la representación se obtiene con ayuda de la narrativa, la producción del discurso, el conjunto de conocimientos del grupo educativo.

Autoimagen, refiere a la representación personal que un individuo tiene sobre sí mismo a partir de su percepción e influye en su autoestima y comportamientos

¿Por qué elegiste estudiar la licenciatura en educación primaria?

Alumno A: Me encanta enseñar a los niños, muchas veces ellos pueden llenarte de sorpresas, de cariño, de amor, aprendes de ello y ellos de ti. Los docentes son un ejemplo y a mí me gustaría ser el mejor ejemplo de mis futuros alumnos, los docentes además tienen la oportunidad de influir en el pensamiento de los alumnos, podemos a ser que ellos tengan más aspiraciones y sueños para seguir adelante y ser mejores cada día.

Alumno B: Supongo que es un deseo que tenía escondido. Influyeron muchas cosas en mi decisión, pero la mayor de todas es que encontré una libreta vieja donde había anotado lo grandioso que sería ser maestra, y si llegara a serlo que marcaría la diferencia entre todos los demás. Al recordar todo eso, me motivé a elegir esta carrera, sin duda puede escoger alguna otra, pero estoy aquí, dispuesta a cumplir la promesa que me hice a mí misma desde pequeña.

Alumno C: Porque siempre había querido ser maestra, desde muy pequeña, me gustan los niños y me apasiona enseñar y transmitir nuevo conocimiento, además de que mi mamá es maestra.

La representación social que emerge al estudiar la narrativa de la autoimagen conlleva el gusto de los participantes por ser maestros desde una edad temprana, decisión que se fortaleció al correr de los años o bien, por su contexto familiar e influye proporcionalmente en sus actitudes de estudio. Por otro lado, en las respuestas se puede identificar la afinidad que los participantes tienen con ser docentes desde una edad temprana.

Una de las palabras que más evocan los participantes al responder a esta pregunta es: *gustar* que según la RAE (2018) se refiere a “la persona que siente agrado por algo y lo expresa mediante un complemento indirecto”; tal es el caso de los participantes que a lo largo de su vida han experimentado *gusto* por la docencia y lo manifestaron al elegir estudiar su licenciatura en una escuela normal.

¿Qué es lo que más te gusta de ti?

Alumno A: Lo que más me gusta de lo físico son los ojos, entre otros aspectos en la manera en cómo realizo los trabajos.

Alumno B: Mi actitud

Alumno C: Mi espontaneidad, mi timidez, mi perseverancia y paciencia que tengo con las personas

Alumno D: Ser responsable, cumplir con los trabajos y con todo lo que me solicitan

Alumno E: Siempre veo el lado bueno de los problemas, siempre tengo una sonrisa para la gente a pesar de mi estado de ánimo.

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

Alumno A: Ayudar en mi casa, hacer las labores, investigar los diferentes materiales que podemos utilizar

Alumno B: Leer, escribir, escuchar música, pasar tiempo con mis amigos, esas cosas.

Alumno C: Lo destinó principalmente al descanso, a la lectura y al ocio

Alumno D: Escuchar música, leer, toco la guitarra, estar con mi familia

Alumno E: Yo vivo en la colonia de Jocotitlán, es un pueblo donde abunda la charrería, lo que a mí me gusta es cabalgar y pues estar con mis amigos y familiares en ese tipo de eventos.

Al analizar las respuestas se detectó que cada uno de ellos tiene una concepción propia y diferente sobre su personalidad, lo demuestran al tener pasatiempos variados e incluso manifiestan apreciar cosas diferentes sobre sí mismos.

No obstante de lo anterior se logra consolidar una representación social porque esta se designa a aquel “saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados con modalidades de pensamiento práctico orientado a la comunicación, comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986, p. 474) lo que converge en el hecho de que todos los participantes al ser parte de una misma comunidad escolar, e incluso el mismo espacio áulico.

Reconocimiento social, todo individuo es un ser eminentemente social, por lo que el reconocimiento implica la acreditación que los integrantes de una cultura le otorgan a una persona .

¿Cuál es tu opinión de la imagen que hoy en día se tiene del maestro de educación primaria?

Alumno A: Considero que hoy en día la carrera del ser docente es denigrada por la sociedad. Se le exige demasiados aspectos al docente en los que destaca el emplear las TIC, implementar estrategias para enseñanza de los alumnos, manejo del inglés, que sean los alumnos quienes construyan su aprendizaje. Los medios televisivos influyen en la mente de las personas y a su vez dañan la imagen del docente, no somos niños.

Alumno B: Considero que es muy negativa ya que los medios de comunicación, el poco apoyo por parte del gobierno al sector educativo y el desconocimiento y prejuicios de las personas han impactado de manera negativa a la imagen que en años anteriores se tenía de los docentes, además de que las acciones de "algunos docentes" han desvalorizado esta labor.

Alumno C: Que ser maestro es una profesión que implica vocación y que lo mal que se habla de la profesión está muy alejado de la realidad, ya que se habla sin conocer lo que realmente implica esta profesión.

Alumno D: La imagen de un docente está manchada por la opinión pública. Cuando entré a la normal lo sabía y no me importó, no me importa y no me importará; como dije quiero marcar la diferencia. Un maestro puede hacerlo, aunque sea con sus alumnos.

Las respuestas a esta pregunta denotan claramente que la representación social que tienen los alumnos sobre la carrera docente, no se limita a ver el lado positivo de la concepción social que se tiene del magisterio, por el contrario, todos los alumnos están conscientes de que la imagen del maestro no atraviesa un buen momento, incluso en el discurso que pronuncian se puede apreciar que reconocen que públicamente dicha imagen está manchada y desvalorizada.

Sin embargo, esto no influye cuando deciden continuar con su formación a pesar de esta mala imagen que considera que está muy distante de la realidad e incluso todos ellos cierran su discurso manifestando su deseo de marcar la diferencia y su compromiso con la que será su profesión.

¿Qué opinas de todo lo que se dice en torno a la figura del docente, lo que dicen los medios de comunicación, el gobierno, la sociedad?

Alumno A: Si tu como docente eres bueno en tu trabajo no te van afectar en los comentarios que los demás digan.

Alumno B: Que los medios de comunicación son los que ensuciaron el título de los maestros, pero lo supe cuándo entre aquí, sabiéndolo entre, sabiéndolo estoy aquí y sabiéndolo voy a terminar.

Alumno C: Está muy satanizado debido a justamente, todo lo que se dice de los maestros, a todas las trabas que le ponen a la profesión docente y al cómo nos expresamos nosotros para contrarrestar esto, debido a esto, la sociedad sataniza la profesión, nos trata como algo más bajo; cuando es todo lo contrario.

Alumno D: Es una situación muy difícil, pues estando aquí en la normal, luego estamos en desacuerdo con las cosas que hacen los maestros fuera de aquí, pero creo que habemos de maestros a maestros; porque por ejemplo el noticiero, generalizan; sin embargo, nunca voltean a ver a los maestros que realmente están preparados y se preocupan por la educación, que son pocos, pero creo que si los hay y no está bien eso que dicen de los maestros. Que son flojos, que no trabajan, porque ahora que ya estoy dentro del magisterio puedo ver que si realmente se preparan en los consejos técnicos, se cansan de decir que la gente es una pérdida de tiempo, yo he tenido la experiencia de estar en dos consejos y creo que han sido muy buenos, muy enriquecedores y no, los maestros no son como las perspectivas que no hacen nada, que si trabajan; obviamente como todo hay quienes no, pero sí; son buenos maestros

Alumno E: Considero que las personas que critican a nivel político, yo creo que nunca se han puesto en los zapatos de un maestro, ellos nunca han experimentado en lo que es estar en una normal y poder cumplir todos los lineamientos para poder ser un gran profesor, a ellos se les hace muy sencillo solamente criticar lo que nosotros estamos haciendo, pero no se dan cuenta el proceso, el largo proceso que un maestro tiene que hacer, para lograr una formación integral dentro de la sociedad.

El reconocimiento social señala dentro de su teoría psicológica que “cuando se hace referencia a la buena ejecución de las tareas de una persona o a sus características positivas, se lograra que este sujeto aumente su desempeño dentro de un grupo y también aumentará su autoestima, motivación y compromiso con el grupo al que pertenezca” (Kerwin, 2018, p.98) por lo tanto lo que la sociedad conciba sobre la carrera docente influirá directamente en la actitud que asuman los participantes.

Sin embargo, al contrastar las respuestas de la pregunta planteada en la categoría de reconocimiento social se observa que los participantes no se ciegan a la realidad actualmente atraviesa la figura del docente, e incluso reconocen el papel que han jugado los medios de comunicación para llegar al punto actual. También es importante resaltar que reconocen que también existe individualidad dentro de un grupo o una sociedad porque en el discurso emitido la generalizan las características positivas o negativas o negativas de la intervención de ciertos docentes.

Grado de satisfacción, está relacionada con el indicador de un sentimiento positivo, resultado de una evaluación en la que se identifica la diferencia que existe entre la expectativa y la realidad de una situación

¿Tu estadía en la normal desde el curso de inducción hasta hoy, ha sido lo que esperabas? ¿Por qué?

Alumno A: En parte sí, porque ahora me doy cuenta que el ser docente implica mucha responsabilidad, nos vemos en diversas situaciones y no han enseñado a ver esa realidad a través de la teoría y la práctica. Aunque por otra parte no, porque en cuestiones de trabajo, no son justos, no se dan las mismas oportunidades a todos, tienden a ser amigables con aquellos alumnos que les agradan a los docentes.

Alumno B: No. Por fuera es hermosa, sin embargo, no me siento motivada por los maestros para querer continuar y en ocasiones siento que los docentes te exigen ser innovador y ellos no predicán con el ejemplo.

Alumno C: No, considero que a pesar de ser una escuela pulcra debe de existir una motivación en todos los sentidos por parte de la comunidad que integra la normal

Alumno D: No, claro que no. En cuanto a lo académico ha habido de todo, he aprendido más de lo que esperaba, pero otros cursos han quedado

inconsistentes. El trato con los maestros me hubiera gustado que no sobrepasara al ámbito personal, pero la estructura de la escuela no lo permite.

¿Desde que llegaste a la escuela has cumplido las expectativas que tenías?

Alumno A: No, me gustaría que te dejarán abrir las puertas por ti mismo, pero siento que te las cierran.

Alumno B: Yo pensaba que ser docente, sería más sencillo, pero me doy cuenta que todo esto tiene su ciencia, siempre hay un trasfondo grandísimo de lo que es ser docente. Para mí ser docente es una meta que quiero cumplir.

Alumno C: Si, si se han cumplido las expectativas que me planteé, desde que entré a esta normal.

Alumno D: Pues hasta el momento sí, Hay ocasiones que algunos docentes, que me hacen perder el sentido que yo quiero, pero pues no, hay más docentes que me motivan a continuar con mi carrera.

Alumno E: La normal, en si no; la profesión que estoy ahorita cursando sí, pero el estar en esta escuela, no cumple con todas mis expectativas.

Esto implica que la representación social de que emerge al estudiar la narrativa del grado de satisfacción de los participantes se mantiene en un nivel bajo; ya que de acuerdo a la percepción que tienen basada en su experiencia, se encuentran insatisfechos con su estadía en la normal hasta el día en que se aplicó la entrevista.

Una de las palabras que más evocan los participantes es “motivación” que hace referencia al “elemento intrínseco o extrínseco que permite que el individuo tome conciencia y responda socialmente de manera favorable para alcanzar un objetivo” (Herzlich, 1979, p.13). Desafortunadamente la usan para designar uno de los elementos que en su percepción se encuentra ausente dentro de la escuela que los ha formado.

¿Por qué continúas aquí en la escuela normal?

Alumno A: Con el tiempo que llevo aquí considero que le vas tomando amor a la carrera.

Alumno B: No me importa lo que digan los demás y haré lo que me corresponde en ser maestra.

Alumno C: Por vocación, Por convicción y por responsabilidad.

Alumno D: Pues sigo aquí porque es algo que me apasiona, como te comentaba desde chica siempre jugaba a ser maestra y me gustan mucho los niños, entonces sigo aquí, porque es algo que me apasiona y me gusta mucho.

Alumno E: Porque considero que cada uno de nosotros que estamos, no simplemente en esta normal, sino en las diferentes del estado, tenemos una mentalidad que por nosotros puede empezar el cambio, si nosotros comenzamos a crearnos y a quitar esos estereotipos que el estado o las políticas nos han dado, entonces llegaremos a un cambio.

Está pregunta se respondió tomando en cuenta los parámetros personales de los participantes y se encontró que todos ellos tienen un nivel de satisfacción diferente entre sí, ya que de las cinco personas entrevistadas únicamente una está cien por ciento satisfecha, mientras que los demás señalan que pese a que la carrera si cumple con sus expectativas aun detectan áreas de oportunidad en su institución formadora.

Expectativas de futuro en la profesión, se vinculan todos los deseos intrínsecos que un individuo puede tener sobre lo que espera encontrar al ejercer determinada carrera, implicando cierto grado de identidad.

¿En dónde te gustaría comenzar tu labor docente?

Alumno A: Escuela Primaria "Gustavo Baz Prada", Escuela Primaria Seis de Enero, Escuela "Lic. Miguel Alemán".

Alumno B: En una escuela primaria que se encuentre ubicada en una comunidad rural.

Alumno C: No tengo preferencia, dónde sea que obtenga una plaza me gustaría ejercer.

Alumno D: En una escuela del municipio vecino al mío.

De la pregunta anterior emergen cuatro posturas diferentes; así como una persona prefiere trabajar en una urbana, otra en una escuela rural, mientras que otra prefiere una escuela cerca de su comunidad de origen. Lo que demuestra que las expectativas de todos los participantes son diferentes, esto refleja que sus aspiraciones futuras varían de acuerdo a sus intereses y al plan de vida que cada uno se ha trazado, e incluso para su elección

influye su autoimagen e historia personal, ya que los deseos de cada uno son heterogéneos al de otro.

¿En un futuro cómo te ves?

Alumno A: Ya me veo con la carrera terminada, especializándome en una maestría, pero algo que vaya con leyes, Derecho de la educación tal vez y con una vida estable.

Alumno B: Me veo trabajando en la docencia unos años, pero quiero ascender, no me quiero quedar todo el tiempo frente del aula, sino escalar.

Alumno C: Como un buen maestro, como alguien que forme personas íntegras, para que puedan desarrollarse de una forma adecuada en la sociedad. e quiero Orientar a un puesto más alto, cuando se egrese a los dos años, quiero hacer examen de promoción, primero para director, después para supervisor y hasta lo que se pueda

Alumno D: Estoy motivada en continuar una maestría, saliendo de aquí de la licenciatura, poder concluir una maestría y pues al salir, me veo como una buena maestra, lo que estoy recibiendo aquí me va a servir al salir. Cumplir con todo lo que necesita la educación en esta época.

Alumno E: Dentro de lo profesional, Me visualizo ya con mi plaza, en una comunidad lejana de aquí del centro de Toluca, personal ya casada y con mis hijos.

Las respuestas revelan que los participantes se visualizan al cabo de los años continuando con un crecimiento personal, pero sobre todo reflejan sus deseos por emprender su formación continua, esto con el objetivo no solo de tener un mejor desenvolvimiento en el desarrollo de la tarea docente, sino también de ocupar cargos directivos o administrativos dentro del magisterio.

Conclusión

Los resultados plasmados dan cuenta de diversas representaciones sociales que emergen de los participantes, dado que cada uno de ellos atravesó por diversas circunstancias en su vida personal y académica, y que de alguna manera influyeron para modelar y esculpir su forma de pensar con respecto a la docencia, de ahí la importancia del apoyo de la

metodología empleada para llegar a identificar a través de la narrativa la visión de sí mismos.

Teniendo en cuenta los diferentes momentos de análisis que sustentan los sucesos y experiencias recogidas a lo largo de su vida. Historias acumuladas que son extraídas a través de los discursos. Todo relato identitario devela los dictados de la memoria, por lo que se concluye que todos los participantes están satisfechos consigo mismos, principalmente con aquellas características asociadas a su personalidad; y han tenido una infancia agradable que permitió que desde entonces identificarán su gusto por la docencia, de igual forma a medida que avanzaban en su formación académica reafirmaron su vocación con aquellos docentes con quienes coincidieron en diferentes espacios escolares, y por causas positivas o negativas lograron dejar huella en la vida de ellos.

Además de que en los diferentes discursos pronunciados, se menciona que se generalizan las actitudes negativas de un solo docente a todo el magisterio. Sin embargo, pese a todo ello, han decidido continuar su formación hasta llevarla a la conclusión, aunque sea por convicción, ya que es una meta que se han planteado a nivel personal; en cuanto al apoyo académico que reciben de la escuela normal, hasta el momento no ha cubierto en su totalidad las expectativas de los entonces aspirantes, por lo que se sienten insatisfechos con su estadía; esto parte desde el proceso de inscripción, que al enterarse de que fueron aceptados tuvieron un evidente entusiasmo ante las promesas del futuro.

