



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. 7 Núm. 19 (2024): Revista RedCA (junio-septiembre 2024)

DOI: <https://doi.org/10.36677/redca.v7i19>

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA



Volumen. 07
Número. 19
(junio-septiembre 2024)

ÍNDICE

Las TIC como Herramienta Didáctica para mejorar el proceso de Enseñanza Aprendizaje: Una revisión de la literatura.....	1 -15
Lizeth Paola Pinilla, Laura María Cañola, Katherine Núñez-Palomar	
Regreso al Aula en Pregrado de Ciencias Sociales: Competencia Digital y Alfabetización Digital.....	16 -39
Joaquín Reyes-Lara	
Estrategias de estudiantes universitarios frente a la educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2.....	40 - 67
María del Pilar Hernández-Limonchi, Isabel Izquierdo-Campos, Luz Marina Ibarra Uribe	
Impacto de la situación de AHMSA en la Región Centro de Coahuila en Estudiantes Universitarios.....	68 – 82
Alma Jovita Domínguez-Lugo, Jesús Abraham Castorena-Peña, José Roberto Cantú- González	
Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante organizadores gráficos (mapa conceptual y mapa de lectura).....	83 - 108
Edith Solís-Martínez, Francisco Ernesto Ramas-Arauz	
Relevancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje: estudio comparativo.....	109-136
Kárilyn Brunett-Zarza, Alba Alejandra Lira-García, Susana Silvia Silvia Zarza-Villegas, Rossanna Jovita Giles-Díaz, Alicia López-González	
Lo ontológico en el proceso de investigación de la literacidad.....	137-156
Diana Medrano-Cruz	
El docente de lenguas extranjeras como coordinador académico en centros de idiomas.....	157 - 186
Jose Efrain Carrera-Salcido, Lilia Martínez-Lobatos, Laura Emilia Fierro-López	
Los docentes ante el codiseño curricular en Educación Normal.....	187 - 205
Sergio González-Isidro	

Factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la institución educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de el Carmen de Bolívar.....	206 - 227
--	-----------

María del Pilar Gutierrez-Ibañes, Isabel del Socorro Catalán-Torres, Carmen Lorena Perlaza

Un curso de astrobiología elemental para estudiantes de Ciencias de Educación Secundaria.....	231-240
---	---------

José mauricio nava bautista

Reseñas

La Competencia plurilingüe en la escuela.....	228 - 230
---	-----------

Karime Velazquez Wong

Las TIC como Herramienta Didáctica para mejorar el proceso de Enseñanza Aprendizaje. Una revisión de la literatura

Lizeth Paola Pinilla
Facultad administrativa y contable
Corporación Universitaria Adventista, Colombia

Laura María Cañola
Clínica CES Medellín, Antioquia, Colombia
<https://orcid.org/0009-0003-7025-3396>

Katherine Núñez-Palomar
Facultad de ciencias humanas y de educación, Colombia
<https://orcid.org/0009-0006-7948-1346>

Recepción: 11/06/2023

Aprobación: 27/05/2024

Publicación: 01/06/2024

Resumen:

En el siguiente artículo de revisión se pretende dar a conocer la importancia del uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de brindar nuevos modelos y paradigmas educativos, estas herramientas cada vez más demuestran la necesidad de que, no solo a los estudiantes se les debe incluir, sino también a los docentes para que se adapten a las herramientas didácticas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación de cómo estas influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se pueden presentar algunos obstáculos que puedan dificultar un adecuado trabajo colaborativo, un aprendizaje óptimo y continuo. La educación virtual ha demostrado la importancia de que los docentes se capaciten continuamente y se adapten a las nuevas estrategias de enseñanza; además se observa que los estudiantes reciben y adaptan la enseñanza a gran velocidad, ya que para ellos es mucho más fácil procesar toda esta información. Por lo tanto, se sugiere incluir las TIC en los procesos de enseñanza, ya que estas brindan un apoyo fundamental en la labor docente, el cual fomentará diversas habilidades para brindar ayuda a los estudiantes y docentes. Al igual permiten que la enseñanza sea más agradable, interesante y que incluya clases más dinámicas estableciendo una mejor comprensión y aceptación de estas diferentes estrategias; Ya que los estudiantes darán mejores avances tanto académicos como sociales resolviendo con mayor facilidad dificultades específicas para cada área o asignatura. Se analizarán a fondo todo lo relacionado

con las TIC para organizar e interpretar estas estrategias de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel educativo.

Palabras clave: TICS; proceso de enseñanza-aprendizaje; estudiantes, docentes, aulas escolares.

TICS as a Didactic Tool to improve the Teaching-Learning process. A review of the literature

Abstract:

In the following review article, the aim is to highlight the importance of using Information and Communication Technologies (TIC) in the teaching and learning process. Additionally, it introduces new educational models and paradigms. These tools increasingly demonstrate the need for not only students but also teachers to adapt to the didactic tools offered by information and communication technologies. These technologies significantly influence the teaching and learning process for students.

However, there may be obstacles that hinder effective collaborative work and continuous optimal learning. These obstacles include technological training and motivation. Virtual education has emphasized the importance of continuous teacher training and adaptation to new teaching strategies. It has also been observed that students quickly receive and adapt to teaching, as processing information is easier for them. Therefore, integrating TIC into teaching processes is essential. They provide fundamental support for teachers, fostering various skills to assist both students and educators. Additionally, TIC make teaching more enjoyable, interesting, and dynamic, leading to better comprehension and acceptance of these diverse strategies. Students can make significant academic and social progress by more easily overcoming specific difficulties in each subject area. In summary, a thorough analysis of all aspects related to TIC will help organize and interpret these supportive strategies in educational teaching and learning processes.

Keywords: TICS, teaching-learning process, students, teachers, school classrooms.

Introducción

El avance constante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha desempeñado un papel central en la transformación de los sistemas pedagógicos. La UNESCO (2022) define las TIC aplicadas en la educación como un enfoque que implica la planificación, implementación y adaptación sistemática de todo lo relacionado con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, es fundamental reconocer que la falta de innovación pedagógica y la insuficiente formación de los docentes en la incorporación efectiva de estos medios como recursos didácticos representan desafíos significativos en la integración de las TIC en la educación (Levis, 2008).

Siguiendo esta línea de análisis, Luna (2018) los considera como herramientas relacionadas con la transmisión, procesamiento y almacenamiento digitalizado de información que puede transformarse en información; son aliados en la comprensión de la información y el desarrollo de habilidades técnicas e intelectuales. Estas tecnologías desempeñan un papel importante en el entorno educativo y son cada vez más importantes para la disponibilidad general de información. Fueron un factor determinante en la democratización de la educación. Su uso adecuado promueve un aprendizaje de calidad. Además, las TIC son un aliado en la educación, formación y autodesarrollo del profesorado y en una gestión, dirección y gestión más eficaz del sistema educativo.

María del Rocío García Sánchez, Joaquín Reyes, Guadalupe Godínez Alarcón, (2018) también sugieren que las TIC en la educación superior representan nuevos entornos y oportunidades para el aprendizaje tanto individual como colectivo, y por su impacto en la educación, son creadoras de competencias y habilidades necesarias para el aprendizaje. desempeño de los estudiantes ante la sociedad.

Por otro lado, los principales obstáculos para su plena participación en las aulas son el limitante para la preparación técnica, la insuficiente preparación metodológica y la indiferencia de los docentes; por lo tanto, los docentes necesitan información y métodos para recopilar conocimientos sobre los nuevos espacios y oportunidades de aprendizaje que ofrecen estos recursos, evento que requiere la sistematización de las investigaciones sobre las formas de empleo y su efecto en el desarrollo cognitivo humano.

Para que la introducción y gestión efectiva de las tecnologías de la información y las comunicaciones se dé de acuerdo con la visión de los nuevos aprendizajes, se necesita un enfoque integral que oriente la política educativa, la organización de la institución, los recursos materiales y los actores incluido. Esto no significa hacer lo mismo de forma diferente, sino cambiar sus objetivos de acuerdo con las exigencias que surgen del uso de las tecnologías para articular la práctica pedagógica con los procesos y productos técnicos. Ésta es la preocupación que justifica este trabajo, que refleja ideas y ofrece ideas sobre la gestión de las TIC en educación, especialmente los problemas relacionados con su integración en el modelo pedagógico y sus implicaciones para el docente. educación que tenga en cuenta las características y necesidades de nuestro entorno sociocultural.

Metodología

El objetivo principal de este artículo de revisión, de enfoque mixto y descriptivo, fue construir una matriz que recopilara información de 30 estudios que analizaron el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación y cómo favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se consultaron diversas fuentes documentales, como artículos académicos, tesis de grado, revistas y artículos de revisión, así como tesis doctorales. Se utilizaron palabras clave como educación, docencia, TIC y pedagogía. Además, se realizó una búsqueda exhaustiva en diferentes motores de búsqueda, como Redalyc, Scielo, Google Scholar y Google Académico.

Esta búsqueda demandó aproximadamente 30 horas de trabajo por parte de cada investigadora, incluyendo la consulta, análisis, desarrollo y selección de los artículos más relevantes en el ámbito de la docencia y la pedagogía, centrándose en cómo las TIC apoyan estos procesos educativos. En total, se incluyeron alrededor de 60 artículos con requisitos de inclusión de no más de 5 años de antigüedad. Se enfocó en recopilar información relevante para comprender la educación formativa y su adaptación por competencias desde la perspectiva pedagógica, utilizando estrategias metodológicas actuales. Se excluyeron investigaciones que no relacionaran la educación y las TIC para generar aportes académicos. La mayoría de las tesis y artículos de revisión seleccionados estaban en español e inglés.