Finalmente, es importante mencionar que todas las personas que rodean al docente en formación -además de sus padres-, jugaron un papel importante para la elección de la carrera, no se hace de lado que la sociedad tiende a encargarse de sembrar en el individuo mitos, creencias, prejuicios y paradigmas, que influyen en la vida personal del estudiante sea positiva o negativa; esta misma se encarga de esculpir las ideologías personales de los sujetos. Es la narrativa la que ayuda a comprender los significados que le atribuyen a su propia identidad.

Bibliografía

Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Traducido por Dacosta Cheverel y, José y Flores Palacios, Fátima. México: Coyoacán.

- Abric, J.C. (2001), *Metodología de recolección de las representaciones sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Guatemala: Muralla.
- Curiel, M.E. (2001). *La educación Normal en la historia de la educación pública en México*. México: SEP/FCE. Disponible en:
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Etkin, J. (1992). *La identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad, cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- Jodelet, D. (1989). *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*, en Serge Moscovici (compilador). *Psicología social II*. España: Paidós.
- Mercado, E. (2008). *El oficio de ser maestro*, México: ISCEEM.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Reginald Edwards (1991). *Teoría, historia y práctica de la educación: Fin del ciclo y nuevo comienzo* España: McGill Journalation.
- Santillán, N. M. (2003). *Situación y perspectivas de las universidades e institutos pedagógicos y su rol en la formación de maestros de la Región*. Colombia: ANUIES.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. México: Pax.
- Torres, R. M. (1999). *La educación según el banco mundial*. España: Miño y Dávila editores Ob. Cit. Por Mercado en 2008.

Hacia una comprensión del lenguaje incluyente y sus implicaciones lingüísticas

María del Pilar Ampudia García
Facultad de Lenguas,
Universidad Autónoma del Estado de México, México
mpampudiag@uaemex.mx

Uriel Ruiz Zamora
Facultad de Lenguas,
Universidad Autónoma del Estado de México, México
uruizz@uaemex.mx

María Luisa Becerril López
Facultad de Lenguas,
Universidad Autónoma del Estado de México, México
mlbecerrill@uaemex.mx

Recepción: 15 de mayo del 2023
Aprobación: 15 de agosto del 2023
Publicación: 01 de octubre del 2023

Resumen

En la última década se han agudizado un par de fenómenos sociales que han causado encuentros y desencuentros: las luchas por la equidad de género y el reconocimiento a la diversidad sexual. Entre las políticas y estrategias que diversas esferas sociales han implementado para legitimar dichas luchas, se encuentra la propuesta de usar el llamado “lenguaje incluyente”. Ante ello, diferentes instancias gubernamentales, empresas privadas, colectivos, etc. han generado manuales y guías para promover su uso entre sus comunidades.

La presente investigación se centra en la revisión de casi una veintena de estos documentos de alcance internacional, nacional y regional, con el fin de analizar las características de las propuestas vertidas en ellos que lleve a dilucidar, a la luz de las normas lingüísticas, las pautas sugeridas hacia el lenguaje incluyente. El trabajo expone las estrategias que se sugieren en estos documentos para evitar usos desiguales y discriminatorios, igualmente, ilustra algunas de las inconsistencias contenidas en dichas estrategias, sobre todo, en el nivel morfosintáctico en contraste con las normas del sistema del español mexicano.

Palabras clave:

Lenguaje incluyente, lenguaje inclusivo, género gramatical.

Introducción

Este estudio busca, por un lado, presentar los rasgos comunes que definen al llamado lenguaje incluyente y no sexista según lo establecido por una serie de manuales y guías emitidas por diversas instituciones y organismos gubernamentales a través de la descripción de sus objetivos, su estructura interna y sus ámbitos de alcance. Posteriormente se expondrán las propuestas que cada uno de estos documentos emite para después abordar las incongruencias que se han descubierto entre ellos que, evidentemente, no abonan a una claridad en su uso que permita extender la práctica generalizada de dichas pautas. A la par del análisis, se expondrán una serie de conflictos que se denotan a nivel lingüístico y las implicaciones que traerían al tratar de incluirlos y compaginarlos con las estructuras y reglas gramaticales de la lengua española en su variante mexicana, no obstante, ello a manera de conclusiones puesto que abordarlas, requiere, como se podrá sospechar, de un espacio propio.

0. ¿Incluyente o inclusivo?

Antes de entrar en materia, es pertinente abordar una duda que suele surgir con frecuencia sobre si lo adecuado es llamarlo “lenguaje incluyente” o “lenguaje inclusivo”. Es de aclarar que ambas voces son consideradas válidas por la Real Academia Española; el sufijo “-ente” se utiliza para formar adjetivos deverbales, llamados participios activos, es decir, para referir aquello que denota “la capacidad de ejercer la acción que expresa el verbo” (Fundeu RAE: 2011). Por su parte, el sufijo “-ivo” se utiliza para crear adjetivos y algunos sustantivos cuya base derivativa suele ser un participio pasivo (RAE:@).

Por lo tanto, la diferencia, en caso estricto, sería que “incluyente” le da una connotación activa al lenguaje mientras que “inclusivo” le otorga propiedades pasivas. Recurriendo a otra palabra para ejemplificar mejor esto tendríamos que *combatiente* se utiliza para referir a aquello que combate (activo), mientras que *combativo* significa que es proclive al combate (pasivo). Sin duda la diferencia es bastante sutil, por lo que, en realidad, *lenguaje incluyente* o *lenguaje inclusivo* pueden ser utilizados de manera indistinta.

Otra opción para abordar esta diferencia es que el adjetivo *incluyente* sería la forma apegada a la regla gramatical del español para la formación de adjetivos a partir de un verbo – haciendo alusión a lo antes dicho respecto al sufijo “-ente”, mientras que *inclusivo* se consideraría un anglicismo incorporado al español proveniente de la palabra inglesa “inclusive”. En todo caso, para fines de este estudio, hemos optado por el uso de “lenguaje incluyente” pues creemos que es más pertinente para el objetivo que persigue la propuesta como herramienta para lograr un cambio social.

1. Sobre los textos consultados: objetivos, estructura y alcances

Los textos que pueden consultarse sobre el tema que nos ocupa tanto a nivel jurídico nacional e internacional como a nivel académico lingüístico y social son vastos, sin embargo, para realizar este estudio se consultaron textos tomando en consideración los siguientes aspectos: 1) Que fueran manuales o guías que expusieran distintas características o estrategias para el uso del lenguaje incluyente. 2) Que fueran emitidos por instancias gubernamentales de diversos órdenes. En este sentido, no se consideraron asociaciones o colectivos que promueven temas de género, inclusión o no discriminación por no tener éstos, necesariamente, autoridad jurídica o legal sobre la población. 3) Que tuvieran alcance nacional o regional (Estado de México y de la Ciudad de México). No se consideraron textos de otros Estados de la República Mexicana ni aquellos emitidos por instancias de otros países pues la comunidad de hablantes y el contexto es distinto y puede impactar en el resultado del estudio. 4) Que puedan ser consultadas en línea, lo cual asegura que un mayor número de personas tienen acceso a los contenidos.

Se ha dejado fuera del análisis el llamado lenguaje “no binario” pues no se encontró en México ningún manual o guía de uso al respecto emitido por una instancia u organización establecida, salvo lo que se referirá brevemente al respecto en el presente análisis. Se decidió incluir también tres manuales emitidos por la Organización de las Naciones Unidas pues cuenta con amplio reconocimiento a nivel global y es referido en casi todos los manuales como documento de consulta inicial.

De este modo, los documentos susceptibles para el análisis de las propuestas que emiten sobre estrategias a seguir para evitar el lenguaje no incluyente se enlistan en la Tabla 1. En la cual se observa el nombre del instrumento, las siglas del organismo emisor, el año de emisión (lo cual nos permitiría inferir la vigencia de la propuesta) y finalmente, el alcance que su efecto busca (en términos del dominio territorial que supondría implicar), así como sus límites, es decir, hacia y hasta dónde va dirigida la puesta en acción de los mismos documentos. Con todo lo anterior, se analizan en total 19 documentos: tres de alcance internacional, once nacional y cinco regional, los cuales se enlistan a continuación.

Tabla 1: Manuales y guías consultadas. Alcance

TEXTO	EMISOR	AÑO
ALCANCE INTERNACIONAL		
Revisión de los textos fundamentales de la UNESCO con miras a la eliminación de cualquier forma de lenguaje sexista y a la utilización de fórmulas y términos neutros.	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	1995
Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje.	UNESCO	1999

Orientaciones para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español	Organización de las Naciones Unidas (ONU)	s/f
ALCANCE NACIONAL		
10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje.	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED)	2009
*Manual para el uso no sexista del lenguaje	Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM)	2011
Publicidad con Equidad; Manual de sensibilización para la incorporación de la perspectiva de género en las campañas del Gobierno Federal	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – México (PNUD)	2011
Guía para la incorporación de la perspectiva de género	Secretaría de Relaciones Exteriores (SER)	2014
Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente	Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres)	2015
*Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género	(CONAVIM)	2016
Líneas de Comunicación Interna para el Uso de Lenguaje Incluyente y No Sexista	(CONAVIM)	2016
Manual para el uso de lenguaje incluyente	El Senado de la República	2016
Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista	Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)	2017
Lineamientos sobre el lenguaje incluyente y no sexista	CNDH	2021
Guía práctica de lenguaje incluyente y no sexista	Auditoría Superior de la Federación (ASF)	2021
ALCANCE REGIONAL		
Guía Técnica para el Uso de un Lenguaje Incluyente en las Comunicaciones del Tribunal Electoral de Distrito Federal	Tribunal Electoral del Distrito Federal	2011
Guía para el uso del lenguaje inclusivo desde un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (DIF) CDMX	2017
Manual para el uso del lenguaje incluyente y no sexista	Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México (GEM CEMyBS)	2021
Guía para el uso no sexista del lenguaje	Secretaría de Justicia y Derechos Humanos del GEM (SJDH)	s/f
Decálogo para un lenguaje no sexista	Universidad Autónoma del Estado de México	2018

Conviene mencionar que el texto elaborado por el CONAVIM publicado en 2011 y el publicado en 2016, si bien tienen nombre diferente, son el mismo en cuanto a contenido y redacción; se enlistan ambos pues se encontraron como referencia en distintas instancias.

Cada uno de los documentos ha sido concebido y emitido bajo preceptos y objetivos particulares para abordar el problema del lenguaje incluyente en los ámbitos en que éstos surgen. Los objetivos de todos los documentos son, de manera primordial, el atacar el uso de lenguaje no incluyente y con

él, disminuir y acaso erradicar las prácticas discriminatorias y/o sexistas del personal que labora en la institución emisora.

En cuanto a su estructura, los textos se presentan en tres formas: aquellos que son breves y presentan a manera de infografías las estrategias; aquellos que dan una breve explicación de cada punto seguido por sus respectivos ejemplos, y finalmente, los que presentan un análisis amplio, detallado y argumentativo de cada aspecto a abordar, resultando en ocasiones más en un libro que en un manual en sentido estricto. La mayoría de ellos comienzan exponiendo lo que se entiende por lenguaje inclusivo o incluyente en relación con el género y enlistan una serie de referencias, leyes y mandatos en los que se fundamentan para exponer las estrategias.

2. Sobre las propuestas de lenguaje incluyente

Cada uno de los documentos analizados emite propuestas o, lo que llamaremos en adelante “estrategias lingüísticas de uso incluyente”. Los textos enlistan y explican con ejemplos en la mayoría de los casos, las estrategias sugeridas desde la manera particular en que son concebidas por los actores que los estructuran y la visión de quienes los aprueban. Algunos manuales y guías abordan también dimensiones gráficas sobre la inclusión en imágenes y en publicidad, no serán motivos de análisis aquí, únicamente serán descritas

Tras la lectura y análisis de los textos en cuestión, se agrupan tres estrategias diferentes para fines de este artículo sin que ello deba entenderse como la exclusión de unas con las otras sino más bien, debe comprenderse que están estrechamente relacionadas, tan es así, que debe mencionarse desde ahora que, aunque los documentos en conjunto enumeran una vasta lista de estrategias, varias de ellas son en realidad variaciones o ejemplificaciones de la que parece ser la fórmula lingüística de base sugerida por estos documentos: el evitar el masculino genérico.

Cada estrategia se ha agrupado sobre la base de lo que implican en cuanto a la modificación o variación en el sistema de la lengua y lo que podría implicar; la primera, se construye desde la concepción de una caracterización de recomendaciones que en su base es de modificación léxica, la segunda se reúne desde implicaciones gramaticales (sintácticas) y finalmente, la tercera desde prácticas sociales cristalizadas en los usos lingüísticos que se sugiere erradicar por ser discriminantes y sexistas.

Estrategia de uso lingüístico 1: El uso de alternativas para evitar el “género masculino excluyente”

Una de las estrategias más extendidas y sugeridas para generar lenguaje incluyente es aquella que deriva de la práctica de igualar el género gramatical “masculino” con el género social “hombre” en el habla. En la lengua española, el género gramatical es una categoría “binaria” entre el masculino, representado por el morfema -o y el femenino representado por el morfema -a, en donde el miembro marcado es el masculino, generando así, a nivel social, la inconformidad de desigualdad, primordialmente de los derechos de la mujer y su visibilidad al incluir en el masculino gramatical a las personas de género femenino. Por ejemplo, al usar voces como *todos* en lugar de voces como *todas*, *todos y todas*, *todas y todos* o incluso, en algunos casos menos formales y no normalizados pero también usados, *todes* o *todxs* (escrito) que no marquen desigualdad en la mención de los géneros.

Sub-estrategias:

- **Uso de sustantivos “genéricos universales”, colectivos, abstractos o construcciones metonímicas**

Esta es una de las estrategias que se sugiere en todos los documentos analizados; consiste en emplear sustantivos de tipo colectivo o unidades léxicas genéricas para no referir a una sola entidad sino a un grupo o a un conjunto de personas. Ejemplos: *el personal*, *el alumnado*, *la comunidad científica*, *la juventud*, *la ciudadanía*, *la humanidad*, etc., lo cual, a decir del Manual para el uso del lenguaje incluyente de El Senado de la República (2016) implicaría además la visibilización de la “diversidad de los grupos existentes en la sociedad” que se ve coartada por la singularización del masculino genérico.

Se sugiere también en prácticamente todos los textos utilizar sustantivos abstractos para evitar la desigualdad del uso del masculino por lo que sugieren mencionar el cargo, la profesión o título de ésta para evitar mencionar a la persona que los ocupa y que ello exija el uso de una palabra masculina genérica, lo cual, en sus palabras del CONAVIM (2016), lleva a “hacer visibles a las mujeres” por “su derecho a ser nombradas”. Ejemplo de lo anterior sería evitar decir *Los legisladores establecieron*, y en su lugar optar por *La actual legislación establece*. Como este mismo manual expone, “el masculino es masculino, no neutro ni femenino ni genérico” (Pérez Cevera, s/f. pp. 21), motivo por el cual señalan importante alternativas para evitar marcar desigualdad.

En relación con los cargos, es interesante el pronunciamiento descrito en el Manual de El Senado de la República (2016, p. 23) que implica, a su entender, una “incoherencia” en el uso del género ligado a profesiones y cargos, esto es, “cuando incluso sin saber el género de las personas a las que

nos referimos, usemos el masculino o lo que es más incoherente, que sabiendo que se trata de una mujer o de un grupo de mujeres utilicemos el masculino en adjetivos, profesiones o cargos”.

En cuanto a lo documentado por instituciones de corte internacional como la ONU (s/f) y la UNESCO (1999), éstas atinan a establecer que se debe buscar mayores estrategias de comunicación verbal y/o escrita para que estos usos no solo se implementen, sino que se eleven a la sociedad en general y no únicamente se establezcan en usos internos institucionales aislados.

La ONU en sus Orientaciones (s/f), observa que para la lengua española, implica un reto el género en español al subrayar la diferencia existente entre el género gramatical (cuya concepción es coincidente con las líneas establecidas al establecer arriba en este documento de dónde proviene la estrategia del genérico) y el sociocultural que, para la ONU (ONU s/f) implica un “constructo que habla de roles, comportamientos, actividades y atributos en el seno de una sociedad determinada, de una época determinada y que son considerados propios de los seres humanos de cada sexo”.

- **Uso de sustantivos epicenos**

La sugerencia de uso de sustantivos epicenos supone una sub-estrategia paralela que a todas vistas está intrínsecamente ligada con la estrategia principal, es decir, en cierto modo, la reitera.