La metodología también se centró en implementar diversas formas de estudio y aprendizaje que beneficien tanto a estudiantes como a docentes, así como a cualquier persona interesada en fortalecer sus métodos de estudio para alcanzar objetivos relacionados con el conocimiento. Se buscó almacenar información y llevarla a la práctica en la labor docente. Se promovió la adaptación a nuevas formas de enseñanza, la investigación y el aprendizaje autónomo. Además de construir espacios atractivos para los estudiantes, mejorando las habilidades para el desempeño escolar en los estudiantes.

Según Antonio (2019, p. 78), "La educación como base esencial de la sociedad debe estar al tanto de este nuevo escenario y responder a las necesidades que en él se requieren. Tiene que dar respuesta para promover formación en un mundo congestionado de información y potenciar la interactividad que proporcionan las TIC como elemento motivador y facilitador del desarrollo humano."

Con la intención de comprender a mayor escala el impacto de las TIC en la educación y pedagogía, se recopilaron datos actuales y confiables, aprovechando los resultados de investigaciones previas para enriquecer y fortalecer las estrategias del uso de las TIC en la labor del docente y sus procesos de enseñanza y aprendizaje, además de llevarla a la práctica en su profesión como maestro. La gran mayoría de docentes cuentan con las bases y las capacidades para actualizar, transformar y realizar diversas estrategias de enseñanza e incluirlas en sus entornos educativos y modificarlos según las necesidades de los estudiantes, utilizando nuevos modelos y recursos didácticos para impartir el conocimiento. Demostrar que el adaptarse a nuevas maneras de aprendizaje fomenta la investigación con diversas formas de adaptar el conocimiento al adquirir métodos de estudio actualizados (Rosabel, Roig-Vila, 2018).

Resultados

Como se puede ver en este artículo, varios autores han estudiado las TIC en la educación en diferentes partes del mundo, y es amplia la información obtenida, así también sus opiniones, es por eso que se realiza este estudio. Se analizaron las principales direcciones de los trabajos de investigación desarrollados hasta el momento y así se orientaron nuevos trabajos en el campo del uso de las TIC en educación. Se realizó una recolección de aproximadamente 60 artículos, de los cuales solo 30 de ellos cumplían con los criterios de inclusión, los cuales eran que no superaran los 5 años. Esta información se define como la búsqueda de datos, archivos, publicaciones e investigaciones que aborden específicamente la educación formativa y su adaptación por competencias desde la pedagogía con estrategias metodológicas.

Se pretendió analizar las relaciones existentes entre los niveles de aprendizaje y si los estudiantes lograban una adecuada aceptabilidad a los diferentes métodos de estudio con las diversas estrategias que se encuentran en la actualidad, uso de diversas metodologías y el resultado de la nota obtenida, ya que según la asignatura y su nivel de agrado influyen en el desempeño y el resultado obtenido, logrando un mejor trabajo por las áreas de mayor agrado y menor exigencia. Se aplicaron diferentes pruebas paramétricas que analizaron las diferentes áreas y según sus preferencias académicas.

No obstante, es importante destacar, siguiendo a Castellanos (2015, p. 941), que "el solo uso de las TIC no genera un impacto en la calidad de la educación, pero fortalece los conocimientos básicos de las áreas disciplinares y se aprovecha el tiempo dedicado a los estudios." Cabero considera que este alumno debe estar investido de las siguientes destrezas: conocer cuándo hay una necesidad de información, identificar esta necesidad, saber trabajar con diferentes fuentes y sistemas simbólicos, dominar la sobrecarga de información, evaluarla y discriminar su calidad, organizarla, tener habilidad para la exposición de pensamientos, ser eficaz en el uso de la información para dirigir el problema y saber comunicar la información encontrada a otros (Cabero, 2006, p. 7).

Ahora bien, frente a su propio desempeño en relación con las Competencias Digitales (CID), los docentes admitieron que, aunque ya utilizaban las aulas virtuales, están satisfechos con la adaptación acelerada a la docencia virtual. "Se ha generado una disposición positiva a aprender a utilizar plataformas y herramientas que no habían probado, una apertura a la flexibilidad y a seguir aprendiendo para mejorar el proceso formativo de su alumnado" (Sales et al., 2020, p. 15).

De acuerdo con lo anterior, los docentes deben conocer qué pueden ofrecer las TIC, evaluar y distinguir qué recurso tecnológico utilizar, comprender conceptual y pedagógicamente cómo, dónde y por qué utilizarlo. Dichas competencias son de gran importancia en el proceso de formación de toda carrera que tenga que ver con la docencia, pedagogía, comunicación social, debido a su proceso de formación en cada área se incluyen las TIC y su gran importancia en el proceso formativo.

Presentar conocimientos en el desarrollo de lecciones, algunas de ellas sincrónicas y otras mediante plataformas virtuales, fomentando la participación colaborativa de los estudiantes. Las habilidades pedagógicas son la base de las actividades educativas, porque en ellos el docente debe planificar sus contenidos utilizando diversos medios técnicos para lograr que el alumno los comprenda y asimile. Los procesos de aprendizaje deben hacer pensar seriamente al docente, no solo en la importancia de recibir información sobre cómo utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para lograr una integración real en la educación. Por tanto, la comprensión de su uso debe cambiar en relación con qué y por qué se utilizan. La formación docente debe ser holística desde una perspectiva que integre la tecnología como fuente de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, y esto conduzca a una formación docente con un liderazgo reflexivo, constructivo y evaluativo en la adquisición de nuevos productos. Sin embargo, la difusión de las tecnologías de la información y las comunicaciones en nuestra sociedad impone varios límites, como problemas técnicos, de seguridad y límites económicos y culturales, pero esto no debe ser un límite para la formación continua del profesorado. Buscar nuevas oportunidades de aprendizaje con la ayuda de recursos técnicos (García, 2015).

También en estudios recientes, como sobre los efectos educativos de las TIC, se prestó especial atención a los beneficios de las redes sociales como herramienta de aprendizaje informal, aún poco utilizada en las aulas. Su uso de las redes sociales en relación con la educación requiere cambios estructurales y organizativos en los procesos pedagógicos para asegurar el uso de las redes sociales y tecnologías de la información y la comunicación, así como las alternativas metodológicas emergentes y las habilidades básicas de la experiencia digital y metodológica. Los estudios realizados demuestran que las medidas adoptadas al respecto aún son insuficientes (Luis Alberto Montoya Acosta, 2019).

A medida que la sociedad evolucionó, también evolucionaron las teorías psicológicas y pedagógicas que sustentaban el aprendizaje. Las teorías conductuales dieron paso a otras que marcaron un cambio importante en el entorno educativo. La teoría del aprendizaje constructivista es actualmente una de las teorías más importantes que sustentan el desarrollo de modelos educativos con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones y las tecnologías de redes. Las nuevas tecnologías son las herramientas más efectivas de las que dispone el profesorado en cualquier tipo de enseñanza para que el aprendizaje de los estudiantes sea motivado, participen y muestren su interés. Las tecnologías son elementos y herramientas enriquecedoras para niños, jóvenes y adultos con discapacidad en los procesos educativos (Santiago Delgado-Rodríguez, 2023).

Es de gran importancia considerar el aporte que han hecho las TIC a la educación y la sociedad, ya que estas brindan un sinnúmero de posibilidades que presentan diferentes herramientas de apoyo, estimulando el aprendizaje, descubriendo las diversas habilidades y competencias para una mejor calidad de vida. Cabe señalar que implementar TIC dentro del aula conlleva múltiples beneficios, potencializando la formación de competencias dirigidas al desenvolvimiento exitoso en los diversos ámbitos. Con la gran variedad de las TIC que se presentan en todas las áreas educativas, es de vital importancia cuál de las herramientas se adecua según las características de cada estudiante, ya que son utilizadas en las áreas educativas con el objetivo de brindar métodos y estrategias accesibles para los estudiantes, donde se les pueda brindar el acompañamiento oportuno y que cada uno de ellos participe en su proceso de aprendizaje y supere los obstáculos que se presenten (Santana Suarez, 2019).

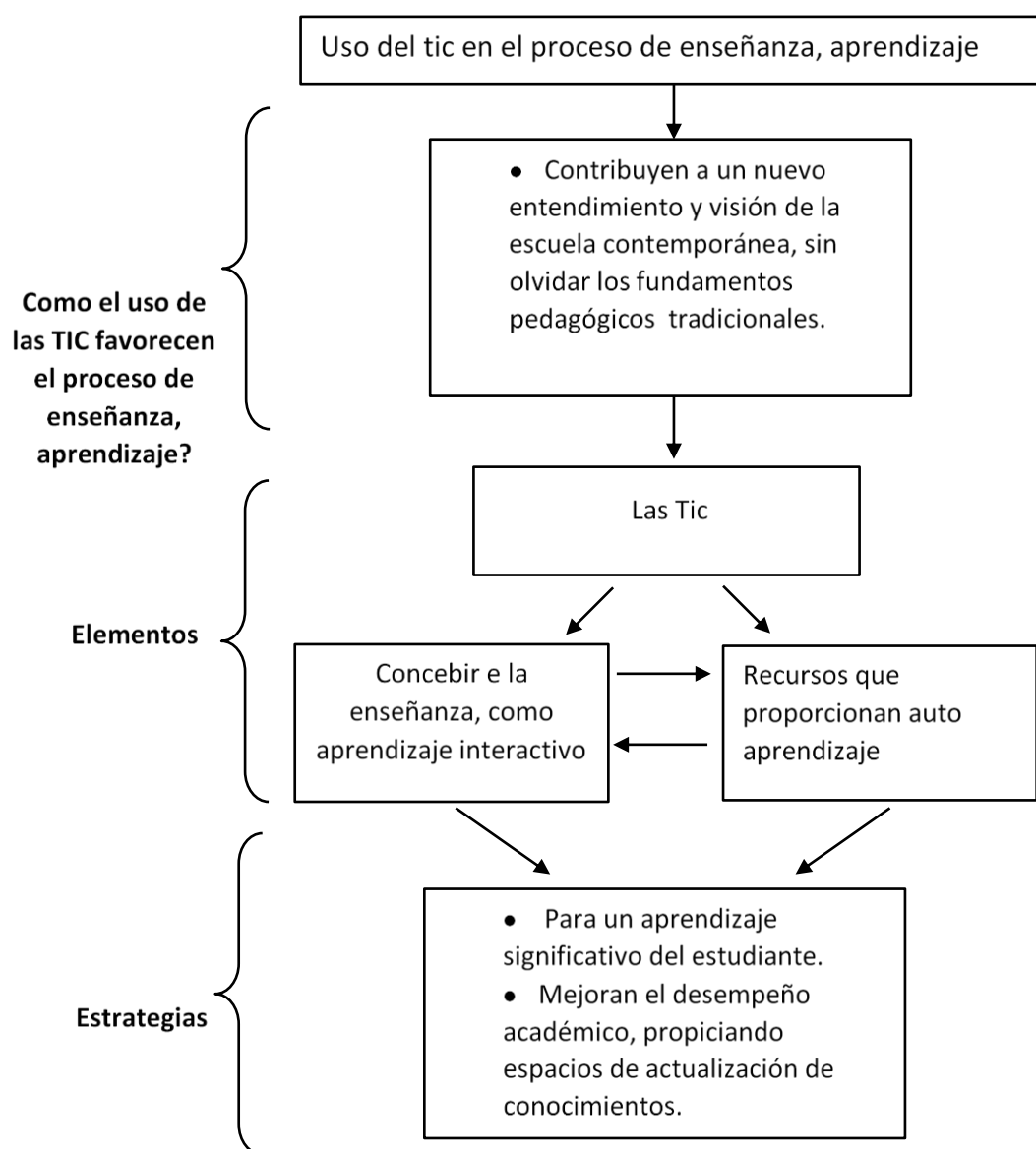
"Los estudiantes creen que el uso regular por parte de sus profesores de recursos tecnológicos inmersivos adicionales basados en AR mejoraría su rendimiento académico, principalmente porque les resulta más fácil comprender los conceptos clave de sus profesores, en comparación con otros métodos que utilizan un libro de texto o incluso técnicas no inmersivas" (José Julián Nández-Rodríguez, 2019).

La interrogante que acompañó al desarrollo y análisis de este proyecto fue si la implementación de los dispositivos audiovisuales y el uso de los diferentes materiales de apoyo promovían aprendizajes activos y reflexivos. Estos sirven de gran apoyo para la docencia en todas las etapas, escolares, bachilleres y universitarios, por parte del estudiantado. Los diferentes dispositivos y las nuevas estrategias implementadas en los diferentes cursos fueron evaluadas positivamente. El docente cuenta con diferentes recursos didácticos elaborados desde la comunidad mundial de los maestros, para cada una de las áreas del conocimiento, publicados en varios portales educativos, algunos de acceso gratuito, las cuales contribuyen a articular las TIC con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y sus asignaturas. Existen múltiples recursos digitales que facilitan la implementación por parte del docente, así como adecuadas herramientas didácticas que son pertinentes para el entorno escolar y para cada profesor. El uso de las TIC es una herramienta fundamental en el quehacer docente y nos ayuda a interactuar e integrar los conocimientos previos de los estudiantes (Velázquez, 2018).

El intento de incremento de portafolios pedagógicos trasciende el método procedimental, pues si bien es ineludible el diligenciamiento de los formatos establecidos, el hecho plan del libro pedagógico es un progreso de imaginación educativa. Esto es exacto porque implica el hecho creativo de producir dinámicas auténticas de plan pedagógico, tecnológico y comunicativo, y luego conjugar las potencialidades de los estudiantes con las problemáticas, los contenidos y la evaluación de formación, para dar respuesta a las urgencias académicas y sociales de un contexto determinado (Adriana Arroyo-Ortega, 2022).

Figura 1

El uso adecuado de las Tic siempre contribuye a lograr un mejor desempeño escolar, por lo tanto, la labor docente debe contribuir a recibir abiertamente estas estrategias he incluirlas en sus procesos académicos.



Discusión

El objetivo de este trabajo fue el de analizar como las TIC favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes, mediante una revisión de diferentes fuentes literarias. Consideramos primordialmente estudios publicados en los últimos 5 años y realizados con diferentes metodologías. En los artículos estudiados las herramientas TIC son consideradas como una herramienta que fortalece los conocimientos, potencializa la formación de competencias y promueve la participación de los estudiantes en trabajos colaborativos. En este sentido se puede considerar que el uso de las TIC en la enseñanza permite la creación de entornos, las TIC tienen una función protagonista e importante en el fenómeno educativo, y en conjunto afectan al alumno y al docente, por lo que todo educador debe conocer sus efectos, consecuencias y consecuencias en una determinada situación educativa para poder utilizarlas de forma eficaz óptima y eficiente. Es muy importante considerar el aporte de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación y la sociedad, porque ofrece un sinnúmero de oportunidades que brindan diferentes herramientas de apoyo que promueven el aprendizaje, descubren diferentes habilidades y competencias para una mejor calidad de vida.

La UNESCO (1998) menciona que el rápido desarrollo de las TIC está cambiando la forma en que se produce, adquiere y transmite la información. Estos cambios y transformaciones afectan a la economía, la sociedad, la política y la cultura; convertir a la persona en un ser cada vez más creativo, crítico, independiente, que busca nuevas habilidades en una situación necesaria para su adecuado desarrollo, que día a día se vuelve más incierta; Así, según Cornellá (2000), las sociedades de la información son organizaciones y personas que deben gestionar la información de forma eficaz. Ahora bien, el uso de las TIC como herramienta didáctica presente en varios artículos supone que los procesos de aprendizaje deben llevar al docente a pensar seriamente, no siempre en la importancia de recibir información sobre cómo utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para lograr una integración real en la educación. Por tanto, la comprensión de su uso debe cambiar en relación con qué y por qué se utilizan.

Un primer grupo de los artículos estudiados, se focalizo más en que algunos de ellos consideran la importancia en el aporte que han hecho las TIC a la educación, la sociedad ya que están brindan variedad de posibilidades que presentan diferentes herramientas de apoyo,

estimulando el aprendizaje, descubriendo diversas habilidades y competencias para una mejor calidad de vida.

El otro grupo de artículos analizados se centró en el desarrollo y análisis de este proyecto y siguió la interrogante de si la introducción de equipos audiovisuales y el uso de diversos materiales de apoyo promovían el aprendizaje activo y reflexivo, lo cual es un gran apoyo en la enseñanza en todas las etapas, para escolares, secundaria y preparatoria. estudiantes. y universidades estudiantes, los diferentes dispositivos y nuevas estrategias implementadas en diferentes cursos recibieron comentarios positivos por parte de los estudiantes. Para cada materia, el docente cuenta con diferentes materiales de aprendizaje elaborados por la comunidad docente global y publicados en diversos portales educativos, algunos de los cuales son de libre acceso y que promueven la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. y sus súbditos. Así como existen una serie de recursos digitales que ayudan al docente a utilizar herramientas de aprendizaje adecuadas al entorno escolar y a cada docente.

Si bien las TIC pueden verse como una herramienta eficaz para mejorar la educación de los estudiantes, es necesario cambiar las prácticas docentes porque el aprendizaje está relacionado con la calidad de las prácticas que se aplican en el aula (Coll, Mauri y Onrubia, 2008). Uno de los desafíos de esta sociedad de la información es incluir nuevas habilidades en la formación docente, que incluyan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje, combinando estos aspectos para lograr objetivos pedagógicos.

Se destaca la importancia del conocimiento especial de las herramientas técnicas, tanto las utilizadas por los profesionales científicos como las de carácter general. El aumento de conocimientos y habilidades en TIC debe incluir una serie de cambios personales y resultados laborales, junto con cambios en las estrategias y momentos de formación.

Finalmente, mencionamos algunas condiciones que pueden impedir el desarrollo de una actitud positiva hacia las TIC y su integración didáctica para futuras investigaciones a partir del estudio exploratorio que se realizó. Estas serían las actitudes de los futuros formadores de docentes hacia las TIC; condiciones materiales o institucionales relacionadas

con el proceso de formación en TIC y los conocimientos y habilidades en TIC cubiertos en el plan de formación.

Conclusiones

-El derecho a la comunicación, la información y la educación y los servicios básicos de las TIC. “Los cuales se mencionan en los artículos 16, 20 y 67; donde se garantiza a todos los colombianos el derecho al acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones básicas,” (constitución política de Colombia). Donde se incluye la educación el acceso al conocimiento, las tecnologías y los demás bienes culturales los cuales brindan un desarrollo integral a las personas y sus entornos.

Como podemos analizar, las diferentes acciones que se vienen realizando con las herramientas del internet, contribuyen a que se amplíen los entornos del aprendizaje relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales favorecen asertivamente en mejorar los procesos cognitivos del estudiante.

Para dar por concluido se puede decir que el uso de las TICS en educación está siendo transformadas constantemente, por lo que se debe brindar el valor significativo que estas conforman; además de adecuarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyéndolos de forma adecuada en procesos de educación y pedagogía; conforme a ellas en cada proceso de enseñanza.

Para la construcción de futuros estudios, se debe reconocer la importancia que tiene el motivar al docente dentro y fuera del aula de la clase en cuanto al uso de las TICS, de cómo estas favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, actualizar y mejorar sus bases teóricas.

Al analizar sobre la excelencia en educación y su conexión con las nuevas prácticas pedagógicas, es importante considerar el rol del docente, así como las diversas estrategias didácticas y las TIC en como favorecen los procesos educativos, de orientar al estudiante y su aprendizaje interactivo con el fin de mejorar la calidad de educación.