Como se sabe, los sustantivos epicenos son aquellos que designan por igual a individuos de ambos sexos, independientemente de su género gramatical (*i.e. cría, persona, víctima*) en contraposición a los nombres comunes que sí admiten género en los modificadores que acompañarían al sustantivo (*i.e. la persona vs. el persona**). Así, el uso de este tipo de sustantivos implica la referencia tanto a hombres como mujeres para no hacer distinción de género. La Guía técnica para el uso del lenguaje incluyente del Tribunal Electoral del DF (2011) y el Manual del INMujeres (2015), enuncian esta recomendación para evitar la distinción léxica del masculino.

- **Usar ambos sustantivos *hombre/mujer* o *varones y mujeres* o bien, la palabra *persona* para evitar la generalización gramatical masculina**

Ligada también a la sub-estrategia anterior se observa que todos los documentos revisados, implican la explicitación de las palabras *hombre* y *mujer* con el mismo fin. La ONU (s/f) claramente, por ejemplo, describe en sus Orientaciones que, para evitar desigualdad, es preferible que se expliciten ambos grupos cuando esto sea necesario. Esta estrategia es enunciada por todos los documentos revisados. Refiere a utilizar la palabra *persona* con el fin de evitar sustantivos como *los hombres* en

casos en que se hable específicamente de *la humanidad*, según la ONU, ello favorecería una “no visibilización del género cuando la situación comunicativa no lo exija”.

La Guía del Tribunal Electoral (2011), utiliza esta estrategia, aunque nunca establece que ésta debe usarse en alguna situación comunicativa en particular, por lo que se entiende que debe siempre utilizarse, incluso sugiere que, para evitar las ambigüedades al respecto, se pueden utilizar estrategias como las “perífrasis” (i.e. *La clase política* vs. *Los políticos* o *El servicio de salud* vs. *Los médicos*) o las aposiciones explicativas (que según el mismo tribunal se explican como “formas lingüísticas que permiten aclarar el significado de la palabra a la que se refiere”, llevando al usuario a insertar justamente las palabras *hombre* o *mujer* en singular o plural como en su propio ejemplo: *La participación de los jóvenes, hombres y mujeres, en la vida*).

INMujeres (2015) señala en su Manual que las palabras *hombres* y *mujeres* deben ser usadas para posibilitar el nombramiento del femenino sin demérito del lenguaje escrito o hablado, contrario a lo que la Real Academia Española prescribe al respecto (2020).

- **Evitar duales aparentes, disimetrías semánticas o vacíos léxicos que sean “sexistas”**

Otra sub- estrategia comúnmente visitada en los documentos de análisis es el que se sugiere que se eviten expresiones que generen el uso de palabras que causan discriminación pues no significan lo mismo en sus desinencias de género masculinas y femeninas.

El Tribunal abunda en esta estrategia, en su documento (2011) pues establece que la disimetría léxica, señalada por la CNDH (2017) en su Guía como “duales aparentes”, generalmente produce significados peyorativos para la mujer (i.e.: *zorra/zorro*, *hombre público/mujer pública*), como también sugiere INMujeres (2015). La disimetría, según este documento, debe también evitarse en el discurso en lo que etiqueta como “salto semántico” es decir, que se hable en masculino y continuar sólo con el referente de *hombres*, aunque implique también el discurso a mujeres (i.e.: *Los mexicanos comen siempre con su esposa y sus hijos*. vs. *La ley prohíbe la bigamia a los mexicanos, pero muchos tienen más de dos mujeres*). El salto semántico también es señalado por el Manual de El Senado de la República (2016, p.20) como una práctica que genera “discordancia y subordinación” no únicamente a nivel gramatical sino en su efecto social sexista.

INMujeres (2015) establece además en su Manual que se debe evitar el sexismo que se refleja a través de pares duales o aparentes como en *ayudanta* vs. *ayudante* o en vacíos léxicos como en el par *mujer* vs *marido*.

- **Usar artículos femeninos y masculinos en la misma construcción (desdoblamiento) así como de adjetivos sin marca de género**

Otra sub-estrategia frecuentemente referenciada es que, para determinar los sustantivos masculinos que refieren masculinos y femeninos sin ser mixtos o colectivos, deberíamos usar el artículo diferenciado, esto es, “desdoblar” el artículo en su correspondiente masculino o femenino u anteponerlo al sustantivo en referencia (i.e. *las* y *los* niños).

El Senado de la República, como se lee en párrafos anteriores, indica, por ejemplo, la elección de sustantivos abstractos y colectivos acompañados de sus concordantes artículos y pronombres neutros, disponibles en el propio sistema de la lengua (2016, p. 2). El Decálogo de la UAEMex (2018) implica en su tercer punto la práctica de utilizar artículos y pronombres que “desdoblen ambas categorías en lugar de favorecer únicamente la del masculino”. Esta misma estrategia es vista en el Manual de El Senado de la República, como una manera de “nombrar a los dos sexos usando dos artículos para diferenciarlos y así visibilizar a las mujeres” (2016, p.25).

En el caso de los adjetivos y su concordancia con los sustantivos y sus modificadores, la UNESCO (1999) plantea que debe recurrirse a adjetivos invariables, por ejemplo: *Los obreros y obreras son muy diestros* vs. *El personal obrero de esta fábrica es muy diestro* o bien *Los obreros y obreras son personas muy diestras*, sin dejar de considerar –como el mismo documento escribe–, que no en todos los casos hay sustantivos o adjetivos invariables. A propósito de la concordancia, obligatoria en español (por su carácter de lengua flexiva), también este texto refiere que “es posible proponer soluciones que sean válidas en todos los casos [usos]. Por ello, lo único que cabe aquí es que cada persona trate de solucionar como mejor entienda los problemas de este orden que se planteen [...] a veces, recurriendo a fórmulas alternativas” (fórmulas que no especifica).

Para subsanar problemas de concordancia, INMujeres (2015) establece que hay dos soluciones: a) usar el adjetivo según el género de mayor presencia o b) sustituir el adjetivo por una palabra sin carga de género, por ejemplo: *Juan, Isabel y María son talentosas* o *Isabel, Juan y María tienen talento*.

- **Omisión de determinantes cuando sea posible para evitar el masculino preferente**

La ONU (s/f), puntualiza en sus Orientaciones, como estrategia para ser incluyentes lingüísticamente, que no se debe visibilizar el género cuando no lo exija la situación comunicativa y parte ello sugiere que se omitan los determinantes ante sustantivos comunes en cuanto al género, como en *Mañana los representantes de países deliberarán* vs. *mañana representantes de países deliberarán*.

La omisión de determinantes no es abundada en los otros documentos, sin embargo, es pertinente de ilustrar pues debe pensar el lector en el resultado que pudiera tener esta omisión en la estructura de las oraciones impactadas o incluso en la elaboración completa del mensaje al “inadvertir” cierta información que pudiera servir en otro momento como anáfora o catáfora en el resto del discurso.

- **Uso de pronombres relativos, indefinidos, personales y adjetivos indefinidos para evitar el genérico.**

Esta es otra de las subestrategias usadas por todos los documentos analizados a propósito del uso del masculino genérico. Al respecto, la ONU (s/f) conmina a usar el pronombre relativo *quien (es)*, los pronombres indefinidos *alguien, nadie y cualquiera* y el adjetivo *cada* seguido del sustantivo común en cuanto al género. Así, según su propio ejemplo, se usaría *quien quiera ir* en lugar de *los que quieran ir*. Esta estrategia es retomada por la Guía propuesta por el GEM (s/f), donde se aconseja también el uso de las formas *quien, quienes y cualquiera* para evitar el masculino.

Por su parte, en el Manual del uso del lenguaje incluyente no sexista del propio GEM (2021), se aconseja usar pronombres para evitar el uso del masculino de los mismos, como, por ejemplo, los posesivos (i.e.: *Tenemos especialistas para el servicio del usuario* vs. *Tenemos especialistas para su servicio*), los personales (como en *Entre todos atenderán* vs. *Ustedes atenderán*), indefinidos, como *cualquiera* o relativos como *quien* o *quienes*, mencionado arriba, los átonos y los reflexivos. Estos últimos se tratarán más adelante pues la propuesta que se sustenta en ellos nos lleva a un nuevo significado en la generalidad estructural de las oraciones en uso pues nos llevan a temas de oraciones reflejas e impersonales, así como a discutir las codificaciones de objetos directos e indirectos dentro de una oración.

La CONAPRED (2009, p.13) propone que también se debe echar mano del uso de pronombres personales y posesivos como *nosotros, nosotras, nosotros y nosotras, nos, nuestro, nuestra, nuestros, su y sus* y pronombres tanto relativos como indefinidos, llevando a no excluir individuo o persona alguna (i.e. *El hombre debe cuidar el medio ambiente* vs. *Debemos cuidar el medio ambiente*).

En este mismo sentido y con la misma precisión hecha arriba, el INMujeres (2015) recomienda emplear pronombres posesivos, personales, indefinidos y relativos, sin embargo, tanto como en el caso de El Tribunal, debe advertirse en cada caso, que al revisar los ejemplos propuestos en los documentos, se encuentran algunos ejemplos dados que discrepan de la adscripción de las partículas pasivas y reflejas que generan oraciones del mismo tipo, es decir, se adscriben las partículas pasivas como reflejas.

Otras dos sub-estrategias, que no necesariamente son plenamente lingüísticas en su solución, pero que son mencionadas en su generalidad por los documentos en cuestión, aunque ciertamente con diversos matices, son:

- **Uso de tipografía en vocativos / o () en documentos sobre todo o en discursos escritos cortos de espacio o cuando no se sabe a quién va dirigida la comunicación**

El GEM recomienda en su Manual y en su Guía (2021 y s/f) que las tipografías / o () sean usadas en vocativos en la escritura (sobre todo en documentos oficiales donde no hay todo el espacio para desdoblar sustantivos o adjetivos), sobre todo, cuando se desconoce el género del destinatario. Recomienda además no abusar de ellos sino usar alguna de las otras estrategias que sugieren. Esta misma recomendación es la número IV hecha por la CONAPRED (2009) acerca del uso de tipografía no sexista, de hecho, esta institución mandata que “Cuando se desconozca si el mensaje será recibido por un hombre o una mujer use las diagonales o el paréntesis en los vocativos” (p. 15),

Para la ONU (s/f), el uso de las estrategias tipográficas referidas arriba debe hacerse para explicitar el femenino cuando se mencionan cargos sin hacer referencia a la persona que puede ocuparlos. Sugiere, además, no abusar de este recurso que se debe evidenciar cuando la situación comunicativa exija visibilizar el género. Si se conoce el género de la persona y ésta se identifica con el género femenino, se debe ocupar la forma femenina de éste, a menos que no quiera la persona ser nombrada así y se debe evitar agregar la palabra *mujer* a la profesión, por ejemplo, en expresiones como: *científico mujer*.

Sin embargo, encontramos una postura un tanto contraria en el Manual de El Senado de la República (2016, p. 31) pues en él se asegura que el uso de paréntesis y diagonales “invisibilizan” a las mujeres y que solo deben usarse en ocasiones en que se desconozca plenamente el sexo de a quienes se dirige el mensaje.

- **Evitar el uso de tipos como @ o “x” para eliminar el genérico masculino**

En cuanto al uso de estos tipos, se establecen posiciones muy interesantes en los documentos. Casi todos ellos promueven que debe evitarse el uso de la arroba “@” dado que no es un signo lingüístico y por defecto, establece asimetría al poderse interpretar como expresión sexista. Para evitar este tipo, sugieren estos documentos usar sustantivos masculinos y femeninos, claro, atendiendo a lo que ya se ha recomendado y descrito antes al respecto.

La Guía del DIF CDMX (2017), incluso establece que las expresiones que utilizan la @ o el tipo X, no son inclusivas por lo que no deben usarse y en su lugar, se debe preferir cualquiera de las otras opciones establecidas. Aunado a ello, el Manual de INMujeres (2015) puntualiza que el uso de estos tipos no es recomendable debido a que dificultan la lectura y la escritura. La CNDH prescribe que estos tipos deben usarse únicamente en usos informales o para publicidad visual afirmando que su uso no debe equipararse con estrategias para el uso de lenguaje incluyente o no sexista. Debe mencionarse que, en los documentos de la ONU, la UNESCO y el propio Tribunal Electoral, estos signos no son siquiera abordados como estrategia ni como uso a evitar en favor del lenguaje incluyente.

Estrategia de uso lingüístico 2: Modificación de estructuras oracionales para evitar la especificación de género.

En casi todos los documentos, se sugiere en términos generales que, ya bien deberían hacerse cambios en la redacción de los escritos en favor de la inclusión o bien que deben hacerse refraseos o paráfrasis con el mismo fin. Esta estrategia realza cómo en los diversos documentos analizados se establece que, uno de los mecanismos para la inclusión es realizar cambios a nivel de las estructuras oracionales y con ellos, como se debe intuir, cambios en sus significados.

Sub-estrategias:

- **Omitir el “agente” de una oración para evitar especificación de género en los sujetos/discurso directo: *el alumno debe escribir por Escribir...***

Una de las estrategias que sugiere la ONU (s/f), es la omisión del agente en favor de no especificar su género, es decir, en lugar de tener construcciones tendientes a ser masculinas como en *Los participantes tendrán un debate*, elegiríamos *Habrán un debate*.

Esta estrategia es señalada también por la Guía de la CNDH (2016) donde se explicita que se debe omitir el sujeto siempre que ello sirva para evitar el uso del masculino genérico, o bien, reemplazarlo por el impersonal con el uso de la partícula *se*, como se relata abajo.

- **Usar construcciones con *se* impersonal, pasiva refleja o perifrástica para evitar especificación de género en los sujetos.**

El INMujeres (2015) redacta que otro recurso para evitar el masculino genérico es emplear pronombres como *se*, *te* o *nos* además de los personales e indefinidos (de los que se ha hablado en la

sección anterior), esta misma estrategia la sugieren la Guía del GEM (s/f) y la ONU (s/f) de tal suerte que se utilice el pronombre *se* para no referir un agente que pudiera especificar género masculino como en *Se solicitará licencia* o *Se recomienda*, *Se debatirá*, *Se va a elegir*, dando paso a construcciones pasivas reflejas, perifrásticas o impersonales que, en cualquier caso, implican un cambio en la información de la voz gramatical de la oración y por tanto, del significado semántico-pragmático de las oraciones involucradas, cambios que no deben obviarse en tanto a que modifican en alguna extensión la elección gramatical en su interfaz semántica.

La Guía del tribunal Electoral llama a “eludir” adjetivos y participios masculinos al usar la partícula *se* del impersonal como en *Se seleccionarán a las personas* vs. *Los candidatos y candidatas serán seleccionadas*. Esta estrategia, como se observa en este último ejemplo, pareciera una reelaboración de la sugerencia de desdoblar en masculino y femenino los sustantivos para evitar solo los usos masculinos, únicamente debe clarificarse que esta reelaboración implica sin duda, el convertir en impersonales o pasivas, un enunciado que se originó desde su estructura profunda como agentiva, con un sujeto explícito y esa “pérdida” la lengua exigirá compensarse de alguna forma en el sistema de la lengua.

- **Reemplazar sujetos con usos de infinitivo y gerundio para evitar concordancias de género y su ulterior especificación.**

De manera específica, la ONU (s/f) sugiere que se modifiquen las oraciones utilizando infinitivos y gerundios al inicio de estas para evitar los masculinos en los sujetos y sus concordancias oracionales, por ejemplo, en lugar de usar *Que el usuario tenga una cuenta*, se use *Tener una cuenta* o *Si todos trabajamos con dedicación*, por *Trabajando con dedicación*.

Se hace necesario comentar que las oraciones con infinitivo o gerundio pueden llevar a falsas perífrasis o falsos gerundios que, al omitir el sujeto, conllevan gramaticalmente también a inversiones de orden de las posiciones gramaticales de sujetos a posiciones gramaticales de objetos, lo cual es propio de una voz pasiva, sin serlo forzosamente; bajo un análisis más propio, ello tendría sin dudar, una implicación importante en la elección gramatical que el hablante realiza, no sólo a nivel léxico para evitar el masculino genérico sino a nivel estructural en elecciones de participantes gramaticales y focos oracionales.

Las Guías del Tribunal Electoral (2011), la de la CNDH (2016) y el Manual del GEM (s/f), subrayan que el uso de gerundios debe incorporarse para evitar palabras que se identifican con los hombres, como, por ejemplo, políticos, diplomáticos, médicos o incluso gentilicios. Así, evitaríamos

decir *Si los votantes optan por ese candidato* y diríamos *Votando por ese partido*. En el mismo sentido, en el Manual de El Senado de la República (2016, p. 23) se lee que un uso que “puede funcionar para eliminar el sexismo en el lenguaje, es la utilización del gerundio en lugar de las palabras que por costumbre se expresan en masculino, por ejemplo; abogados, médicos, vendedores, acapulqueños, entre otros.