Se concluye que la mayor motivación para los docentes es utilizar el TIC en el aula de clase, ya que estas herramientas favorecen espacios mas atractivos y mejoran la motivación de los estudiantes. Es importante señalar que el docente tiene un rol fundamental en el uso de las TIC y no es solo responsabilidad del estudiante. De esta manera por parte del docente se debe hacer una actualización e innovación, no solo para estar a la vanguardia si no para motivar a sus estudiantes en sus procesos de enseñanza.

Referencias

- Adriana Arroyo-Ortega, S. M.-N. (01 de 07 de 2022). *Educación superior y tecnologías: trazados, interculturales desde los relatos de la comunidad Emberá en Antioquia, Colombia*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/prsp/n34/2389-993X-prsp-34-133.pdf>: <http://www.scielo.org.co/pdf/prsp/n34/2389-993X-prsp-34-133.pdf>
- Antonio, P. (04 de 2019). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual* . Obtenido de Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual .: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/82089>
- Cesar-Augusto Hernández-Suarez, R. P.-N.-A.-R. (9 de 12 de 2021). *Competencias TIC del docente, en epoca de no presencialidad una mirada de los estudiantes de comunicacion solicial*. Obtenido de Competencias TIC del docente, en epoca de no presencialidad una mirada de los estudiantes de comunicacion solicial: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/17+Competencias+TIC%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/17+Competencias+TIC%20(2).pdf)
- Implicaciones, uso y resultados de las TIC en educación primaria. Estudio cualitativo de un caso. (s.f.). *revista electronica de tecnologia educativa*.
- José Julián Nández-Rodríguez, J. C.-G.-C. (28 de 06 de 2019). *Ambientes digitales de aprendizaje en educación a distancia para la formación, inicial de docentes: percepciones acerca de su pertinencia*. Obtenido de Rev.investig.desarro.innov., 10 (1), 107-119.: Rev.investig.desarro.innov., 10 (1), 107-119.
- Leonela Yajaira Granda Asencio, E. E. (02 de 03 de 2019). *Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de
- Lizeth Paola Pinilla, Laura María Cañola y Katherine Núñez-Palomar**
Las TIC como Herramienta Didáctica para mejorar el proceso de Enseñanza Aprendizaje. Una revisión de la literatura

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100104#:~:text=Asimismo%2C%20las%20TIC%20permiten%20al,de%20cualquier%20parte%20del%2

- Luis Alberto Montoya Acosta, M. d. (04 de 2019). *Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Obtenido de Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: C:/Users/Usuario/Desktop/estudio de la teoria de las tic.htm
- Núñez Sánchez, L. (2015). Implicaciones, uso y resultados de las TIC en educación primaria. Estudio cualitativo de un caso. *revista electronica de tecnologia educativa*, 17.
- Roig-Vila, C. F.-L. (03 de 05 de 2018). *Factores personales que inciden en la autovaloración de tic*. Obtenido de Factores personales que inciden en la autovaloración de tic: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8866403>
- Santiago Delgado-Rodríguez, S. C.-D. (15 de 06 de 2023). *Grado de aceptación de los sistemas de evaluación digitales adaptados al uso de recursos tecnológicos educativos basados en*. Obtenido de Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 22: /Users/Usuario/Desktop/articulo 14.pdf
- Velázquez, R. (12 de 2018). *El software creado permite a los profesores la gestión de cursos virtuales como un espacio en línea para apoyar la enseñanza presencial. Su diseño les proporciona facilidad de uso y de gestión, permite la administración de perfiles de usuario, la gestión*. Obtenido de EDUMECENTRO vol.10 no.4 Santa Clara oct.-dic. 2018: EDUMECENTRO vol.10 no.4 Santa Clara oct.-dic. 2018

Regreso al Aula en Pregrado de Ciencias Sociales: Competencia Digital y Alfabetización Digital

Joaquín Reyes-Lara
Doctor en Gestión de la Educación Superior
joaquin.rlara@academicos.udg.mx
Universidad de Guadalajara, México
ORCID: 0000-0001-5468-1479

Recepción: 12/03/2023
Aprobación: 27/05/2024
Publicación: 01/06/2024

Resumen

Esta investigación se desarrolló en el Campus Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara en Jalisco, México; la cual se centra en el impacto que las TIC tienen en las instituciones de educación superior.

Las TIC han propiciado nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje, trayendo nuevas formas de comunicación y de interpretar la información, por lo que la alfabetización digital toma relevancia en la competencia digital, por ello, la presente investigación se centró en describir y medir las habilidades digitales en estudiantes de pregrado de ciencias sociales en su proceso de aprendizaje. El análisis se realizó con ayuda de herramientas de estadística descriptiva y paramétrica en una muestra de 82 estudiantes, en su mayoría de los semestres segundo y tercero de tres licenciaturas de las ciencias sociales. Entre los hallazgos se encontró que; el 92.7% tienen un celular inteligente y el 69.5% una computadora portátil; el lugar de uso del dispositivo fue principalmente el hogar con un 96.3%, seguido de la escuela con 74.4%; el 97.6% buscan información en Google, el 57.3% en una biblioteca digital y el 50.0% en revistas electrónicas. Por su parte, el porcentaje de estudiantes con nivel de habilidad digital básica cursando clases presenciales se incrementó (25.2%) con respecto a los que cursaron clases virtuales (17.1%) durante el confinamiento por COVID 19. Del mismo modo, el porcentaje del nivel de habilidad digital intermedia y avanzada se incrementó al 82.9% (68 de 82), con relación a las clases virtuales (72.97%), lo que significa que el nivel de habilidad digital se incrementó en la transición de las clases virtuales a clases presenciales, ratificando que la incidencia de las TIC en la educación va en constante aumento.

Palabras clave: Alfabetización digital, aprendizaje, habilidad digital, educación superior, competencia digital.

Returning to the Classroom in Undergraduate Social Sciences: Digital Competence and Digital Literacy

Abstract

This research was developed at the University Campus of Social Sciences and Humanities of the University of Guadalajara in Jalisco, Mexico, which focuses on the impact that ICT has on higher education institutions.

ICTs have fostered new teaching-learning contexts bringing new ways to communicate and interpret information, thus digital literacy has become relevant in digital competence. Therefore, our research focused on describing and measuring the digital skills of undergraduate social sciences students in their learning process. The analysis was carried out using descriptive and parametric statistical tools in a sample of 82 students from the second and third semesters of three social sciences bachelor's degrees. Among the findings, it was found that 92.7% have a smart cell phone and 69.5% have a laptop. 96.3% used the device mainly at home and 74.4% used it at school. 97.6% searched for information on Google, 57.3% in a digital library, and 50% in electronic journals. In addition, the percentage of students with a basic digital skill level taking face-to-face classes increased (25.2%) compared to those who took virtual classes (17.1%) during the COVID 19 confinement. Likewise, the percentage for the intermediate and advanced digital skill levels increased to 82.9% (62 out of 82) in relation to the virtual classes (72.97%), which means that the digital skill level increased in the transition from virtual classes to face-to-face classes, which confirms that the impact of ICTs in education is constantly increasing.

Key words: Digital literacy, learning, digital skill, higher education, digital competence.

Introducción

Debido a la declaratoria de pandemia de COVID 19 por parte de la organización Mundial de la Salud (OMS), el 17 de marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales en la Universidad de Guadalajara para pasar de manera inmediata a la modalidad a distancia.

Esta investigación se circunscribe en la Universidad de Guadalajara en tres licenciaturas de las Ciencias Sociales y Humanidades en el año de 2022, donde aún se mantenía la declaratoria de pandemia por COVID 19 por parte de la OMS, por lo que las clases se mantenían en

modalidad a distancia en la Universidad de Guadalajara, dando comienzo el ciclo escolar 2022-A (Semestre-A) el 16 de enero, pero en unas semanas termino esta modalidad, ya que el 08 de febrero se pasó a la modalidad híbrida, siendo este periodo solo de unos pocos días (12), ya que el 20 de febrero las clases se llevarían a cabo de manera presencial, comenzando de esta manera con una nueva realidad, inmersos en una pandemia sin precedentes y que parecía interminable.

Como ya lo es sabido, antes de la pandemia por COVID 19 los sistemas educativos, en general, no tenían desarrollada la modalidad a distancia, pero dada la situación, la solución por la emergencia sanitaria fue recurrir a la modalidad no presencial apoyada en muchos casos por las TIC, y en gran medida, con las aplicaciones ofrecidas por el Internet, Moodle, Google Classroom, Blackboard, Zoom Meetings, Skype, GSuite, Edmodo, etc., y en otros casos con el apoyo de la televisión.

Antes de esta situación no contemplada, en el sistema educativo de acuerdo con Cabero y Martínez (2019, p. 248), ya existían proyectos que contemplaban la transformación del sistema educativo en un contexto fuertemente apoyado en las tecnologías digitales, teniendo como principal variable la integración de las TIC, las cuales hasta la fecha se consideran omnipresentes en los contextos sociales y sin duda también en el sistema educativo, y que debido a las características, entre otras, la de interactividad y de retroalimentación; donde por la sola presencia de las TIC provoca cambios en las prácticas pedagógicas y una modificación significativa de las metodologías y las estrategias del cómo enseñar y por consecuencia del cómo se aprende.

En este sentido, las TIC han provocado el surgimiento de entornos de enseñanza aprendizaje nuevos, caracterizados principalmente por las formas de interactuar entre docentes y estudiantes, donde prevalece la flexibilidad en el acceso a la información, que de acuerdo con Cabero y Valencia (2021), el escenario actual es complejo, donde los estudiantes:

(...) en situaciones de no presencialidad, en aprendizajes mediados por la tecnología, el estudiante debe poseer altas competencias para la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje, debe adquirir competencias para dirigirse hacia un aprendizaje autónomo y debe aprender a dialogar con el maestro a través de diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas. (p.221)

Además de lo anterior, Cabero y Valencia (2021) comentan que es necesario que las y los estudiantes posean la competencia digital, lo cual trae suposiciones como que las y los estudiantes “(...) por haber nacido en una época concreta, son altamente competentes para manejar las tecnologías, frente a sus docentes(...)” (2021, p.); donde este manejo de las TIC, de acuerdo con Cabero y Valencia (2021), indica que la competencia debe ser por este echo alta en el manejo de las tecnologías por parte de las y los estudiantes, pero solo ocurre a nivel instrumentalmente, faltando el desarrollo de la capacidad de manejarlas e incorporarlas cognitivamente en los procesos formativos, como por ejemplo de manera ética.

Recientemente, Cabero, Valencia, Llorente y Palacios (2023, pp. 2-3) comentaron que la mayoría de las y los estudiantes que actualmente pueblan las instituciones de educación superior se caracterizan por estar alfabetizados digitalmente, navegar por Internet, estar visualmente alfabetizados, el uso de Internet para la investigación, siempre están conectados y ser multitarea, trayendo consigo, y con alta influencia de las TIC, la necesidad de nuevas teorías de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, tal como lo han expuesto en sus trabajos de investigación From (2017) y Coll, Díaz Barriga, Engel y Salinas. (2023).

Por su parte, de acuerdo con Pérez (2019), la vida contemporánea, catalogada como era digital “(...) requiere un sujeto humano cognitiva y emocionalmente capaz de vivir con cierta sensatez y relativa autonomía esta sociedad líquida de cambio permanente, complejidad estructural, abundancia, incertidumbre y desigualdad (...)” (p. 4). Por lo tanto, y en consecuencia con lo expuesto, la tarea del sistema educativo en cada uno de sus niveles es la de formar personas mediante un proceso de enseñanza activo, reflexivo, cooperativo y personalizado; que propicie en las y los estudiantes las condiciones y las competencias necesarias para desarrollarse de manera adecuada en la sociedad actual.

Así también, de acuerdo con los hallazgos de Sales, Cuevas-Cerveró y Gómez-Hernández. (2020), para el profesorado “El alumnado está habituado a la tecnología, predispuesto a ella, ya que forma parte de su cotidianidad en todos los ámbitos, pero este uso constante, instrumental, no va acompañado de reflexión y de rigor en el ámbito académico.” (p. 17), lo cual, al momento de ponerlo en práctica, esto es, en el ejercicio de la ciudadanía (Sales et al., 2020), se dejan de lado, en la mayoría de los casos, el uso responsable y ético de las tecnologías digitales.

Por lo tanto, las investigaciones desarrolladas en los últimos años dejan constancia de que las tecnologías digitales o TIC, son parte importante y de presencia constante en las y los estudiantes de todos los niveles educativos a nivel global, sin embargo, dicha presencia se torna en un alto porcentaje como instrumental, sobre todo en el ámbito educativo.

Finalmente, Cabero y Valencia (2021) comentaron que a raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19 se puso de manifiesto que “(...) faltaba tecnología tanto en los centros educativos como en los hogares de los docentes y en los de los estudiantes, además de que no había conexión a internet disponible en todos los casos (...)” (p. 220), lo cual indica que es necesario trabajar en construir un sistema educativo donde las TIC sean un factor de mejora y que potencialice el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el tema de infraestructura y como en el pedagógico.

Alfabetización o literacidad digital

La alfabetización de los sujetos en este siglo contempla la cultura letrada y escrita, así como el alfabetismo relacionado con la cultura tecnológica (Coll, 2005), por lo que el concepto de alfabetización adquiere un rango más amplio y complejo; ya que en la actualidad se requiere del dominio en la lectura y escritura, además de lo que Coll (2005) define como el “(...) dominio funcional de los conocimientos y las habilidades necesarias para manejar y manejarse con la tecnología(...)” (p.8), sumando al concepto elementos multimedia tales como: imágenes fijas, imágenes en movimiento, videos, manejo de información en bases de datos, etc.

Dado lo anterior, se puede afirmar que se están gestando nuevas formas de leer, de escribir, de comunicación, de lenguaje, de interpretar la información y de producir el conocimiento (Coll, 2005 y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2011).

En este sentido, Area (2015, p. 22) definen la alfabetización digital como “(...) un concepto y una práctica social que varía en función del contexto cultural y tecnológico específicos de cada periodo histórico(...)”. Esto hace suponer que las personas del siglo XXI pasan de ser personas letradas a ser personas alfabetizadas en las nuevas formas culturales, donde cada persona, además de saber leer y escribir textos plasmados en papel debe ser:

(...) capaz de interaccionar con un sistema de menús u opciones mediante un teclado, un ratón o un pantalla táctil, es ser capaz de navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse, conoce los mecanismos y procedimientos para grabar imágenes, procesarlas y difundirlas en un sitio web, tiene las destrezas para buscar y encontrar en la Red aquel dato que uno necesita, sabe discriminar y otorgar significado a las numerosas informaciones que llegan diariamente por múltiples medios, es capaz de escribir un documento y enviarlo por correo electrónico o por SMS, participa en un foro expresando su opinión, sabe subir fotos, vídeos o presentaciones para compartirlos con otras personas en una red social, etc. (Area, 2015, p. 22)

Por consiguiente, la literacidad digital o alfabetización digital, se concibe normalmente como un proceso instrumental, que por lo regular se asocia con el saber usar las herramientas TIC, con su potencial desvinculado de la actividad académico-escolar, del cual existe evidencia de su contribución en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por su parte, la OEI (2011) estableció que el concepto debe denominarse literacidad digital, ya que existe una diferencia significativa con relación a la alfabetización digital, ya que la literacidad digital incluye la lectura y escritura tradicional, así como su interpretación y reflexión; la lectura y escritura de los lenguajes multimedia, de los cuales algunos son de naturaleza interactiva, así como: “(...) del grado de competencia en investigación, publicación y comunicación, de la actuación en red o en actividades de colaboración.” (OEI, 2011, p. 16), así también, la comprensión de los recursos digitales disponibles en los diferentes contextos y los avances tecnológicos disponibles.

Por otro lado, de acuerdo con Buckingham (2006, p. 24) la literacidad digital debe de estar enfocada en promover usos eficientes de las TIC, esto mediante el desarrollo de las habilidades para búsqueda avanzada de información relevante en Internet, por lo que una persona alfabetizada digitalmente puede buscar información de manera eficiente, comparar distintas fuentes y clasificar la información autorizada y la que no está autorizada y clasificar la relevante y la no relevante.

En consecuencia, Buckingham (2006, p. 25) establece que la literacidad digital no es solo una cuestión funcional, del uso de la computadora o de búsqueda de información en Internet, donde estas prácticas convierten a la literacidad digital en una práctica instrumental, por lo

que, uno de los aspectos importantes que incluye la literacidad digital, es la de tener la capacidad de evaluar y utilizar la información de manera crítica para transformarla en conocimiento (Buckingham, 2006, p. 25).

Por su parte, Law, Woo, de la Torre y Wong (2018) proponen la siguiente definición:

La alfabetización digital es la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear información de forma segura y adecuada a través de tecnologías digitales para el empleo, los trabajos decentes y el emprendimiento. Incluye competencias que se conocen como alfabetización informática, alfabetización en TIC, alfabetización informacional y alfabetización mediática. (p. 6)

Así mismo, Law et al. (2018) complementan la definición señalando que la literacidad digital requiere que las personas tengan los conocimientos y las habilidades necesarias para una mejora significativa y transformadora de las actividades; además, hacen hincapié en la necesidad de incluir las actitudes de las personas como el compromiso y la motivación para lograr un desempeño competente en las actividades (p. 6).

En este mismo sentido, Area y Guarro (2012) establecen que la alfabetización digital o literacidad digital es algo más complejo que la mera capacitación en el uso del software y hardware. La literacidad digital implica que los individuos construyan su aprendizaje mediante las TIC, donde las TIC se conciben como un espacio en el que se pueden resolver situaciones problemáticas. Por consiguiente, la literacidad digital “(...) focaliza su atención en la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso de la información y la comunicación, y no tanto en las habilidades de utilización de la tecnología.” (Area y Guarro, 2012, p.26).

Por otra parte, para Area y Pessoa (2012), la literacidad digital “(...) debe representar un proceso de desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información(...)” (p. 20), esto con el objetivo de recrearla de un modo crítico y emancipador en las actividades a lo largo de la vida.

Así también, Area y Pessoa (2012) establecieron que la literacidad digital es una problemática sociocultural, y como tal, es uno de los retos que los sistemas de educación tienen como parte de sus políticas institucionales, por lo que la literacidad digital es un proceso que tiene como finalidad que los individuos o grupos de individuos desarrollen de la

mejor manera, habilidades intelectuales, sociales y éticas mediante las TIC en la resolución de problemas reales (Area y Pessoa, 2012 y Aguilar, Ramírez y López, 2014).

Por su parte, Çam y Kiyici (2017) definen la literacidad digital "(...) como el conocimiento tecnológico y las habilidades necesarias para que las personas que desean llevar una vida productiva continúen su desarrollo personal con actividades de aprendizaje permanente y contribuyan positivamente a la sociedad." (p. 30). Esta definición, comentan Çam y Kiyici (2017), que comprende o incluye la alfabetización informacional, la alfabetización visual, la alfabetización en software, la alfabetización tecnológica y la alfabetización informática (p. 30), y no solo el uso de las herramientas de software y hardware, ya que es un proceso que la adquisición de habilidades intelectuales para interactuar en la cultura actual, altamente tecnologizada, así como una conciencia crítica para la construcción de conocimiento de manera reflexiva y crítica.