- **Cambio del verbo *ser* o *estar* por el verbo *tener* para evitar uso de adjetivos masculinos.**

Guías como la del Tribunal Electoral (2011) son partidarias de omitir la referencia directa al sustantivo sujeto de una oración siempre que éste sea claro y no genere ambigüedad. Para ello sugieren cambiar las formas verbales involucradas en la referencia misma, como, por ejemplo, usar *Si usted lee la revista, podrá participar* vs. *Los lectores de la revista podrán participar*. Como se puede ver, la alternancia implica los cambios en las concordancias y tiempos señalados por el verbo, lo cual, desde la gramática y la semántica de los eventos se conoce bien como un cambio en la proyección semántica del mismo, es decir, un cambio, perceptible o no, de cómo se relatan los eventos y la relación entre los participantes del discurso y los papeles semánticos involucrados en la oración.

Otra sugerencia que se emite en la Guía del Tribunal y que se explica en el Manual de El Senado de la República (2016) es la de cambiar el adjetivo masculino sustituyendo el verbo *ser* o *estar* por el verbo *tener*. Los tres verbos son de carácter copulativo en la lengua española, por lo que aparentemente no exige esta estrategia un cambio mayor en cuanto a la estructura de la oración y la semántica léxica expresada por el verbo hacia la oración completa. Así, deberían usarse oraciones como *Para asociarse, es preciso tener interés*, que evitarían el masculino en el adjetivo a diferencia de la oración *Para asociarse, es preciso estar interesados*, que lo usarían.

- **Uso del pronombre átono *les* para evitar el masculino genérico del artículo *los*.**

Una estrategia de llamar la atención es la sugerencia de utilizar el pronombre átono *les* para evitar el artículo neutro en construcciones como *Los invito a pasar* en favor de *Les invito a pasar*, esto indicado en la Guía para el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista del GEM (2016) y reiterada en el Manual para el uso del lenguaje incluyente y no sexista del mismo GEM (s/f) y en el manual para el uso del lenguaje incluyente de El Senado de la República (2016) donde se lee que para simbolizar lo que sería en su caso, representante gramatical del neutro en español existe la partícula *lo* así como pronombres átonos como *le* y pronombres reflexivos como *se* (pp.18), defendiendo la postura descrita en este apartado.

Se debe señalar una complicación en esta estrategia a nivel de los participantes gramaticales de una oración. Se sabe bien que el pronombre átono *le, les* codifica en la gramática el participante cuya función gramatical especifica el acusativo, es decir, el participante sobre quien recae la acción del agente proyectado en el verbo. Es también real que existe el bien documentado fenómeno del “leísmo” que, en el dialecto ibérico del español, suele introducir oraciones como la señalada en el ejemplo por la propia Guía.

Sin embargo, debe advertirse que la sugerencia realizada puede ocasionar ambigüedades estructurales que sobrepasan el carácter masculino genérico de las frases sustantivas de una oración alcanzando límites oracionales que tienen que ver con el caso gramatical de la lengua; puede sospechar el lector que introducir un cambio en esa categoría implicaría como en cualquier variación, una compensación sistémica de la lengua, que, como se ha señalado ya, alcanza vuelos morfosintácticos de gran escala además de la ya sospechada pérdida de referencia y confusión de los objetos directos y los indirectos en una oración ambigua estructuralmente.

Estrategia de uso lingüístico 3: Evitar usos de lengua no incluyente a través de expresiones y usanzas culturales discriminantes.

La razón de separar las sub-estrategias que se discutirán debajo como parte de una tercera estrategia obedece no a que las sugerencias vertidas por los documentos al respecto no tengan un correlato léxico o gramatical, por supuesto que sí, sin embargo, no sólo tienen un aligamiento léxico gramatical sino también se ven enclavadas en usos cotidianos de la lengua envueltos en prácticas culturales. Se mencionan a continuación las más recurrentes en todos y cada uno de los documentos analizados.

Sub-estrategias:

- **Títulos y tratamientos de las personas:**

El carácter de la Organización de las Naciones Unidas revela esta estrategia como la primera nombrada en sus Orientaciones (s/f) ya que, por principio para evitar el lenguaje no incluyente, conmina a evitar las expresiones que son discriminatorias dentro de las cuales enlista el emplear formas de tratamiento o títulos de cortesía adecuados, sugiriendo siempre preguntar cómo desean ser tratadas las personas. De este modo, la ONU (s/f) sugiere no emplear términos como *señorita* para no hacer referencia al estado civil de forma innecesaria. Esta recomendación es también apoyada por casi todos los textos consultados aludiendo algunos de ellos, como el del Tribunal Electoral (2011),

en que se deben eliminar estos tratamientos pues son, además, asimétricos pues hay *señorita* pero no *señorito* con el mismo sentido, como en el caso de *don* y *doña*.

Otro argumento relacionado a esta sub-estrategia es el de condenar que se use o se exprese de las mujeres como pertenencia del hombre (i.e. *Mi mujer irá a la fiesta* o *El Dr. García y su mujer*), lo que se busca pues, es no crear relaciones de subordinación del femenino respecto al masculino, es decir, no usarlo para crear dependencia como en los casos *La mujer de Juan* o *La señora de López* o *Luis le otorgó la mano de su hija*. (CNDH, 2017).

- **Evitar expresiones discriminatorias:**

Otro señalamiento al respecto inscrito en las Orientaciones de la ONU (s/f), es el de evitar connotaciones negativas que derivan de estereotipos de género como en las expresiones *actuar como niña*, *los hombres no lloran*, *es fuerte como un hombre*, o bien, evitar expresiones que perpetúan dichos estereotipos como *enfermeras* y *médicos* sustituyéndolos por expresiones incluyentes como *el personal sanitario*. Incluso explican que si se requiere saber si una expresión es discriminatoria, se haga la prueba de invertir el género y observar lo que sucede con el sentido.

Por su parte, el Manual de INMujeres (2015) insta a no usar diminutivos para referir a mujeres o, además usar la palabra *mujer* junto a palabras que ya designan su género como en *mujer abogada*. Apoyando a esta alternativa, encontramos a la Guía del DIF CDMX (2017) que señala entre sus recomendaciones, opciones para términos peyorativos o discriminatorios como los que se han señalado ya y que son similares a las también expresadas en el Manual del GEM (2021). Igualmente, en el Decálogo de la UAEMéx (2018) encontramos el punto 8, llamado “Erradicar términos peyorativos” que refiere, a través de su ejemplo, a evitar frases que impliquen menosprecio o desvalorización, ejemplo de esto lo encontramos en otros textos que sugieren evitar expresiones como *muñequita*, *nena*, *guapa*, *hermosa*, *caballero*, *guapo*, *galán*, *campeón*, etc; así como evitar la disimetría de los términos sexistas como *aventurera=prostituta* vs. *aventurero=valiente* o *soltera=quedada* vs. *soltero=codiciado*.

3. Imprecisiones gramaticales

Una característica que se hizo evidente al consultar los textos de alcance nacional y regional es que tienen imprecisiones y errores que muestran un desconocimiento de la gramática española. Considerando que la materia principal de dichos textos es el lenguaje, es de llamar la atención que

conceptos incluso básicos estén empleados inadecuadamente en algunos de los textos. A continuación, se abordan algunos ejemplos.

Es notorio cómo es que el manual de la CONAPRED (2009), de hecho, mantiene en todo el documento una postura de igualdad. Reconoce que las mujeres han sufrido más marcadamente de sexismo lingüístico, sin embargo, ilustra de manera equitativa cómo es que la lengua también discrimina a hombres y a otros grupos vulnerables. Quizá esta postura sea una de las más objetivas para abordar el tema y plantear alternativas productivas hacia la equidad no sólo de un género y no necesariamente de la lengua sino del sexismo en general.

El Senado de la República (2016) propone como estrategia omitir el sustantivo para “utilizar una fórmula que no hace uso al masculino (sic.) como forma genérica”; el ejemplo que brindan es evitar oraciones como *Nosotros buscamos la eliminación de la pobreza* y sustituirla por *Buscamos la eliminación de la pobreza*. Como se puede observar, lo que se elimina es el pronombre personal de la oración, no el sustantivo. Si bien ambas categorías gramaticales están vinculadas, son claramente diferentes.

El DIF de la Ciudad de México (2017) sugiere “utilizar pronombres cuando no se conoce específicamente a las personas de las que se hace referencia.” Lo ejemplifica, como se añadió antes, indicando utilizar *Las otras personas* en lugar de *los otros*. Este ejemplo es exactamente lo contrario a la estrategia que propone pues lo que están eliminando precisamente es el pronombre *otros*.

El texto publicado por el PNUD (2011) nos indica, como se ilustra en una sección anterior, sustituir adverbios como *muchos* y *pocos* por palabras “sin un género gramatical específico” y da el ejemplo de evitar usos como *Muchos dudan de acudir a vacunarse* para utilizar *Muchas personas dudan de acudir a vacunarse*. Claramente, las palabras *muchos* y *pocos* empleados en estas oraciones no se tratan de adverbios, sino de pronombres. Aunado a ello, vale señalar que el verbo *dudar* en su forma intransitiva con el sentido de *vacilar* o *estar indeciso* va acompañado de las preposiciones *en* o *entre*, como debería ser en este ejemplo. El uso de la preposición *de*, sería cuando el verbo *dudar* sea transitivo (i.e.: *Dudo de que haya dicho la verdad*), o bien, cuando siendo intransitivo, le siga un complemento verbal (i.e.: *Dudo de su honestidad*. (RAE:@).

El CEMyBS-GEM (2021) propone, como se ha observado, sustituir el masculino genérico por los pronombres reflejos: *se*, *te*, *nos* dando como ejemplo evitar oraciones como *El trabajador solicitará licencia cuando exista una enfermedad grave* y preferir *Se solicitará licencia cuando exista una enfermedad grave*. Los pronombres reflejos, más comúnmente llamados reflexivos, son aquellos que

“tienen como antecedente otro argumento del mismo predicado” (RAE:@), es decir, en los que el sujeto y el objeto son el mismo, como en el caso de: *Te peinas por las mañanas* o *Juan se mira en el espejo*. En los ejemplos que nos brinda el texto del GEM (s/f), nos encontramos ante pronombres impersonales los cuales no hacen referencia a ningún sustantivo y se usan en oraciones que no tienen un sujeto gramatical.

Por su parte, la CONAPRED (2009) como se constató, incluye como estrategia el sustituir el masculino genérico por los pronombres *nos*, *nuestro*, *nuestra*, *nuestros* o *nuestras* como en sus ejemplos *Es bueno para nuestro bienestar*. Evitando así opciones no incluyentes como *Es bueno para el bienestar del hombre*. No obstante, según la tradición lingüística que se use como referencia, en este contexto la palabra *nuestro* puede tratarse de un adjetivo posesivo o de un determinante posesivo, jamás de un pronombre. Como ya se ha mencionado anteriormente, el pronombre toma el lugar del sustantivo al que refiere, mientras que los adjetivos o determinantes posesivos, indican la relación de posesión de éste. En el ejemplo brindado, el sustantivo es *bienestar* por lo que *nuestro* es su referente de posesión.

En la propuesta que hace el Tribunal Electoral del Distrito Federal (2011) sobre usar “perífrasis”, definiendo éstas como “construcciones lingüísticas que expresan una idea ‘dando un rodeo’, por lo que se trata de eludir directamente el asunto del discurso.”; nos dan el ejemplo de evitar frases como *los políticos* o *los médicos* y utilizar *la clase política* o *el servicio médico*. Como puede verse, la propuesta es evitar el masculino genérico utilizando “paráfrasis” -que no perífrasis- para sustituirlos. Si bien son dos términos que suelen confundirse, la diferencia principal radica en que la perífrasis forma una unidad léxica indisociable, a diferencia de la paráfrasis en la que los elementos que la componen pueden ser sustituibles por otros. Por tanto, *echar chal* sería una perífrasis de *conversar* o *platicar* pues no podría decirse *echar rebozo* o *aventar chal*. Los ejemplos aquí referidos son pues, paráfrasis.

Finalmente, haremos referencia a una estrategia más, que, si bien no constituye un error gramatical en sí mismo, sí es una imprecisión. La ASF (2021) propone como estrategia sustituir la palabra *otros* por *demás* como en el caso de *La presentación de los otros* para usar *La presentación de los demás*. Si la idea es sustituir el masculino genérico en las oraciones, hacer uso de *demás* en lugar de *otros* no es una herramienta efectiva en sí misma pues se conserva el masculino genérico del determinante *los*.

Es importante puntualizar que, los ejemplos arriba presentados, se explicaron con algunas de las fuentes consultadas, no obstante, la mayoría de los textos replican los mismos errores lo que podría

hacer suponer que sus autores se basan en los mismos manuales o guías fuente, ofreciendo ejemplos alternos, pero sin hacer un análisis del contenido para asegurar que la información sea correcta.

4. Conclusiones

Si bien analizar el perfil académico o formativo de los autores que elaboraron cada propuesta no comprende parte del estudio, el resultado del análisis de los textos que puso de relieve un claro desconocimiento de la gramática del español, hizo obligado el revisar a los autores de estos. Sin ahondar en ello, conviene comentar que sólo dos de los textos de alcance nacional o regional cuenta con especialistas en el lenguaje como autores o parte del grupo de autores y revisores. Es fundamental hacer un llamado a las instancias que elaboran o encomiendan la creación de textos de este tipo para que incluyan a especialistas de todos los ámbitos que comprende la propuesta, ello para asegurar la precisión de los contenidos y con ello, además de ser asertivos en el objetivo de los textos, asegurar también el buen nombre y seriedad de quien lo respalda.

Encontramos que, al interior de los documentos, existen varias ideas que se complementan entre sí, sin embargo, se traslucen también otras que se contraponen. Esto podría hacer sugerir al lector y finalmente, al usuario de estas estos documentos, que no hay un acuerdo heterogéneo entre las instancias que han tenido a bien regular las estrategias para el uso incluyente de la lengua y que no tendrían que verse en diferentes perspectivas sino en las de alternativas adecuadas en todos sentidos para el lenguaje incluyente.

Aunado a ello, se pueden encontrar diversos ejemplos en los cuales se demuestra que la imposición sobre cambios en el lenguaje no logra permear a la aceptación y por el usuario pues suponen aplicaciones de lengua no natural y propios de su sistema lingüístico.

Teresa Moure bien explica, hay una guerra contra los gramáticos en la que feministas “han insistido en depurar el lenguaje” (2021, p.195), mostrando cómo estructuras gramaticales silencian, invisibilizan, estereotipan o incluso ridiculizan lo femenino. Si bien es válido hacer un análisis y crítica profunda al lenguaje para sacar a la luz prácticas discriminatorias, es importante involucrar en los grupos de trabajo a especialistas del ámbito del objeto en cuestión.

Lo anterior nos lleva a referir nuevamente el carácter poco multidisciplinar, la falta de revisión y la carente homogeneización y normalización de las estrategias planteadas en los documentos, de suerte que éstas se vuelven altamente repetitivas y poco claras en función del hablante, que, en su carácter de usuario no experto, no necesariamente conoce de reglas gramaticales españolas. Innegable

es que los textos aquí analizados tienen claramente un respetable trabajo detrás que se ve mermado al encontrar incongruencias, imprecisiones y propuestas mal fundamentadas. Al ser documentos oficiales, las propuestas deberían estar cifradas en un exhaustivo, preciso y serio análisis de lo prescrito en las reglas de la propia gramática tradicional para evitar caer en estrategias equívocas, confusas o poco sustentadas.

No puede dejarse de lado que en efecto, en la gramática, el género no es equivalente al género o sexo de las personas, la realidad social, determina también la manera en que se usa la lengua, sin embargo, podría ser motivo de una discusión aparte el hecho de descubrir que el consenso al que se está refiriendo aquí, se descontextualice del otro gran mecanismo de variación y cambio en la lengua: el sistema interno, el cual no está dirigido por las prácticas y acuerdos de la comunidad exclusivamente sino, de manera más sistemática, por las reglas generales que permiten al sistema funcionar y significar lingüística y socialmente.

Otra de las discusiones en que lo expuesto aquí debe reenfocarse, es en cuanto al principio de economía lingüística en que, en la producción oral y por ende, en su posible proyección al sistema de la lengua, la lengua debe ser eficiente al hablante, debe cuestionarse pues, cómo las aposiciones explicativas y las paráfrasis, entre otras estrategias, pudieran sugerir usos poco económicos de la lengua hacia redundancias y reiteraciones innecesarias sobre todo en el momento comunicativo que exigiría, claridad y pertinencia en sus elecciones gramaticales según los estudiosos de la lengua.

Debe evitar omitirse también la importancia que, un cambio “sencillo” puede ejercer sobre los verdaderos significados a establecer con las elecciones léxico-sintácticas en los mensajes y, como se ha señalado antes, en la eficiencia comunicativa de la propia lengua. Razón por la cual, es necesario comprender que los cambios sugeridos deben, para ejercer una verdadera evolución deben no sólo empatar con los usos del hablante social e individualmente sino acaso más, con el sistema de la lengua en tanto a sus elementos, organización y función.

Referencias

- Álvarez Villalobos, Alma, Liz Mira Flores y Angélica Ley Sánchez (2016). Líneas de comunicación interna para el uso de lenguaje incluyente y no sexista. CONAVIM. Disponible en: https://www.cinvestav.mx/Portals/0/sitedocs/tmp/77-Lineas_de_Comunicacion_interna_para_el_uso_de_lenguaje_incluyente.pdf [5 de julio del 2022]
- CEMyBS (2021). Guía para el uso no sexista del lenguaje. Disponible en: [https://saascaem.edomex.gob.mx/sites/saascaem.edomex.gob.mx/files/files/guianosexista\(1\).pdf](https://saascaem.edomex.gob.mx/sites/saascaem.edomex.gob.mx/files/files/guianosexista(1).pdf) [10 de julio del 2022]

- CNDH (2017). Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista. Disponible en: <https://www.derechoshumanoscdmx.gob.mx/wp-content/uploads/GUIALINS2017.pdf> [12 de julio del 2022]
- CNDH (2021) Lineamientos sobre el lenguaje incluyente y no sexista. https://utig.cndh.org.mx/Content/Files/sec04_C/Infografias/Lineamientos_Lenguaje_Incluyente.pdf
- CONAPRED (2009). 10 recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje. Col. *Textos caracol*. 2ed. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/11.2_Diez_recomendaciones_para_el_uso_no_sexista_del_lenguaje__2009.pdf [6 de julio de 2022]
- CONAVIM (2016) Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/183695/Manual_Lenguaje_Incluyente_con_perspectiva_de_genero-octubre-2016.pdf [6 de julio de 2022]
- Cortés Cid, María Margarita, Yaiza Rodríguez Gutiérrez y Alejandra Muñoz López. (2014). Guía para la incorporación de la perspectiva de género. SER. Disponible en el sitio: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/82106/sredgserig07.pdf> [6 de julio de 2022]
- Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia Española (2005). Disponible en <https://www.rae.es/dpd/g%C3%A9nero>. 06 julio 2022.
- DIF CDMX (2017). Guía para el uso del lenguaje inclusivo desde un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género
- Fundéu RAE, 2011. ‘Presidenta’, en femenino: es correcto. Disponible en: <https://www.fundeu.es/escribireninternet/presidenta/>. [12 octubre 2022]
- GEM CEMByBS (2021). Manual para el uso del lenguaje incluyente y no sexista
- Guichard Bello, Claudia (2015). Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente. INMujeres Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101265.pdf [6 de julio de 2022]
- Lagarde, Marcela (2004), El castellano una lengua de caballeros. Disponible en: <http://agendadelasmujeres.com> [Fecha de consulta: 4 de julio del 2022]
- Moure, Teresa (2021). Lingüística se escribe con A. Catarata: Madrid.
- ONU (s/d). Orientaciones para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español. Disponible en: <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml> [4 de julio del 2022]

- Pérez Cervera, María Julia (2011). Manual para el uso no sexista del lenguaje. CONAVIM
Disponble en <https://www.gob.mx/salud/documentos/manual-para-el-uso-no-sexista-del-lenguaje-cnegsr> [6 de julio de 2022]
- PNUD (2011) Publicidad con Equidad; Manual de sensibilización para la incorporación de la perspectiva de género en las campañas del Gobierno. Disponible en:
[http://gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/946/4/images/SENSIBILIZACION\(1\).pdf](http://gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/946/4/images/SENSIBILIZACION(1).pdf) [5 de julio de 2022]
- RAE (2020). Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. Disponible en: https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf [6 de julio de 2022]
- RAE . Diccionario de la Lengua Española. Disponible en: <https://dle.rae.es/> [4 de julio del 2022]
- Saeed, John I. (1997). Semantics. Wiley-Blackwood: USA.
- Senado de la República (2016). Manual para el uso de lenguaje incluyente. Disponible en:
https://unidad_genero.senado.gob.mx/doc/publicaciones/libro_manual_2016.pdf [15 de julio del 2022]
- Tribunal Electoral del Distrito Federal (2011). Guía Técnica para el Uso de un Lenguaje Incluyente en las Comunicaciones del Tribunal Electoral de Distrito Federal
- UAEM (2018). Decálogo para un lenguaje no sexista. Toluca: UAEM.
- UNESCO (1995). Revisión de los textos fundamentales de la UNESCO con miras a la eliminación de cualquier forma de lenguaje sexista y a la utilización de fórmulas y términos neutros. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101397_spa [4 de julio del 2022]
- UNESCO (1999). Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje. Disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114950> [4 de julio del 2022]

Empatía en niños, niñas y adolescentes, descripción en función de sexo y nivel educativo

Brenda Lizania Cruz-Linares
Facultad de Ciencias de la Conducta,
Universidad Autónoma del Estado de México, México
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1416-1868>
bcruzl003@alumno.uaemex.mx

Brenda Mendoza-González
Facultad de Ciencias de la Conducta,
Universidad Autónoma del Estado de México, México
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0312-5004>
bmendozag@uaemex.mx

Recepción: 15 de marzo del 2023
Aprobación: 15 de septiembre del 2023
Publicación: 01 de octubre del 2023

Resumen

La empatía es una habilidad social necesaria para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, porque facilita el desarrollo del comportamiento pro-social, asociado a la prevención de comportamiento agresivo, antisocial y delictivo. El objetivo de la investigación es analizar diferencias estadísticamente significativas en función del sexo y del nivel educativo en la variable empatía. Es una investigación cuantitativa, con estudio descriptivo, con diseño no experimental, transversal. Participaron 208 estudiantes con rango de edad de 9 a 15 años, de ellos 104 son de quinto y sexto grado de primaria, (51 alumnas y 53 alumnos), y 104 alumnos de secundaria de primero y segundo grado (51 alumnas y 53 alumnos), ambas escuelas son públicas del centro del Estado de México. Se recolectaron los datos a través de la Escala de Empatía para niños y adolescentes mexicanos, $\alpha=0.80$. Para cumplir con el objetivo, se realizaron dos contrastes de medias a partir del análisis estadístico *t de student* para muestras independientes. El primer contraste comparó a los participantes en función del sexo, el segundo contraste se realizó para contrastar al alumnado en función del nivel escolar: primaria y secundaria. Los resultados obtenidos identificaron que no existe diferencia entre los grupos comparados en función del sexo y nivel escolar, por lo que se discuten los resultados a partir del avance en la equidad de género al demostrarse que los niños y los adolescentes tienen niveles de empatía iguales al de las niñas y adolescentes sin importar la etapa de desarrollo.

Palabras clave: Empatía, Conducta social, equidad de género.

Empathy in children and adolescents, description according to sex and educational level

Abstract

Empathy is a social skill necessary for the development of children and adolescents, because it facilitates the development of pro-social behavior, associated with the prevention of aggressive, antisocial and criminal behavior. The aim of this research is to analyze statistically significant differences according to sex and educational level in the empathy variable. It is a quantitative study, with a descriptive study, with a non-experimental, cross-sectional design. A total of 208 students aged from 9 to 15 years old participated, of which 104 are fifth and sixth grade students (51 male and 53 male students), and 104 secondary school students in first and second grade (51 female and 53 male students), both of which are public schools in the center of the State of Mexico. Data were collected using the Empathy Scale for Mexican children and adolescents, $\alpha=0.80$. To meet the objective, two means contrasts were performed using the student's t-test statistical analysis for independent samples. The first contrast compared the participants according to sex, the second contrast was carried out to contrast the students according to the school level: primary and secondary. The results obtained identified that there is no difference between the groups compared according to sex and school level, so the results are discussed based on the progress in gender equity by demonstrating that children and adolescents have levels of empathy equal to those of girls and adolescents regardless of the stage of development.

Key words: Empathy, Social behavior, gender equity.

Introducción

La empatía es una habilidad comunicativa que desarrollan los seres humanos, a partir del reconocimiento de las emociones durante intercambios sociales (Muñoz y Chaves, 2013), ayudando a comprender las conductas que se manifiestan en las interacciones cotidianas (Garaigordobil y García, 2006).

La Agenda de la UNESCO 2030 determina el urgente desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente la empatía con el objetivo de impulsar la cultura de paz en espacios de desarrollo para la niñez, como los educativos para crear espacios sanos que generen ambientes de aprendizaje libres de violencia, que fomenten el respeto a la libertad, desarrollo de valores y de diversidad cultural, para prevenir episodios agresivos entre escolares (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017).

La última consulta Infantil y Juvenil en México, investigó acerca del comportamiento empático de la niñez, identificándose que el 6% de niños y niñas de 3 a 5 años señalan haber cuidado de sus hermanos, mientras que un 3% de niños y niñas, indicaron que cuidan de su abuelito o abuelita, demostrando su empatía en el contexto escolar al exponer su deseo por convivir con niños y niñas con discapacidad, en la misma consulta se demuestra también la empatía que expresan sentir hacia los animales (Instituto Nacional Electoral [INE], 2021).

En documentos nacionales como la Ley General de Educación (2019), se establece la importancia de desarrollar en los niños en edades tempranas el comportamiento empático, por ejemplo, en el Artículo 16 se establece fomentar el cariño y respeto por la dignidad de las personas, promoviendo la igualdad de derechos y de la convivencia humana, es este mismo artículo refiere que se deben desarrollar habilidades cognitivas, socio-emocionales, que contribuyan a lograr el bienestar y al desarrollo social, y en el Artículo 18 de la misma Ley, se puntualiza que los escolares deben desarrollar en los espacios educativos habilidades emocionales, destacando el desarrollo de empatía.

La empatía surge en el ser humano a partir de edades tempranas, la edad varía de acuerdo con la cultura, por lo que el comportamiento empático se desarrolla en las personas a través de la socialización (Takamatsu, 2022), por lo que es una habilidad necesaria para el desarrollo de niños y adolescentes, ya que facilita el desarrollo del comportamiento pro-social en estas

edades (Mendoza et al., 2015; Mendoza y Pedroza, 2015; Mendoza y Maldonado, 2017; Ferriz et al., 2018), de hecho, el comportamiento empático se asocia con las conductas pro-sociales, altruistas y de ayuda (Alvarado, 2012; Carpena, 2016) y forma parte de las habilidades socioemocionales (Mendoza, Domínguez, et al., 2020; Mendoza, 2023b).

La empatía al ser una habilidad para comprender lo que otros piensan y necesitan, promueve la percepción de lo que otras personas desean comunicar, facilitando la ayuda hacia los otros, obteniendo consecuencias positivas de sus acciones empáticas como la satisfacción personal y conductas de aceptación entre pares (Carpena, 2016; Mendoza, 2017; Mendoza, 2018; Mendoza, 2023a), se clasifica en diferentes tipos: Empatía cognitiva (percibir la perspectiva del otro individuo), Empatía emocional (reconocer lo que la otra persona siente (Merino, 2018).

Se ha identificado que los factores que determinan la empatía son procesos cognitivos como el reconocimiento de las emociones y la capacidad de tener la perspectiva de las emociones de otros y la propia (Oros y Fontana, 2015; Mendoza et al., 2021), lo que permite actuar, reaccionar y tomar decisiones en bienestar del grupo al que se pertenece (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2019).

Los estudios desarrollados en empatía en niños han demostrado que los niveles elevados de empatía, se relaciona con alta aceptación entre pares, motivando al desarrollo de socialización positiva y funcional (Maldonado y Barajas, 2018; Wang et al., 2019), se relaciona con comportamiento pro-social y bajo nivel agresivo (Wang et al., 2019), es decir, mientras más empáticos son los niños exhiben menos mentiras en sus interacciones sociales (Demedardi et al., 2021) y demuestran menos comportamiento agresivo hacia pares y profesorado (Mendoza, et al., 2021; Morales, et al., 2021; Mendoza, et al., 2022).

Los estudios en el área han determinado que existen diferencias de género en el comportamiento empático, identificándose que las mujeres son quienes muestran más empatía que los hombres (Tur-Porcar et al., 2016; Navarro et al., 2016), exponiéndose por qué las mujeres poseen mayor preocupación y cuidado hacia los otros (Urquiza y Casullo, 2006).

El planteamiento del problema se sustenta en la revisión de la investigación del comportamiento empático que señala que el déficit de este, se asocia con comportamiento agresivo, delincuencia, comportamiento antisocial, acoso escolar y criminal (Nolasco, 2012;

Samamé, 2016; Cuenca y Mendoza, 2017; Scribano, 2021), comprobándose que su identificación en edades tempranas es un factor que protege a la niñez de participar en conductas riesgo, permitiéndole facilitar comportamientos pro-sociales, como ayudar, cuidar de otros, mostrar solidaridad y trabajo en equipo (Cardozo, 2012; Mendoza, 2015; Sánchez-Queija et al., 2014; Richaud y Mesurado, 2016).

En la línea de investigación del comportamiento empático se han desarrollado estudios que describen la empatía en la niñez, por ejemplo, en Japón se realizó un estudio con niños con edades entre 4 y 6 años, con el objetivo de investigar la respuesta empática entre los niños y niñas de educación primaria, la investigación demostró que los niños de 5 a 6 años tienen una mayor toma de perspectiva afectiva que los niños más pequeños, los niños de todas las edades mostraron una menor preocupación empática (Takamatsu, 2022).

En España, se realizó una investigación con adolescentes y jóvenes de 13 a 23 años, el objetivo fue identificar la diferencia entre hombres y mujeres en los factores cognitivos y afectivos de la empatía, evaluando si existían cambios en función a la edad, los resultados arrojaron que las mujeres demuestran más empatía que los hombres, identificando que la empatía se consolida a medida que se desarrollan las personas, ya que se identificó un incremento en la toma de perspectiva (habilidad para comprender al otro en su punto de vista) y preocupación por los otros (Retuerto, 2004).

Otro estudio también en España en el que participaron niños con edades entre 10 y 12 años, cuyo objetivo fue identificar si existían variables que predecían la empatía en función del género, se demostró que la empatía se predice a partir de: conductas sociales asertivas, concepto positivo elevado y bajos niveles de conductas agresivas, identificándose diferencias en la predicción de acuerdo al género, las mujeres presentaron mayor puntuación en empatía que los varones (Garaigordobil y García, 2006).

En Venezuela, se realizó una investigación con adolescentes de 16 a 18 años, con el objetivo de identificar diferencias de género en función de la empatía. Los resultados demostraron que el nivel más elevado de empatía se encuentra en las mujeres, mientras que los hombres tuvieron una menor puntuación a la de las mujeres (Serrano y García, 2008).

En España se realizó una investigación en la que participaron adolescentes de 13 a 16 años, con el objetivo de identificar las diferencias de género en el comportamiento empático, los

resultados indicaron que las adolescentes son más empáticas que los adolescentes (Mestre et al., 2009).

La revisión anterior demuestra que los reportes de investigación señalan que existe diferencia entre los géneros respecto al comportamiento empático en niños y niñas, especialmente en la primera infancia, en la adolescencia y juventud, demostrándose un vacío en el estudio de niños escolares (educación primaria), motivo por el cual se considera pertinente realizar un estudio que aborde la edad escolar, por lo que esta investigación pretende analizar si existen diferencias significativas de la variable empatía entre el alumnado en función del sexo y del nivel escolar en educación básica.

Método

Participantes

Participaron 208 estudiantes de educación básica, con rango de edad de 9 a 15 años, de dos escuelas públicas, localizadas en el municipio de Toluca, Estado de México. Una escuela fue de nivel educativo primaria, por lo que participaron 104 alumnos de quinto y sexto grado (51 sexo femenino y 53 sexo masculino, respectivamente), la otra escuela participante fue de nivel secundaria, participaron 104 alumnos de primero y segundo grado (51 sexo femenino y 53 sexo masculino). El alumnado participó de forma voluntaria, sus padres firmaron un consentimiento informado en el que se les notificó los objetivos de la investigación y la confidencialidad de la información proporcionada.

Criterios de Inclusión y Muestreo

Ser alumnos de primaria y secundaria de las escuelas participantes, que desearan participar de forma voluntaria y cuyos padres firmaron un consentimiento informado.