Por consiguiente, la literacidad digital para esta investigación se concibe como aquel proceso que contiene la cultura letrada y escrita, así como la cultura tecnológica que implica la interpretación y reflexión; la lectura y escritura de los lenguajes multimedia, que involucra las competencias para el dominio de los mecanismos y de las formas de comunicación y colaboración en redes sociales, junto con criterios de valor que permiten discriminar y seleccionar información con conciencia crítica y ética para tiene connotaciones más complejas, ya que se requiere la construcción de conocimiento que contribuya al desarrollo del contexto donde interactúan las ciudadanas y ciudadanos.

Competencia digital

La presencia de las TIC en los sistemas educativos no pasa a ser un simple fenómeno de moda que posee una fecha de caducidad, por el contrario, su incidencia ha logrado por una parte la modificación de los escenarios tradicionales, y por el otro, el surgimiento de nuevos contextos para la enseñanza aprendizaje, no solo en el contexto educativo, sino también en contextos como el social, el político, el económico, el cultural, etc. (Salinas, 2008; Coll, 2013 y Díaz-Barriga, 2013).

Por lo tanto, se puede afirmar que la TIC o tecnologías digitales son elementos ubicuos, por lo que, en el contexto educativo, y caso específico, el proceso de aprendizaje del contexto universitario está transitando a entornos de aprendizaje digital, donde la preocupación debe

centrarse en el conjunto de aplicaciones que las y los estudiantes pueden instalar en sus dispositivos y la utilización potencial en el proceso de aprendizaje (Domínguez y Moreira, 2022).

Por su parte, Cabero, Gutiérrez, Guillén y Gaete (2022) comentaron que una de las incidencias negativas que las TIC tienen en nuestra sociedad es cuando “(...) la falta de dominio de la competencia digital repercute en una exclusión social, laboral y educacional de la persona creando una brecha digital sin precedentes(...)” (p. 168). Por consecuencia, esto último forma parte de los retos a cubrir en el proceso de formación tanto del alumnado como del profesorado universitario, dando origen al proceso que permita el desarrollo de la competencia digital, la cual se visualiza más, como una carencia o fortaleza, una vez que las y los estudiantes pasan a ser profesionales y se posicionan en los contextos sociales, sobre todo en el mercado laboral (Rivero y Santos, 2019), donde las exigencias son altas al momento de aplicar los conocimientos en el área donde se desempeñan como profesionales. En consecuencia, la competencia digital de acuerdo con Domínguez y Moreira (2022) no tiene el mismo alcance o nivel de habilidades en el ámbito escolar que en los contextos sociales o laborales, esto es, en el contexto educativo resulta ser de nivel bajo o en el mejor de los casos, las habilidades digitales en la competencia digital responden a otras necesidades, que los requeridos en el ámbito laboral o de trabajo. En este sentido, Cabero et al. (2022) encontraron que, de acuerdo con varias investigaciones al respecto, las y los estudiantes, a pesar de estar inmersos en un mundo tecnológico, sus niveles de competencia digital eran bajos y no uniformes, con uso no muy positivo, no variado en los entornos educativos (p. 168).

Con relación a lo anterior, Cabero et al. (2022), comentan que “(...) la adquisición de una adecuada competencia digital se presenta como una necesidad básica e imprescindible para los estudiantes de hoy en día, requiriendo diferentes tipos de capacidades, entendiendo ello como un constructo multidimensional e interrelacionado (...)” (p. 169), fundamentado en una adecuada alfabetización digital y con el desarrollo e implementación de estrategias digitales sustentadas en prácticas éticas, todo esto apoyado con un proyecto sustentado en instrumentos de diagnósticos válidos y confiables.

Finalmente, la construcción conceptual de la competencia digital, Salinas y de Benito (2020) establecieron que la competencia digital está conformada por habilidades y destrezas

encaminadas a utilizar el potencial de la tecnología digital, ya sea como productores o como consumidores, esto combinado con la autonomía digital que permita “(...) tomar el control de los cambios sociales derivados de los usos de la tecnología digital en diferentes contextos, en la familia, la comunidad y la sociedad(...)” (p. 104), integrando también la responsabilidad digital, lo cual significa la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás, haciendo uso de la información para la generación de conocimiento, siendo importante considerar las cuestiones éticas.

Por lo tanto, la competencia digital es un conjunto de destrezas y de conocimientos encaminadas a utilizar el potencial de la tecnología digital, lo cual requiere un proceso multidimensional e interrelacionado con las características contextuales, influido altamente por cuestiones culturales y fortalecido con usos y prácticas éticas de las tecnologías digitales.

Metodología

Esta investigación se realizó bajo el paradigma cuantitativo, teniendo como herramientas de análisis las de la estadística descriptiva y de la estadística inferencial paramétrica. Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario mediante la aplicación Google Formularios, el cual se estructuró en dos bloques, el primero integrado por 20 ítems para los datos generales y los datos de uso instrumental de las TIC; el segundo integrado por 41 ítems para medir la habilidad digital (skill) de la competencia digital, donde esta última, se tomó del cuestionario del informe técnico del Centro Común de Investigación (JRC), del Servicio de Ciencia y Conocimiento de la Comisión Europea (2020).

Los datos se recolectaron durante los meses de septiembre a noviembre de 2022, teniendo como situación importante la transición del modelo de educación a distancia al modelo de educación presencial, estando todavía en un escenario de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID 19.

El tamaño de la muestra se determinó mediante el muestreo probabilístico aleatorio simple, con base a un margen de error del 5% y un nivel de confianza de 95%, resultando un tamaño de muestra (n) de 80 estudiantes de una población (N) 100, habiendo contestado el cuestionario 82 estudiantes que cursaban la asignatura de estadística en las licenciaturas de estudios políticos y gobierno, relaciones internacionales y de sociología, en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

Resultados

Literacidad digital: Hallazgos de una nueva realidad

El análisis de la presente investigación se realizó bajo el paradigma cuantitativo mediante la aplicación de herramientas de estadística descriptiva y estadística paramétrica. El análisis se centró en el uso de las TIC y su incidencia como herramienta en la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes de pregrado de las ciencias sociales.

La población estuvo conformada por estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara que cursaban la asignatura de estadística en el año 2022. La muestra se conformó de acuerdo con el género, por un 60.98% de femenino, un 36.59% masculino, un 1.22% no binario y un 1.22% de género fluido. Por su parte, con base el semestre que cursaban se distribuyó así: primero 1, segundo 36, tercero 35, cuarto 4, quinto 4 y sexto 2 (total, 82 estudiantes). Con base a la carrera; 37 de Sociología, 19 de Estudios Políticos y de Gobierno y 26 de Relaciones Internacionales.

Por su parte, en las actividades donde se requiere el uso del dispositivo, resultó que el 92.7% tienen un celular y el 69.5% tienen una computadora portátil. En cuanto al lugar de uso del dispositivo fue principalmente en el hogar con un 96.3% y en la escuela con el 74.4%. En lo que refiere al uso o para qué utilizan el dispositivo, se destacó el uso para correo electrónico (93.9%), crear presentaciones (93.9%) y contenidos de Internet (91.5%). Así también, es importante mencionar que por lo menos 3 de cada 4 estudiantes realizan las actividades que se muestran en la tabla 1:

Tabla 1
Actividad que se realiza con el dispositivo

Uso o actividad en el dispositivo	Porcentaje
Correo electrónico	98.8%
Contenidos de internet	91.5%
Copiar archivos entre directorios (carpetas)	76.8%
Crear archivos de texto	89.0%
Crear hojas de cálculo	75.6%
Crear presentaciones	93.9%

Además de lo anterior, en el dispositivo utilizan un buscador el 97.6% y un editor para documentos compartidos el 89.0%.

En cuanto el tiempo de uso del dispositivo las estudiantes y los estudiantes manifestaron que en promedio lo usaban 7.4 horas y en promedio 4.2 horas al día para actividades relacionadas con la licenciatura. El 98.8% cuentan con Internet en el hogar, además del hogar, el 96.3% cuentan con servicio de Internet en la escuela, en un lugar público el 37.8% y sólo el 1.2% se conectan mediante datos móviles.

Por otra parte, en cuanto al tiempo de navegación en Internet, comentaron que en promedio lo hacen 6.60 horas por día, siendo el promedio de horas por día para actividades relacionadas con la licenciatura de 3.49 horas.

En esta misma arden de ideas, 80 de las y los 82 estudiantes (97.6%) buscan información en Google, así también buscan en una biblioteca digital y en revistas electrónicas el 57.3% y 50.0% respectivamente. Por último, comentaron que utilizan medios instrumentales para realizar tareas, actividades o trabajos en la licenciatura software como Word, Excel, Power Point con el 85.4%, además de aplicaciones de Google como hoja de cálculo, formularios, presentaciones, documentos o aplicaciones similares de Internet con el 73.2%; así como aplicaciones de Internet gratuitas con el 56.1%. Por su parte acceden a sitios para recabar información los presentados en la tabla 2.

Tabla 2

Sitios de consulta de información para realizar tareas, actividades o trabajos en la licenciatura

Tipo de sitio	Porcentaje
Artículos de revistas en línea	79.3%
Bibliografía de biblioteca digital (Universidad de Guadalajara) o de otra institución	62.2%
Artículos de revistas electrónicas procedentes de Dialnet, Scielo, Latindex	37.8%
Aplicaciones en línea para estadística, bases de datos de INEGI, UNESCO, ONU, OCDE, etc.	54.9%

Así mismo, las y los estudiantes, comentaron que prefieren entregar ejercicios, tareas, actividades o trabajos como se muestra en la tabla 3, destacando que el 72% prefiere entregarlos en un documento PDF o de Word.