Se usó un muestreo no aleatorio debido a que los participantes se seleccionaron al encontrarse fácilmente disponible y no fueron seleccionados mediante un criterio estadístico (Argüeso et al., 2017; Loureiro, 2015), es por conveniencia ya que los participantes se seleccionaron al

contar con la facilidad de la aplicación por tener los permisos y apoyo de los directivos escolares.

Instrumento

Se empleó la Escala de Empatía para niños y adolescentes mexicanos (Manson et al., 2019), el cual es una adaptación mexicana del instrumento “A questionnaire to assess affective and cognitive empathy in children (Zoll y Enz, 2010). Evalúa el nivel de empatía de los niños y niñas en, su aplicación está diseñado para niños de 8 a 13 años, se aplica de manera individual y colectiva, se responde a lápiz y papel, con duración aproximada de la aplicación de 10 minutos.

La escala de empatía tiene un índice de confiabilidad $\alpha = .80$, cuenta con 28 reactivos, la forma en contestar cada situación es de forma dicotómica con las opciones “sí” y “no”.

El instrumento se compone de tres subescalas, que se describen a continuación:

Subescala 1. Empatía cognitiva la cual mide la perspectiva que se tiene del otro, se tiene un $\alpha = 0.599$, con 12 ítems (4, 5, 6, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21), algunos de sus reactivos son: “Creo que las personas tienen diferentes opciones para resolver algunas situaciones”, “Puedo decidir por la cara de mis padres, si es un buen momento para pedirles algo”.

Subescala 2. Empatía afectiva la cual mide la percepción que se tiene del otro, de acuerdo a sus pensamiento, conducta y actitudes, se tiene un $\alpha = 0.599$, se conforma por 12 ítems (7, 8, 9, 10, 12, 22, 23, 24, 25 y 26), algunos de sus reactivos son: “Al ver a otro niño llorando me dan ganas de llorar” “Me molesta ver cuando regañan a un niño”.

Subescala 3. Preocupación por el otro (Empatía de Eisenberg's), la cual mide la comunicación emocional que permite manifestar hacia el otro un contagio emocional, con un $\alpha = 0.631$, se conforma por 6 ítems (1, 2, 3, 11, 27 y 28), algunos de sus reactivos son: “Cuando veo a alguien sufriendo un niño que la está pasando mal, me siento mal por él” “No siento lastima ni “feo” cuando veo que lastiman o molestan a otros niños”.

Procedimiento

Se presentaron los objetivos de la investigación a las autoridades académicas de las escuelas participantes. Debido a que la gestión se hizo durante la pandemia (en el proceso de regreso

a clases presenciales), se acordó con las autoridades escolares realizar la recolección de la información de manera presencial. Al momento de obtener la aprobación se procedió a acordar los días y el horario de asistencia para la recolección de datos, y se hizo la gestión necesaria para proporcionar a cada alumno un consentimiento informado, solicitando que sus padres lo firmaran para conceder la autorización para participar en el estudio. Las autoridades escolares asignaron los grupos escolares y aulas en las que se realizaría la aplicación de los instrumentos, las aulas proporcionadas tenían ventilación e iluminación adecuada. Se realizó la aplicación de la Escala de Empatía para niños y adolescentes mexicanos, bajo la dirección del aplicador, con la supervisión del docente titular. Durante la aplicación, la escuela verificó que el alumnado tuviera el kit de sanidad (gel desinfectante y cubre bocas), así como la firma de consentimiento de los padres.

Procedimiento y análisis estadísticos de datos

Par dar respuesta al objetivo general se empleó el programa estadístico SPSS 20.0 y se realizaron los siguientes análisis estadísticos que a su vez dan respuesta a cada objetivo específico:

1. Se empleó una prueba *t de student* para muestras independientes, lo anterior para hacer un contraste de las medias de los factores del instrumento, en función del sexo sin hacer distinción entre nivel educativo.
2. Para conocer si existen diferencias entre el alumnado de primaria y secundaria con base en la empatía, se usó una prueba *t de student* para muestras independientes, se realizó la comparación de los factores de la prueba de empatía en función del nivel escolar.

Resultados

Contraste de la empatía en función del sexo

A continuación, se presenta el contraste de medias realizado para los factores: empatía cognitiva, empatía afectiva y empatía de Eisenberg, en función del sexo (ver tabla 1).

Tabla 1.

Contraste de medias para cada uno de los factores: Empatía Cognitiva, Afectiva y Eisenberg, en función del sexo.

Tipos de Empatía	<i>N</i>	Femenino $\bar{x}$	Masculino $\bar{x}$	<i>gl</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Cognitiva	208	15.4412	16.0566	205.998	-2.214	<.05
Afectiva	208	12.6471	14.1038	206	-5.637	<.01
Eisenberg	208	7.0588	7.7358	206	-3.546	<.01

gl = grados de libertad

Fuente: elaboración propia

La prueba *t de student* demostró que estadísticamente sí existen diferencias significativas ($p < .05$) en los tres factores, pero al realizar un análisis más detallado al analizar el valor de la media para el sexo femenino y masculino, se identifica que responden ambos sexos en el número uno, que en la escala de respuesta significa sí, lo que ocurrió para los tres factores: cognitivo, afectivo y en la escala de Eisenberg.

Contraste en función del nivel educativo, a partir de los factores del instrumento

En la tabla 2, se describen los contrastes de medias del alumnado de primaria y secundaria, en función de los tres tipos de empatía: Cognitiva, Afectiva y Empatía de Einsenberg.

Tabla 2

Contraste de medias de los factores de la empatía, comparando alumnado de primaria y secundaria.

Tipo de Empatía	<i>N</i>	Primaria $\bar{x}$	Secundaria $\bar{x}$	<i>gl</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Cognitiva	208	15.5385	15.9712	205.998	-2.214	<.05
Afectiva	208	12.8462	13.9327	206	-5.637	<.01
Eisenberg	208	7.0769	7.7308	206	-3.546	<.01

gl = grados de libertad

Fuente: elaboración propia

La prueba *t de student* demostró que cada uno de los factores del instrumento que describen los tres tipos de empatía: Cognitivo, Afectivo y de Einsenberg, estadísticamente demuestran diferencias significativas ($p < .05$) en los tres factores, pero al realizar un análisis más detallado, se identifica que tanto alumnado de primaria como alumnado de secundaria responden “sí”, es decir número 1 en la escala dicotómica para los tres factores de Empatía: cognitiva, afectiva y en la escala de Eisenberg.

Conclusión

Se da respuesta al objetivo general de la investigación al analizar las diferencias significativas de la variable empatía entre el alumnado en función del sexo y nivel educativo.

Las conclusiones derivadas de los contrastes estadísticos señalan que no hay diferencias entre niños, niñas y adolescentes en función del sexo y el nivel educativo, por lo que tienen un nivel de desarrollo de empatía equilibrado.

Discusiones

Se cumplió con el objetivo de la investigación al analizar las diferencias estadísticamente significativas de la variable empatía entre el alumnado en función del género y del nivel escolar en educación básica.

Derivado de los resultados del estudio se concluye que en función al género no predomina ningún tipo de empatía: Cognitiva, Afectiva o de Eisenberg, ya que no se muestran diferencias en función del sexo, resultados inconsistentes con los reportados por Garaigordobil y Maganto, (2011), Hernández, (2012), Paez y Rovella (2019), Suriá et al. (2021) quienes identificaron que las mujeres son más empáticas que los varones, por lo que las mujeres generalmente obtienen un nivel mayor en habilidades para la resolución pasiva de conflictos, mientras que los varones tienden a resolver los conflictos de forma agresiva.

La diferencia del comportamiento empático en hombres y mujeres se debe fundamentalmente al aprendizaje de respuestas más estereotipadas de las mujeres al responder con mayor afectividad que los varones, que aunque se ha demostrado que ambos tienen la misma capacidad cognitiva de procesar y comprender la situación de otras personas (Retuerto, 2004), su diferencia de respuesta empática se debe principalmente al aprendizaje social asociado a los estereotipos de género existente en la cultura y sociedad.

Los resultados del estudio señalan que no hay diferencias en función del sexo en la empatía afectiva y cognitiva, es decir, niños, niñas y adolescentes han aprendido a demostrar de igual manera sin distinción de sexo, preocupación, compasión y manifestando soluciones ante cualquier situación conflictiva (Rueda, 2021).

Los resultados de esta investigación son opuestos a lo que generalmente se ha reportado en la línea de investigación de la empatía, resultados que pueden deberse a los avances sociales y culturales que se han establecido desde las agendas nacionales e internacionales. Por ejemplo, en el ámbito escolar, los planes y programas de educación han realizado esfuerzos por brindar una educación integral con perspectiva de género en la que desaparezca la dicotomía que engloba a ciertos comportamientos únicamente para las mujeres, como es el caso de la empatía. En el ámbito internacional la Agenda UNESCO 2030, ha determinado que se realicen acciones para erradicar los comportamientos estereotipados como asumir que únicamente las mujeres son capaces de cuidar y comprender los sentimientos de otros (Mendoza y Mendoza, 2023), es decir, se está rompiendo las barreras psicosociales, a través de los cuales las mujeres aprenden a tener un determinado autoconcepto social caracterizado por la conducta sumisa y tímida (Cardozo et al., 2011), se está logrando terminar poco a poco con comportamientos machistas dispuestos generalmente para los hombres, a quienes se les ha castigado culturalmente por mostrarse atentos, empáticos, y por cuidar de otros (Lara, et al., 2021; Serrano, et al., 2021).

Históricamente las mujeres se habían caracterizado por tener habilidades y capacidades que denotaban mayor atención a las emociones y sentimientos de los otros, por lo que tenían la habilidad para reconocer los sentimientos de los demás y también de los propios, teniendo

características singulares de la empatía (Giménez-Espert y Prado-Gasco, 2017), por lo que los resultados demuestran que tanto alumnos como alumnas han avanzado de manera equitativa para ser empáticos, por lo que se demuestra que las acciones que se han tomado siguiendo la Agenda UNESCO 2030, ha dado resultado al tener un desarrollo integral en las personas rompiendo la dicotomía sexista señalando ciertos comportamientos para hombres y otros para mujeres, basados en estereotipos tradicionales, por lo que la sumisión caracterizaba a las mujeres y el machismo a los hombres, quienes demostraban su poder, especialmente sin el cuidado hacia los otros (Mendoza, et al., 2020).

Desde una perspectiva evolucionista, los actos altruistas, así como la empatía, el cuidado a los otros, las conductas cooperativas, se han caracterizado por ser distintas para hombres y mujeres, determinando a las mujeres un rol de cuidado y de mayor emotividad al destinar a este sexo la expresión de emociones, mientras que a los hombres se les ha inculcado culturalmente el papel de protector, reprimiendo sistemáticamente sus emociones, determinando así el actuar en la sociedad de hombres y mujeres (Burges, 2014), por lo que los resultados, demuestran que tanto alumnos como alumnas se encuentran en el mismo nivel de manifestación de empatía, es decir, del cuidado y atención hacia los otros.

Derivado de los resultados del estudio se plantea una hipótesis explicativa, que podría ayudar a comprender los hallazgos, determinándose que el ámbito educativo ha sido un contexto que facilita equidad de género e inclusión (Mendoza y Mendoza, 2023), por lo que los resultados permiten hipotetizar que las actividades lúdicas que el alumnado tiene en el contexto escolar poco a poco dejan de ser sexistas, dando la posibilidad de jugar sin distinción de sexo en juegos que no se adecúan para un sexo específico. De hecho en México desde el 2004 instituciones como Inmujeres, solicitaron la erradicación de juegos sexistas, debido a que se demostró que el desarrollo de la empatía en la niñez se logra a través de interacciones lúdicas, a partir del juego, promoviéndose en ellos la posibilidad de representar planes y dinámicas sociales que les hacen reflexionar, ya que a través de los juegos los infantes aprender y generalizan información acerca de su ambiente y su cultura, permitiendo establecer relaciones entre ellos, libres de estereotipos (González-Moreno, 2015).

Otra hipótesis que se hace a partir de los resultados, es que los profesores y padres de familia como agentes de cambio han contribuido para que exista un avance para erradicar comportamientos sexistas, específicamente el considerar que la empatía es únicamente un comportamiento para las niñas y adolescentes, lo anterior se debe a que el proceso de socialización en el que se desarrollan niños, niñas y adolescentes es determinante para la existencia de diferencias entre el sexo para la realización de tareas, actividades y labores, este proceso social empleara las diferencias o igualdades entre hombres y mujeres (Aguirre et al., 2015; Cuenca y Mendoza, 2023).

Con respecto a las diferencias en el nivel educativo entre el alumnado de educación primaria y los adolescentes de educación secundaria, se identificó que no hay diferencias entre ellos, resultados inconsistentes a los reportados con Zabala et al. (2018) quienes mencionan que la empatía tiende a incrementar con la edad, sin embargo, para su desarrollo en las diferentes etapas escolares, la estimulación, el aprendizaje y la calidad del contexto en el que se desarrolla el alumnado, es de vital importancia para adquirir empatía (De la Caba-Collado y López-Atxurra, 2017).

Conviene destacar que no se evaluaron otras variables asociadas a la empatía, lo que imposibilita explicar por qué el alumnado de secundaria no demostró mayor empatía que el alumnado de primaria, sin embargo, a manera de hipótesis se establece otros factores de riesgo que afectan el desarrollo de empatía como el maltrato, abuso o negligencia, que afecta de manera importante el desarrollo de conductas prosociales especialmente el de empatía (Gómez y Narváez, 2022).

A manera de prospectiva se destaca la necesidad de desarrollar programas integrales que fomenten el desarrollo de empatía, así como actitudes, habilidades, destrezas y hábitos que faciliten la convivencia sana, pacífica respetando los derechos de todos y todas.

Una de las limitantes del estudio fue el tamaño de la muestra, considerando una escuela de nivel primaria y otra de secundaria, lo que impide metodológicamente que los resultados sean generalizables a otras poblaciones. Otra limitante fue considerar escuelas públicas, al no considerar las escuelas privadas, por lo que para futuras investigaciones se considera

importante superar dichas limitaciones, así como estudiar al grupo de pares ya que al ser un grupo socializador influyen para el desarrollo de la empatía de los adolescentes (Boele et al., 2019), por lo que la calidad de las relaciones entre los adolescentes con sus iguales, así como el comportamiento que experimenten en sus actividades de ocio, será también determinante en el desarrollo de empatía.

Lista de Referencias

- Aguirre, J., Blanco, J., Rodríguez-Villalobos, J. M., y Ornelas, M. (2015). Autoeficacia general percibida en universitarios mexicanos, diferencias entre hombres y mujeres. *Formación Universitaria*, 8(5), 97-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Alvarado, K. (2012). Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses en edad escolar. Revista electrónica *Actualidades investigativas en Educación*, 12(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723985002.pdf>
- Argüeso, M., Borobia, N., Lazaro, O., Almundena, P., y Tomeo, V. (2017). *Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II*. España: Ediciones Paraminfo S.A
- Boele, S., Van der Graaff, J., de Wied, M., Van der Valk, I., Crocetti, E., y Branje, S. (2019). Linking Parent–Child and peer relationship quality to empathy in adolescence: a multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence volumen*, (48), 1033-1055. <https://n9.cl/upunk>
- Burges, L. (2014). Altruismo y empatía: correlatos neurales y diferencias de género. *Ludus Vitalis*, 22(41), 333-343. <https://n9.cl/sj2m4>
- Cardozo, G. (2012). Habilidades para la vida en adolescentes: Factores Predictores de la Empatía. *Anuario de Investigación de la Facultad de Psicología*, 1(1), 83-93. Obtenido de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2900/Cardozo>
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes, diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras en la empatía. *Psicología desde el caribe*, (28), 107-132. <https://n9.cl/0z7sl>

- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible: educación emocional para una sociedad empática*. Editorial Desclée de Brouwer. <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433028228.pdf>
- Cuenca, V. y Mendoza, B. (2017). Comportamiento Pro-social y agresivo en niños: Tratamiento conductual dirigido a Padres y Profesores. *Revista Acta de Investigación en Psicología*, 7, 2691-2703. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471917300261>
- Cuenca, V. y Mendoza, B. (2023). Estrategias de intervención: Profesorado como agente de cambio para el desarrollo de comportamiento prosocial. En B. Mendoza (Eds). *Convivencia escolar: inclusión, práctica docente y autocontrol* (101-124). Cromberger Editores e Impresores, S.A. de C.V. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/138556>
- De la Caba-Collado, M. A., y López-Atxurra, R. (2017). Diálogo y empatía en estudiantes de 10 a 14 años. *Bordón Revista de Pedagogía*, 69(2), 25-39. <http://hdl.handle.net/11162/136423>
- Demedardi, M., Brechet, C., Gentaz, E., y Monnier, C. (2021). Prosocial lying in children between 4 and 11 years of age: The role of emotional understanding and empathy. *Journal of experimental Child psychology*, 203, 2-8. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105045>
- Férriz, L., Sobral, J. y Gómez-Fraguela, J. A. (2018). Empatía y delincuencia juvenil: un meta-análisis sobre su relación. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2018.01.011>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2019). *Seamos amigos en la escuela guía para promover la empatía y la inclusión*. Sentillana. <https://n9.cl/3jhiv>
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10-12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718203>

- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266. <https://n9.cl/telky>
- Giménez-Espert, M., y Prado-Gasco, V. J. (2017). Efecto moderador del sexo en la relación entre las actitudes hacia la comunicación, inteligencia emocional y empatía de las enfermeras. *Revista Latino-Americana en Enfermagem*, 25, 1-7. <https://n9.cl/d3t4x>
- Gómez, A. S., y Narváez, M. (2022). Dimensiones de la personalidad y su relación con las tendencias prosociales y la empatía en niños(as) y adolescentes en vulnerabilidad psicosocial. *Revista de Psicología*, 40(1), 37-77. <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/psico.202201.002>
- González-Moreno, C. X. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la facultad de medicina*, 63(2), 235-241. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v63n2/v63n2a08.pdf>
- Hernández, A. N. (2012). La empatía y su relación en el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54. <https://n9.cl/nr2iy>
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2004). El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar. México: INMUJERES. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100606.pdf
- Instituto Nacional Electoral (INE, 2021). *Consulta infantil y juvenil 2021*. https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/133616/C_Gex202204-27-ip-22.pdf
- Lara, B., Mendoza, B. y Serrano, C. (2021). Descripción de la crianza en el siglo XXI, percepción de hijos e hijas adolescentes. *Revista de la Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11 (21), 9-30. doi: <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i21.17461>
- Ley General de Educación. (30 de Septiembre de 2019). Ley General de Educación, México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

- Loureiro, M. (2015). *Investigación y recogida de información de mercados*. Ideaspropias. <https://n9.cl/p3z5h>
- Maldonado, M., y Barajas, C. (2018). teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas en educación infantil, primaria y secundaria. *Escritores de psicología*, 11(1), 10-24. Doi; 10.5231/psy.writ.2018.0105
- Manson, T., Calleja, N., Reynoso-Cruz, J. E. y Bernal-Gamboa, R. (2019). Análisis Psicométrico de una Escala de Empatía en niños mexicanos. *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 223-234. Doi: 10.22235/cp.v13i2.1878
- Mendoza, B. (2015). *Bullying. Familia y Escuela. Protegiendo juntos. Programa de atención*. Cd de México, México: Pax México
- Mendoza, B. (2017). *Manual de Auto control de Enojo. Tratamiento Cognitivo-Conductual (Segunda edición)*. Cd de México, México: Editorial Pax México.
- Mendoza, B. (2018). *Educa y Fortalece a tus hijos. Manual para padres*. México: Pax México, UAEM y SEDENA.
- Mendoza, B. (2023a). *Convivencia escolar: Inclusión, Práctica docente y autocontrol*. Cromberger Editores e Impresores, S.A. de C.V. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/138556>
- Mendoza, B. (2023b). Clima escolar y convivencia pacífica: los docentes como pieza clave. En B. Mendoza (Ed). *Convivencia escolar: inclusión, práctica docente y autocontrol* (17-38). Cromberger Editores e Impresores, S.A. de C.V. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/138556>
- Mendoza, B., Delgado, I., García, A. (2020). Perfil de alumnado No involucrado en bullying: descripción a partir de estereotipos de género, crianza, estrategias cognitivas-sociales y sobre-ingesta alimentaria. *Revista Anales de Psicología*, 36 (3), 483-491. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/337011>
- Mendoza, B., Domínguez, J. M., Mendoza I. y Román, M. (2020). Asambleas Escolares: identificación de conductas agresivas para mejorar la convivencia en las escuelas. En

- F. Carreto, C. Jiménez, M.L. Sánchez (Ed.), *Perspectivas Disciplinarias en la investigación educativa* (273-288). Clave Editorial y CONACyT.
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo-sum*, 24(2), 109-116.
- Mendoza, I. y Mendoza, B. (2023). Inclusión Educativa, estrategias para su desarrollo en el aula. En B. Mendoza (Eds). *Convivencia escolar: inclusión, práctica docente y autocontrol* (39-58). Cromberger Editores e Impresores, S.A. de C.V. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/138556>
- Mendoza, B, Morales, T. y Arriaga, Y. (2015). Variables Proximales relacionados con Violencia Escolar y Bullying en alumnado de bachillerato. *Special Issue of Psychology, Society and Education Journal*, 7(2), 74-88. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/532>
- Mendoza, B, Morales, T. y Martínez, G. (2021). ¿El alumnado que participa en violencia escolar, también participa en episodios de agresión cibernética?. *Revista de Psicología Bolivia*, 26, 81-100. <https://doi.org/10.53287/wldl7961me66a>
- Mendoza, B. y Pedroza, F.J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir conducta disruptiva y Acoso Escolar. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1959. <https://www.redalyc.org/pdf/3589/358942803001.pdf>
- Mendoza, B. Pérez, H. Domínguez, M. y Román, M. (2022). Roles de participación en bullying y episodios violentos en la interacción profesorado-alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 24, e23,1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e25.4240>
- Merino, B. (2018). *Empatía*. Editorial Reverté.
- Mestre, M., Samper, P., Dolores, M., y Tur, A. (2009). Are Women More Empathetic than Men? A Longitudinal Study in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83. <https://n9.cl/sx40y>
- Morales, T., Mendoza, B., y Santos, A. (2021). Cyberbullying, brecha digital y habilidades digitales para ciberconvivencia: descripción en estudiantes de bachillerato. *Voces De*

- La Educación*, 6(12), 22-44.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/386>
- Muñoz, A.P. y Chaves, L. (2013). La empatía ¿Un concepto unívoco?. *Katharsis* (16), 123-143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527454>
- Navarro, G., Maluenda, J., y Varas, M. (2016). Diferencias en empatía según sexo y área disciplinar en estudiantes universitarios chilenos de la provincia de concepción, Chile. *Educación*, 25(49), 63-82.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.004>
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acosos escolar. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
<https://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410002.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017) *Educación para los objetivos de desarrollo sustentable. 108 Objetivos de aprendizaje*. UNESCO
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423/PDF/252423spa.pdf>
- Oros, L., y Fontana, A. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas?. *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18041090006>
- Paez, A., y Rovella, A. (2019). Vinculo de apego estilos parentales y empatía en adolescentes. *Interdisciplinaria*, 2(23-38), 37. <https://n9.cl/2tjri>
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339.
<https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/59/61>
- Richaud, M., y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42. <https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v13n2/1578-908Xacp-13-02-00031.pdf>

- Rueda, E. F. (2021). Competencias para realizar una labor socioeducativa de calidad con menores: especial atención a la empatía. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (77), 101-123. <https://n9.cl/vqtu0z>
- Samamé, L. (2016). Virtudes Jurídicas y Empatía. *Revista filosofía y ciencias*, 12, 63-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331396>
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, A. (2014). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social: International*, 21(3), 259-271. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Scribano, A. (2021). Entre la amenaza y la empatía. *Revista latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociales*, 37, 4-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8238044>
- Serrano, M. y García, D. (2008). Niveles de presencia de la habilidad Empatía y su diferenciación entre estudiantes de 16 a 18 años de ambos sexos. *Telos*, 10(3), 472-482. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318197009.pdf>
- Serrano, C., Morales, T. y Mendoza, B. (2021). Ciberacoso en jóvenes de bachillerato: ¿quiénes participan más, los hombres o las mujeres?. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1373
- Suriá, R., Navarro, J. C., y Andrés, J. (2021). Dimensiones de empatía en estudiantes de psicología. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1-11. <https://n9.cl/kd9ot>
- Takamatsu, R. (2022). Empathy and group processes in Japanese preschool children: The odd one out among friends receives less empathic concern than out-groups. *Journal of experimental child psychology*, 221, 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105460>
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Maldonada, E., Samper, P., y Mestre, M. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresiva. *Acción psicológica*, 13(2), 3-14. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>

- Urquiza, V., y Casullo, M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de Investigaciones*, 8(13), 297-302. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139942031.pdf>
- Wang, M., Wang, J., Deng, X., y Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144, 19-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.029>
- Zabala, M. L., Richard's, M. M., Breccia, F., y López, M. (2018). Relaciones entre empatía y teoría de la mente en niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 47- 57. <https://n9.cl/eajsu>
- Zoll, C., y Enz, S. (2010). A questionnaire to assess affective and cognitive empathy in children. *Journal of Child*, 15, 165-174. <https://n9.cl/5mqdw>

De lo presencial a lo virtual: la paradoja del aprendizaje significativo en los alumnos de la Facultad de Turismo-UAEMex

María Magdalena Munguía-Reyes
Universidad Autónoma del Estado de México, México.
magda_munguiareyes@yahoo.com.mx

Martha Garduño-Mendoza
Universidad Autónoma del Estado de México, México.
margm000@yahoo.com.mx

Recepción: 15 de marzo del 2023
Aprobación: 15 de septiembre del 2023
Publicación: 01 de octubre del 2023

Resumen

Organismos como la UNESCO y el Banco Mundial (2015) reflexionan sobre las características del aprendizaje del siglo XXI, destacando que éste, no solo demanda el desarrollo significativo de saberes; sino la incorporación de conocimientos articulados al manejo de competencias digitales, habilidades para la vida y el trabajo, asumiendo un pensamiento crítico. La transición de la presencialidad a la virtualidad se debe abordar, sobre todo cuando se destaca la necesidad de la alfabetización digital y el dominio de las TIC en cualquier actividad humana (Warner, 2010). La pandemia que recientemente se vivió, obligó de manera inmediata a estudiantes y docentes a incorporarse al trabajo virtual, sin estar preparados para ello, y sin que se tuviera la conciencia de lo que implica este cambio de paradigma.

La presente, tiene como objetivo reflexionar sobre la experiencia en el aula al regresar de un proceso de formación a distancia-virtual, en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación, partiendo del supuesto de que los estudiantes enfrentaron situaciones personales y económicas que transformaron sus vidas y por ello, la virtualidad como modalidad de aprendizaje no fue lo que se esperaba.

Bajo un enfoque cualitativo y la utilización del método de investigación-acción (Barabtarlo, 1995), se desarrolla el estudio para comprender cómo se vivieron los procesos de formación en la pandemia y el aprendizaje que los alumnos desarrollaron.

La experiencia vivida en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación, permitió el acercamiento al tipo de aprendizaje generado por los estudiantes, los desafíos que afrontaron y las debilidades que paradójicamente dejó la enseñanza virtual, concluyéndose que el regreso a la presencialidad y con ello el trabajo cara a cara con los estudiantes, dejó en entredicho lo que diferentes autores han señalado respecto de que se debe transitar a la enseñanza virtual para garantizar un aprendizaje significativo.

Abstract

Organizations such as UNESCO and the World Bank (2015) reflect on the characteristics of learning in the 21st century, distinguish that it not only demands the significant development of wit, but also the incorporation of knowledge articulated to the management of digital competencies, skills for life and work, assuming critical thinking. The transition from face-to-face to virtuality must be addressed, especially when highlighting the need for digital literacy and ICT mastery in any human activity (Warner, 2010). The pandemic that recently occurred, immediately forced students and teachers to incorporate virtual work, without being prepared for it, and without being aware of what this paradigm shift implies.

The purpose of this paper is to reflect on the classroom experience after returning from a distance-virtual training process, in the subject Research Methods and Techniques, based on the assumption that students faced personal and economic situations that transformed their lives and therefore, virtuality as a learning modality was not what was expected.

Under a qualitative approach and the use of the action research method (Barabtarlo, 1995), the study is developed to understand how the training processes were lived in the pandemic and the learning that the students developed.

The experience lived in the subject Research Methods and Techniques, allowed the approach to the type of learning generated by the students, the challenges they faced and the weaknesses that paradoxically left the virtual teaching, concluding that the return to face-to-face teaching and with it the face-to-face work with the students, left in question

María Magdalena Munguía-Reyes y Martha Garduño-Mendoza

De lo presencial a lo virtual: la paradoja del aprendizaje significativo en los alumnos de la Facultad de Turismo-UAEMex

what different authors have pointed out regarding the need to move to virtual teaching in order to guarantee a significant learning.

Introducción

A través del tiempo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha desarrollado una serie de estudios vinculados al análisis situacional de la educación superior a nivel mundial, destacando los principales retos que esta debe enfrentar. En 1972, presenta el informe denominado: “Aprender a ser: la educación del futuro” en el que se advierte las desigualdades sociales y económicas que enfrentan los jóvenes y la importancia que tiene la educación superior como la estrategia para acceder a una sociedad desarrollada y más justa. Este informe destaca la necesidad de abandonar modelos de formación centrados únicamente en la “adquisición” de conocimientos (aislados), para dar paso a modelos en los que los sujetos desarrollen aprendizajes para la vida, en constante evolución y que les sean significativos.

Recientemente en el informe titulado: “2030: Educación y habilidades para el siglo XXI”, la UNESCO, a partir de la Agenda 2030 relacionada con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, definió estrategias para “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017)

Por su parte, el estudio: “Los frutos de la Educación. Aprender a transformarse. Visión al 2050” se constituye como una iniciativa mundial para replantear cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden conformar el futuro de la humanidad y del planeta, además de la urgente necesidad de repensar los procesos de formación y el tipo de aprendizaje que debe detonarse en la educación superior ante los embates de un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad. (UNESCO, 2020).

Es evidente que, con la llegada del nuevo siglo, se gesta un movimiento a nivel internacional que define un modelo de aprendizaje para el siglo XXI, el cual además de considerar el desarrollo de conocimientos, saberes, actitudes y valores centrados en los

referentes teóricos del aprendizaje significativo, evidencia la necesidad de que los individuos generen competencias y aptitudes específicas que resultan necesarias para funcionar eficazmente en el presente siglo (Scott, 2015)

Sternberg y Subotnik (2006), citados por Scott, se pronuncian por modelos formativos que impulsen el desarrollo de capacidades vinculadas a los que ellos llaman, las 3 R: **razonamiento**, este, vinculado a la generación de un pensamiento analítico y crítico, así como capacidades para la resolución de problemas; **resiliencia**, consiste en integrar en la formación de los individuos competencias para la vida como la flexibilidad, la adaptabilidad y la autonomía; y finalmente, **responsabilidad** (Scott, 2015). Bajo este tenor, organismos como la UNESCO y el Banco Mundial señalan que las características del aprendizaje del siglo XXI no solo deben acotarse al desarrollo significativo de saberes; sino a la incorporación de conocimientos articulados al manejo de competencias digitales, habilidades para la vida y el trabajo, asumiendo un pensamiento analítico y crítico, sustentado en valores como la responsabilidad y la resiliencia.

La necesidad de incorporar entornos de aprendizaje alternos a los tradicionales implica la transición de la presencialidad a la virtualidad para detonar lo que se conoce como la alfabetización digital y el dominio de los recursos y herramientas tecnológicas; en tal sentido, esta nueva forma de enseñar y aprender requiere del dominio de nuevas competencias, tanto del docente como del alumno.

2020, fue el parteaguas para saber si verdaderamente los procesos de formación que se han impulsado para contribuir a aprendizajes en la lógica de las necesidades del siglo XXI. La pandemia que recientemente se vivió a nivel internacional provocada por , obligó de manera inmediata a estudiantes y docentes a incorporarse al trabajo virtual, sin que se tuviera la certeza de que se estaba preparados para ello, y sin que se tuviera la conciencia de lo que implicaba este cambio de paradigma.

La Universidad Autónoma del Estado de México, una vez que se declarara la cuarentena nacional por COVID-19, instruyó a docentes, trabajadores administrativos y alumnos,

María Magdalena Munguía-Reyes y Martha Garduño-Mendoza

De lo presencial a lo virtual: la paradoja del aprendizaje significativo en los alumnos de la Facultad de Turismo-UAEMex

trabajar en casa a fin de evitar los contagios. Este ejercicio se inició utilizando además de SEDUCA (plataforma educativa que se utiliza para la educación a distancia en la UAEMex), medios digitales de comunicación como correo electrónico, plataformas vinculadas a teléfonos móviles, redes sociales y plataformas para sesiones a distancia, trabajo en equipo o trabajo educativo como meet, zoom y poco a poco fue incorporando teams (de Microsoft). Para ello se requirió de muchas horas de capacitación y formación sobre plataformas educativas, uso de recursos de aprendizajes y materiales didácticos en la virtualidad por parte de los docentes. A prueba y error se fue avanzando, profesores y alumnos se adentrando en el mundo de lo digital, lo virtual, lo no presencial; situaciones que desde hacía mucho tiempo las tendencias educativas demandaban.