Tabla 3

Formato de preferencia para entrega de ejercicios, tareas, actividades o trabajos

Formato de preferencia	Porcentaje
En documento PDF o de Word	72.0%
En papel escrito con tinta o lápiz	15.9%
En papel impreso	1.2%

Imagen u otro formato digital 11.0%

Ahora, en lo que refiere a la parte del proceso de enseñanza, donde el docente solicita a las y a los estudiantes desarrollar ejercicios, tareas, actividades o trabajos, contestaron que les solicitan usar Word, Excel o Power Point, el 93.9% de las veces, así también, utilizar aplicaciones de Google como hoja de cálculo, formularios, presentaciones, documentos o aplicaciones similares de Internet con el 86.6%, además de consultar revistas electrónicas, bibliotecas digitales (por lo menos el 54%), entre otras fuentes digitales, como lo ilustra la tabla 4.

Tabla 4

Recursos utilizados para desarrollar actividades propias de la licenciatura

Recurso digital:	Porcentaje
Artículos de revistas en línea	68.3%
Bibliografía digital de bibliotecas digitales	74.4%
Aplicaciones en línea para estadística	54.9%
Aplicaciones Google como Hoja de cálculo, Formularios, Presentaciones, Documentos o aplicaciones similares de Internet	86.6%
Software como Word, Excel, Power Point	93.9%
Scielo	26.8%
Dialnet	6.1%

En cuanto a los recursos tecnológicos que las docentes o los docentes utilizan para impartir la clase, las y los estudiantes comentaron que el 82.9% prefieren Software como Word, Excel, Power Point; además de Aplicaciones de Google como Hoja de cálculo, Formularios, Presentaciones, Documentos o aplicaciones similares de Internet con un 76.8%; complementando la baraja de recursos usados para impartir la clase los que aparecen en la tabla 5.

Tabla 5

Recursos utilizados por parte del profesor para impartir la clase

Recursos utilizados por parte del profesor	Porcentaje
Artículos de revistas en línea	41.5%
Bibliografía de biblioteca digital (Universidad de Guadalajara) o de otra institución	59.8%
Artículos de revistas electrónicas procedentes de Dialnet, Scielo, Latindex.	28.0%
Aplicaciones en línea para estadística, bases de datos de INEGI, UNESCO, ONU, OCDE, etc.	41.5%

Por otra parte, el medio en el cual las docente o los docentes solicitan a las y los estudiantes entreguen ejercicios, tareas, actividades o trabajos, el 75.6% piden siempre la entrega en documento PDF o documento de Word y en muchas veces el 23.2%, en este mismo sentido las y los docentes piden que las y los estudiantes entreguen ejercicios, tareas, actividades o trabajos en papel escrito con tinta o lápiz a veces 59.8%, muchas veces el 29.3% y siempre sólo el 6.1%.

En el mismo orden de ideas, la entrega en papel impreso a veces el 56.1%, muchas veces el 11.0%, siempre el 2.4% y nunca el 30.5%.

Finalmente, las docentes y los docentes piden la entrega de ejercicios, tareas, actividades o trabajos: en imagen u otro tipo de formato digital a veces el 39.0%, muchas veces el 26.8%, siempre el 9.8% y nunca el 24.4%.

Competencia digital: La nueva realidad

A este trabajo de investigación lo precede uno que se desarrolló en el año 2021 durante el tiempo de confinamiento debido a la pandemia de COVID-19 (Reyes, 2022), del cual se tomaron algunos parámetros con la finalidad de identificar si hubo cambios significativos al regresar a clases presenciales con respecto a las clases virtuales o a distancia, esto referente al nivel de la habilidad digital de la competencia digital.

Para determinar el nivel de la habilidad digital en la competencia digital, Clifford, Kluzer, Troia, Jakobsone y Zandbergs (2020) establecen cuatro categorías, a las cuales les asignan un puntaje con base a las características de las habilidades digitales que las y los estudiantes manifiestan tener, las cuales se muestran en la tabla 6:

Tabla 6

Puntaje asignado con base a la respuesta

Categoría descriptiva	Puntaje
No, no puedo hacerlo en absoluto	0
Sí, puedo hacerlo con ayuda	1
Sí, puedo hacerlo por mi cuenta	2
Sí, puedo hacerlo y ayudar a otros	3

Nota: Tomado de Clifford, et al. (2020).

Del mismo modo, para la clasificación del nivel que se tiene en la habilidad digital, Clifford et al. (2020) proponen cuatro niveles, esto con base a los puntajes acumulados por cada una de las respuestas, para esto establecieron cuatro niveles de habilidad digital, teniendo intervalos de puntajes para cada nivel, los cuales se aprecian en la tabla 7.

Para el análisis de resultados los puntajes se adaptaron por nivel de habilidad digital el de 41 preguntas que se aplicaron en este trabajo, correspondientes a las habilidades digitales (skills), teniendo como resultado un puntaje máximo para las 41 preguntas de 123.

Tabla 7

Puntaje para determinar el nivel de habilidad digital de la competencia digital

Nivel de habilidad	Puntos por nivel	Porcentaje de puntos
Sin habilidad	0 - 24	0.0% - 20.0%
Básica	25 - 58	21.0% - 46.7%
Intermedia	59 - 91	46.8% - 73.3%
Avanzada	92 - 123	73.4% - 100.0%

Nota: *Elaboración a partir de Clifford, et al. (2020).*

En primera instancia, se comparó el nivel de habilidad digital con base a la proporción (porcentaje) de puntos obtenidos por nivel, de lo cual se obtuvo lo que se muestra en la tabla 8:

Tabla 8

Distribución de puntaje conforme al nivel de habilidad digital, clases presenciales

Nivel de habilidad digital	Número de Estudiantes	Porcentaje de Estudiantes	Puntos por nivel
Sin habilidad	0	0.0%	0 - 24
Básica	14	17.1%	25 - 58
Intermedio	43	52.4%	59 - 91
Avanzado	25	30.5%	92 - 123

Ahora, para determinar si hubo cambios en cuanto al nivel de habilidad digital de las clases virtuales durante la pandemia a las clases presenciales, se utilizó la información que se muestra en la tabla 9.

Tabla 9. Distribución de puntaje por nivel de habilidad digital, clases virtuales durante la pandemia COVID-19, 2021.

Nivel de habilidad digital	Número de Estudiantes	Porcentaje de Estudiantes	Puntos por nivel
----------------------------	-----------------------	---------------------------	------------------

Sin habilidad	2	1.8%	0 - 24
Básica	28	25.2%	25 - 58
Intermedio	59	53.2%	59 - 91
Avanzado	22	19.8%	92 - 123

Nota: *Tomado de Reyes (2022).*

Para determinar si hay diferencia entre las clases virtuales y presenciales se aplicó una prueba de hipótesis para la diferencia entre dos proporciones poblacionales que, de acuerdo con Anderson, Williams y Sweeney (2016), la prueba permite determinar si existe diferencia entre dos proporciones poblacionales.

Conforme a lo establecido por Anderson et al. (2016), el resultado de una prueba de hipótesis para la proporción de dos muestras se afirma que hay diferencia significativa cuando el valor del estadístico de prueba Z está más alejado de cero que el valor crítico de Z, mientras que no existe diferencia significativa entre las proporciones si el valor del estadístico de la prueba Z está más cerca de cero que el valor crítico de Z.

La prueba se aplicó con un nivel de significancia de 0.05 para el nivel de habilidad digital básica y avanzada, resultando lo siguiente:

Tabla 10

Resultado de la prueba de hipótesis para dos proporciones en los niveles de habilidad digital básica intermedio y avanzada

Nivel de habilidad digital básica	Nivel de habilidad digital intermedio	Nivel de habilidad digital avanzada
Hipótesis nula: $P_1 = P_2$	Hipótesis nula: $P_1 = P_2$	Hipótesis nula: $P_1 = P_2$
Hipótesis alternativa: $P_1 \neq P_2$	Hipótesis alternativa: $P_1 \neq P_2$	Hipótesis alternativa: $P_1 \neq P_2$
Estadística de prueba, Z: 1.35	Estadística de prueba, Z: 0.098	Estadística de prueba, Z: -1.71
Z crítica: ± 1.96	Z crítica: ± 1.96	Z crítica: ± 1.96

En primera instancia, la tabla 10 muestra que para nivel de habilidad digital básica el valor del estadístico de prueba Z (1.35) está más cerca de cero que el valor crítico de Z (-1.96), lo que significa que no hay diferencia entre las proporciones, por lo que se puede afirmar que el porcentaje de estudiantes que cursaron clases presenciales (P_2) con nivel de habilidad digital básica no cambio de manera significativa con respecto a los estudiantes que cursaron clases virtuales (P_1) en este mismo nivel.

Mientras que, para el nivel de habilidad digital intermedia, estadísticamente no hay diferencia, ya que el valor crítico de Z fue de 1.96, contra el valor del estadística de prueba Z de 0.098, por lo que se puede observar que el valor del estadístico Z está muy cerca de cero

y el valor crítico de Z más alejado, lo cual indica que no hay diferencia entre las proporciones en este nivel de habilidad digital.

Por su parte, para el nivel de competencia digital avanzada se puede afirmar que, no hay diferencia significativa entre el porcentaje de estudiantes con clases presenciales (P_2) y las y los estudiantes con clases virtuales (P_1), ya que el valor del estadístico de prueba Z (-1.71) está más cerca de cero que el valor crítico de Z (-1.96).

En ese mismo sentido, agrupando el porcentaje de estudiantes que tienen nivel de habilidad digital intermedia y avanzada, resultó que en clases presenciales el 82.9% se encuentran en estos niveles y en clases virtuales el 75%, también se aplicó una prueba de hipótesis para dos proporciones con un nivel de significancia de 0.05, teniendo como hipótesis nula (H_0) “El porcentaje de estudiantes que cursaron clases presenciales con nivel de habilidad digital intermedia y avanzada ($\bar{P}_{CP}$) es igual que el porcentaje de estudiantes que cursaron clases virtuales con nivel de habilidad digital intermedia y avanzada ($\bar{P}_{CV}$)” ($H_0: \bar{P}_{CP} = \bar{P}_{CV}$), ya que el valor estadística de prueba Z fue de 1.67 contra un valor crítica de Z de 1.96, que de acuerdo a Anderson et al. (2016), cuando del valor estadística de prueba Z está más cerca de cero que el valor crítica de Z no existe diferencia significativa entre los porcentajes.