Poco a poco los participantes de esta experiencia se hicieron “expertos” en el manejo de lo virtual, sin embargo, lo cronometrado y planeado con fechas y horarios perfectamente cuidados, empezaron a generar un ambiente de aprendizaje extraño. Se sabía que docentes y alumnos estaban “conectados” a través de una plataforma, la mayoría de las veces con cámaras apagadas por parte de los estudiantes debido a las fallas tecnológicas que eran una constante. Esta situación propició el cansancio de los docentes a tratar de atraer la atención de los estudiantes y generar una mayor participación, por su parte los alumnos se dieron cuenta de las “bondades” que esta nueva modalidad les representaba. Bajo este contexto mucho se cuestionó sobre los aprendizajes que estaban desarrollando los estudiantes y las consecuencias que esto traería en su proceso integral de formación.

¿Qué pasaba atrás de la pantalla de la computadora o cualquier dispositivo móvil?, ¿Qué hacían los alumnos? ¿Realmente estaban atentos a la clase, o estaban haciendo otras tareas? ¿efectivamente la virtualidad es un punto clave para denotar aprendizajes significativos y para estar *a doc* con las tendencias educativas del siglo XXI? Por su parte el docente, ¿cómo vivía esos momentos de frustración ante la solicitud de participación y un silencio prolongado de parte de los alumnos? Mucho se reflexionó sobre esta situación en diferentes foros y espacios, concluyéndose que se debía regresar al trabajo presencial, lo que en su momento denominé “la nueva normalidad”

En febrero de 2022, la UAEMex, regresa a las tan esperadas clases presenciales después de más de dos años de confinamiento y trabajo a distancia a través de recurso virtuales. Este regreso había generado muchas expectativas ya que se pensaba que ese desapego por parte de los estudiantes respecto a su formación a través de la virtualidad quedaba atrás y el regreso a lo presencial garantizaba mejores ámbitos de aprendizaje.

Metodología

La investigación que da origen a este artículo se desarrollo en el semestre 2022A en la Unidad de Aprendizaje: “Métodos y Técnicas de Investigación”, correspondiente al segundo periodo de la Licenciatura en Turismo. Así mismo, el propósito general de la misma fue:

Reflexionar sobre la experiencia en el aula al regresar de un proceso de formación a distancia-virtual, en la unidad de aprendizaje de Métodos y Técnicas de Investigación.

Partiendo del supuesto de que los estudiantes enfrentaron situaciones personales y económicas que transformaron sus vidas y por ello, la virtualidad como modalidad de aprendizaje no fue lo que se esperaba. Así mismo, el retorno a la presencialidad implico el desprendimiento de un estado de confort en relación al trabajo académico y por ende un lógica de trabajo presencial accidentado.

El enfoque bajo el cual se construye la investigación es el cualitativo utilizando el método de investigación-acción. Este método posibilita que el profesor, a partir de los procesos de investigación puede reflexionar sobre su propio ejercicio docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula (Barabtarlo, 1995)

La investigación-acción se caracteriza por ser es comprensiva, colaborativa y participativa; es decir, permite la participación de los actores involucrados. El profesor juega el rol de “docente-investigador”, siendo objeto y sujeto de la investigación cuyo propósito principal es identificar temas y problemas inmediatos, comprenderlos, recrearlos y transformarlos a través de la observación, el registro la interpretación y la reflexión de lo que sucede en el aula.

María Magdalena Munguía-Reyes y Martha Garduño-Mendoza

De lo presencial a lo virtual: la paradoja del aprendizaje significativo en los alumnos de la Facultad de Turismo-UAEMex

Como lo señala Gimeno (1993). las metodologías cualitativas o interpretativas posicionan al docente como el principal instrumento de investigación, ya que éste se sumerge en un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste para captar los significados latentes de los acontecimientos observables, para captar las características de los contextos que subyacen al trabajo en el aula y para comprender las acciones de quienes participan del acto educativo.

Bajo esta lógica, la investigación de campo considero utilizar técnicas e instrumentos acordes al enfoque cualitativo, destacando, el diario de campo, la observación participante e historia de vida con aquellos alumnos que manifestaron haber pasado procesos difíciles en periodo de pandemia.

La dinámica bajo la cual se desarrolló el seguimiento y reflexión de lo que acontece en el aula de determino a partir de tres fases: una diagnóstica, una de intervención-acción, y finalmente una reflexión-acción.

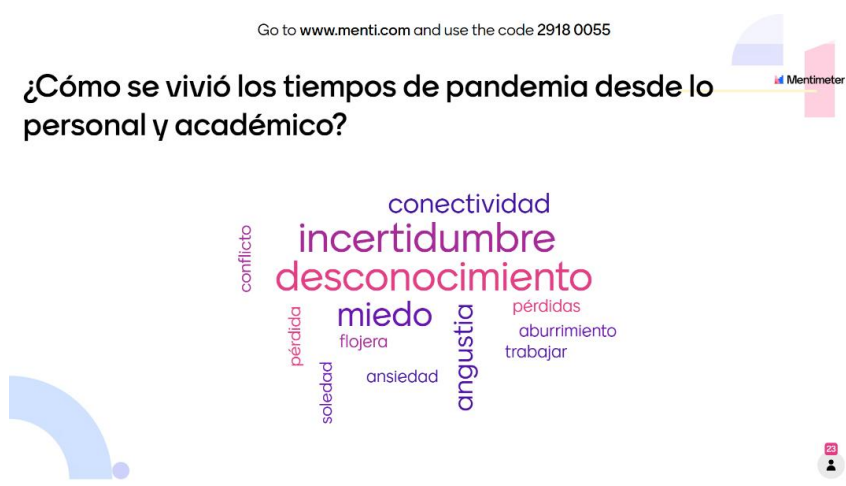
Resultados:

Como ya se señaló con antelación, la investigación se llevó a cabo con alumnos del segundo semestre de la unidad de aprendizaje: Métodos y Técnicas de Investigación”. Un grupo del turno matutino integrado por 23 estudiantes. Este grupo de alumnos, recién conocían las instalaciones de la Facultad de Turismo y Gastronomía (espacio físico en el que se desarrolla el trabajo), por lo que de inicio mostraban mucho entusiasmo por el regreso a lo presencial.

Métodos y técnicas de Investigación tiene como objetivo general: “Analizar y aplicar los métodos y técnicas de investigación social para desarrollar trabajos académicos y de divulgación.”. Implica el abordaje de contenidos o saberes, con un fuerte peso teórico y metodológico lo que hace complicado el trabajo con los estudiantes, ya que en su mayoría manifiestan que “no les gusta la investigación”. La modalidad de ésta es curso taller, lo que implica un manejo de referentes teóricos para posteriormente aplicarlo en un ejercicio práctico.

a) La fase diagnóstica:

El primer día de clases se desarrollo el encuadre de la Unidad de Aprendizaje, destacando la presentación de los instrumentos de programación didáctica, así como las expectativas que los estudiantes tienen respecto del curso-taller. En una segunda sesión se planteo la cuestionante de cómo vivieron el tiempo de pandemia, solicitándoles que, en una aplicación digital, señalaran con una sola palabra, lo que les significó o represento esta pandemia en su vida personal y académica.



En esta nube de palabras se observa que este tiempo de confinamiento represento en lo personal incertidumbre, miedo, pérdidas, angustias, trabajo, entre otras; y en lo académico, conflicto, flojera, aburrimiento, desconocimiento, conectividad, trabajo impersonal. Ante esta situación se podía pensar que el regreso a clases presenciales resultaría exitoso aun y se tratara de una de las unidades de aprendizaje que no son del todo preferidas por los estudiantes.

b) La fase de intervención- acción en el aula:

Con forme fue avanzando el semestre los alumnos fueron trabajando menos, las ausencias a clase por miles de motivos eran más constantes; si permanecían en el aula, en el mejor de

los casos, estaban “pegados” a sus dispositivos móviles, platicando o se quedaban dormidos. Atraer su atención resultó una tarea muy complicada. Comentarios y respuestas como las que a continuación se señalan fueron una constante cuando se trataba de que los alumnos pusieran atención o se pusieran a trabajar:

“Miss, es que aún no me acostumbro a entrar tan temprano y a estar tanto tiempo sentada...”

“Estoy trabajando en la noche para ayudar a mis papás por eso no duermo bien....”

“Si le estoy poniendo atención, solo ya me aburrí....”

“Ahora como ya volvimos a la presencialidad nos dejan muchos trabajos y la verdad no se como hacer lo que me pide....”

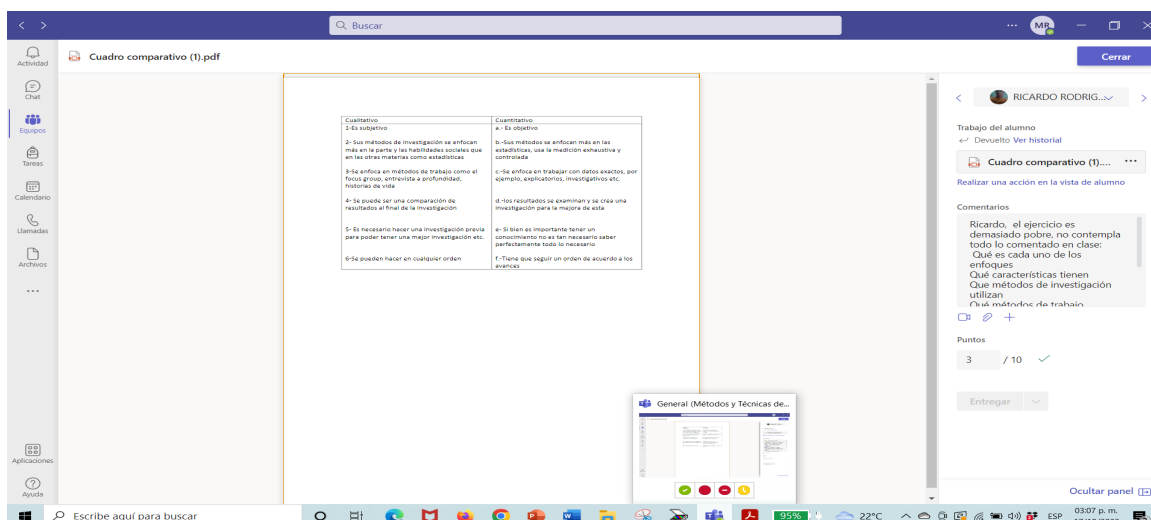
“Miss, puedo salir al baño.....”,

“Profa, me esta llamando mi mamá y le tengo que contestar...”

“No estoy chateando Miss, estoy buscando lo que nos pidió para trabajar el tema....”

Evidentemente, el trabajo no presencial no resultó ser lo que se esperaba, el hecho de que los alumnos tuvieron total autonomía para gestionar su aprendizaje, lejos de evidenciar resultados favorables, paulatinamente el trabajo bajo esta modalidad evidencio un razonamiento y responsabilidad limitada y dificultad para tener una actitud resiliente

El nivel académico de las tareas o proyectos entregados y las actividades desarrolladas en clase fue limitado entre los estudiantes; ello a pesar de que la dinámica de trabajo al interior del aula buscaba ser innovador y creativo. Un ejemplo de ello se observa en la siguiente imagen, la cual corresponde a una captura de pantalla de un producto solicitado, específicamente un cuadro comparativo en el que debía observar los diferentes enfoques que se trabajan en la investigación social, destacando sus características, los principales teóricos que los abordan, los métodos de investigación y de trabajo que integra cada uno de estos enfoques, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos que contemplan, además de integrar un análisis integral del mismo.



Cuadro comparativo entregado por Ricardo, el cual consideraba el 50% de la evaluación del primer parcial de la Unidad de Aprendizaje Métodos y Técnicas de Investigación.

Ricardo argumento que no entendió lo que se solicitó como producto, pese a que en clases se explicó de forma detallada la lógica y estructura de este, y que además se adjuntó una rúbrica que señalaba de forma detallada las características del ejercicio.

c) La Fase de la reflexión-acción

Como esta situación, se fueron presentando a lo largo del semestre otras más, lo que demandó replantear la dinámica bajo la cual se había planeado el curso-taller implementado diversas actividades que le fueran más significativas y atractivas a los alumnos. Finalmente, con mucho esfuerzo y la constante concientización de los estudiantes respecto de retomar la lógica de trabajo de la presencialidad y la necesidad de formar seres humanos con un pensamiento crítico que les permita impactar positivamente en las necesidades que una sociedad tan compleja como la que enfrentamos demanda.

La experiencia vivida en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación, permitió el acercamiento al tipo de aprendizaje generado por los estudiantes, los desafíos que afrontaron y las debilidades que paradójicamente dejó la enseñanza virtual,

Se rescataron estrategias didácticas para entornos virtuales como foros, “chats” y videoconferencias para abordar algunos de los contenidos del curso-taller; se utilizaron

herramientas digitales para gestar un trabajo colaborativo de tal manera que al interior del aula se replanteara la importancia del trabajo virtual y el presencial.

En vez de ir de la teoría a la práctica, hay que hacerlo a la inversa: de la práctica hacia la teoría; en vez de pensar para hacer, hay que hacer para pensar. O mucho mejor aún, la experimentación, el pensamiento y la reflexión deben ser parte de un mismo proceso recursivo en el que la interrelación entre la práctica y la teoría se da de manera permanente y de forma iterativa.

Así pues, la educación sin distancia es la educación del siglo XXI. La intención pedagógica, la mediación docente y el aprendizaje colaborativo son las condiciones necesarias para lograrlo. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación proveen oportunidades inéditas para avanzar hacia la educación sin distancia afectiva o cognitiva, que elimina también la lejanía geográfica y temporal.

Conclusiones:

La educación del siglo XXI puede o no ser virtual o a distancia. Se debe partir de la identificación de los propósitos del aprendizaje, para que a partir de ello se defina en que lógica se desarrollan las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de que el aprendizaje se brinde en entornos virtuales, es de vital importancia recordar que el trabajo cara a cara da un toque de humanismo a los procesos de formación.

Paradójicamente, las tendencias sobre la educación superior, específicamente en lo referido al aprendizaje para el siglo XXI, destaca la formación en tres dimensiones: en el saber (conocimientos), el actuar (la metacognición) y los valores (habilidades para la vida), todo ello enmarcado en lo que se conoce como el alfabetismo digital, sin embargo, la dinámica bajo la cual se han emprendido los modelos de formación a través del tiempo, evidencia la

necesidad de seguir trabajando para lograr verdaderamente aprendizajes *a doc* a las necesidades del siglo en el que vivimos.

Para lograr el binomio: aprendizaje significativo y virtualidad en el contexto que actualmente vivimos, es necesario que los que alumnos, verdaderamente sean autogestores de su aprendizaje y como lo señalan Sternberg y Subotnik (2006) el razonamiento, la resiliencia y la responsabilidad debe ser una característica del estudiante del siglo XXI.

Finalmente vale la pena destacar que el regreso a la presencialidad y con ello el trabajo cara a cara con los estudiantes, dejó en entredicho lo que diferentes autores han señalado respecto de que se debe transitar a la enseñanza virtual para garantizar un aprendizaje significativo.

Referencias:

Barabtarlo, A. (1995). Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores. Castellanos Editores.

Gimeno, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En: Maestros, práctica y transformación escolar, Miño y Davila Editores.

Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el Siglo XXI? UNESCO.

Sternberg, J. y Subotnik, F. (compiladores). 2006. Optimizing Student Success in School with the Other Three Rs: Reasoning, Resilience, and Responsibility. Research in Educational Productivity Series. En:

María Magdalena Munguía-Reyes y Martha Garduño-Mendoza
De lo presencial a lo virtual: la paradoja del aprendizaje significativo en los alumnos de la Facultad de Turismo-UAEMex

http://books.google.com/books?id=GDFeJnFICfUC&dq=%E2%80%9Cthe+application+of+intelligence,+creativity,+and+knowledge+for+a+common+good.%E2%80%9D&source=gbs_navlinks_

Taddei, F. (2009). Training Creative and Collaborative Knowledge-Builders: A Major Challenge for 21st Century Education. Report Prepared for the OECD on the Future of Education. En: <http://cri-paris.org/wp-content/uploads/ocde-francois-taddei-fev2009.pdf>

UNESCO, (1972). “Aprender a ser: la educación del futuro”

----- (2017). “2030: Educación y habilidades para el siglo XXI”.

Wagner, T. (2010). Overcoming The Global Achievement Gap Universidad de Harvard. En: <http://www.aypf.org/documents/Wagner%20Slides%20%20global%20achievement%20gap%20brief%205-10.pdf>