Por lo tanto, se puede afirmar que el porcentaje de estudiantes con nivel de habilidad digital intermedia y avanzada que cursaron clases presenciales post confinamiento es igual a los al porcentaje de estudiantes que cursaron clases virtuales durante el confinamiento.

Por último, en cuanto al promedio de puntos, considerando (agrupando) el nivel de habilidad digital intermedia y avanzada para estudiantes que cursaron clases presenciales fue de 84.8, con una desviación estándar de 15.6 puntos, mientras que para estudiantes que cursaron clases virtuales fue de 85.4 puntos, con una desviación estándar de 16.4 puntos. De acuerdo con el resultado de la prueba de hipótesis para diferencia entre dos medias poblacionales con varianzas poblacionales desconocidas, no existe diferencia significativa, ya que el valor del estadístico de prueba Z (-0.26) está más cerca de cero que el valor crítica de Z (-1.96), esto con un valor de significancia de 0.05.

Por otro lado, para la competencia digital, las habilidades digitales (skills) se dividieron en tres categorías; la básica (foundation) con 10 preguntas, la intermedia (intermediate) con 22 preguntas y la avanzada (advanced) con 9 preguntas; donde el grado de dificultad transita de menor a mayor en este orden: básica, intermedia, avanzada.

La tabla 11 muestra el porcentaje de estudiantes que cuentan con nivel de habilidad digital intermedia o avanzada, esto debido a que esto corresponde a aquellos estudiantes que pueden realizar cierto número de actividades por si solos y que también pueden ayudar a otros, esto con base a un porcentaje de puntaje ya mencionado con anterioridad.

Tabla 11

Porcentaje de estudiantes (total de 82) por categoría de habilidad digital que poseen nivel habilidad digital intermedia o avanzada

Categoría de habilidad digital (skill)	Número de preguntas por categoría	Puntaje máximo por nivel	Número de Estudiantes por nivel	Porcentaje de Estudiantes
Básica	10	30	78	95.1%
Intermedia	22	66	75	91.5%
Avanzada	9	27	45	54.9%

Con forme al modelo establecido por Clifford et al. (2020, p. 57), para la Categoría de habilidad digital intermedia es necesario tener entre 46.8% y el 73.3% del puntaje máximo y para la avanzada tener entre el 73.4% y el 100% del puntaje máximo. Como se observa en la tabla 11, conforme incrementa el grado de dificultad el porcentaje de estudiantes va disminuyendo, lo cual es más evidente de la categoría intermedia hacia la avanzada.

En primera instancia el 95.1% (78 de 82) de las y los estudiantes se sitúan en la categoría básica de habilidad digital, lo que significa que saben cómo encontrar un sitio web, pueden organizar contenidos digitales, copiar y mover archivos, enviar, responder y reenviar correos electrónicos, hacer pagos de bienes y servicios por internet, crear contenido con texto e imágenes y/o cambiar la configuración de la computadora, cerrar aplicaciones, apagar el wifi, entre otras.

Por su parte, en la categoría intermedia se sitúan el 91.5% (75 de 82) de las y los estudiantes, lo cual quiere decir que identifican la intención de una fuente de información en línea, gestionar y analizar los datos utilizando programas informáticos, usar servicios en la nube, establecer con quién compartir contenidos, invitar a otros y dar los permisos apropiados para colaborar en un documento compartido, crear un perfil en los entornos digitales con fines personales o profesionales, crear y editar archivos digitales de texto, crear contenidos digitales en internet, recuperar datos, información y contenido digital a partir de una copia de seguridad, identificar mensajes de correo electrónico sospechosos, utilizar las herramientas de aprendizaje en línea para mejorar los conocimientos digitales.

Finalmente, en la categoría avanzada de habilidad digital se ubicaron el 54.9% (45 de 82) de las y los estudiantes, pudiendo configurar los ajustes del navegador, producir una presentación multimedia con texto, imágenes y elementos de audio y vídeo, editar o modificar contenidos digitales que otros han creado, configurar los parámetros de un firewall, utilizar herramientas de datos que gestionan y organizan información compleja para tomar decisiones y resolver problemas, entre otras.

Discusión

Dado que las TIC han propiciado el surgimiento de nuevos contextos educativos, por lo que es importante realizar análisis y reflexión de las características y comportamientos de las y los actores en estos nuevos entornos, ya que esta transformación requiere un seguimiento puntual, ya que las TIC deben de encaminar su integración en el sistema educativo como un recurso que contribuye en el proceso de transformación que responda a la realidad.

Por lo tanto, la presente investigación contribuye en la descripción y medición de las habilidades digitales (skills) en la competencia digital de estudiantes de pregrado y su proceso de aprendizaje.

El análisis de resultados permite afirmar que las habilidades digitales se han mantenido presentes en las practicas escolares de las y los estudiantes de pregrado de las ciencias sociales en un alto porcentaje, ya que manifestaron que siguen haciendo uso de tecnologías (software y hardware) en su proceso de formación, esto a pesar de pasar de un modelo de educación a distancia apoyado en tecnologías digitales debido al confinamiento por COVID 19.

Lo anterior permite inferir que la apropiación de las TIC es un proceso presente en el proceso de aprendizaje, ya que, por ejemplo, el número de estudiantes sin nivel de habilidad digital fue de 0, mientras que en un trabajo anterior de investigación llevado a cabo en el año 2021 (Reyes, 2022), periodo de confinamiento, hubo 2 estudiantes en este nivel. Por su parte, si bien hubo una disminución en el porcentaje de estudiantes en el nivel de habilidad digital básica (de 25.2% a 17.1%) y el nivel intermedio prácticamente se mantuvo con un 52.4% de estudiantes comparado con el 53.2% del año 2021, el nivel de habilidad digital avanzado tuvo un incremento sustancial del 30.5%, mientras que en el 2021 fue del 19.8%, además el

porcentaje de estudiantes con nivel de habilidad digital intermedio y avanzado paso del 75% al 82.9%, mostrando un pequeño incremento.

Por lo tanto, siendo la alfabetización digital parte importante de la competencia digital, los resultados también muestran que se mantiene un alto porcentaje de uso e integración de las tecnologías digitales en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

Lo anterior con hallazgos como: el 92.7% tienen un celular, el 69.5% tienen una computadora portátil, el 96.3% usan el dispositivo en el hogar, el 74.4% en la escuela. Utilizan el dispositivo para correo electrónico (93.9%), para crear presentaciones (93.9%), para consultar contenidos de Internet (91.5%). El 98.8% cuentan con Internet en el hogar, el 96.3% se conectan en la escuela, navegan en Internet en promedio 6.60 horas por día, de las cuales, en promedio 3.49 horas por día lo hacen para actividades relacionadas con la licenciatura.

Además, el 85.4% manifestaron utilizar software como Word, Excel, Power Point, el 73.2% utilizan aplicaciones de Google como hoja de cálculo, formularios, presentaciones, documentos o aplicaciones similares de Internet, el 79.3% consultan artículos de revistas en línea, el 62.2% acceden a bibliografía de la biblioteca digital de la Universidad o de otra institución educativa.

Todo lo anterior como apoyo en la realización de tareas, actividades o trabajos que les son requeridos en la licenciatura, siendo la forma preferida para entregar el resultado de estos el documento PDF o el documento de Word o en imagen digital u otro formato digital (83.0%), mientras que en papel escrito con tinta o lápiz el 15.9%.

Conclusiones

El presente trabajo da evidencia de la presencia de las TIC en el contexto de las y los estudiantes de licenciatura, siendo en primera instancia, la medición de la literacidad digital en el proceso de formación de las y los estudiantes, este hallazgo se pone de manifiesto cuando se emplea el conocimiento tecnológico y habilidades en el uso de recursos digitales de manera consciente y con objetivos concretos para la elaboración y desarrollo de actividades, proyectos y ejercicios propios de la licenciatura. Por otra parte, en lo que se relaciona a la habilidad digital, donde un porcentaje alto (82%, 68 de 82) de estudiantes se colocó con habilidad digital intermedia, lo que les permite utilizar herramientas digitales de manera autónoma y con conocimientos técnicos de aplicaciones, de programas informáticos

(software) y de configuración de dispositivos tecnológicos (hardware), esto encaminado a elaborar proyectos, desarrollar actividades y tareas inherentes a la licenciatura.

Mientras que en la habilidad digital avanzada se colocaron el 30.5% de estudiantes, por lo que además de las destrezas del nivel de habilidad digital intermedia, las y los estudiantes tienen la capacidad para ayudar y apoyar a otros estudiantes a desarrollar las diferentes aptitudes y destrezas digitales que forman parte de la habilidad digital (skill).

En síntesis, las TIC se han convertido en una constante en la educación superior, ya que están presentes de manera constante en el desarrollo de las actividades de las y los estudiantes, así como en la práctica de las y los docentes, por lo que es importante identificar, describir y medir la magnitud de la incidencia de las TIC en el contexto educativo de la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. I.; Ramírez, A. y López, R. (2014). Literacidad digital Académica de los estudiantes. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, 11, 123-146. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1257>
- Anderson, D. R., Williams, T. A. y Sweeney, D. J. (2016a). Capítulo 10 Inferencia estadística acerca de medias y proporciones con dos poblaciones (Peralta L., Trad.). *En Estadística para negocios y economía* (12a. ed., pp. 441-481). Cengage Learning. Recuperado de <https://elibro-net.wdg.biblio.udg.mx:8443/es/lc/udg/titulos/108517>
- Area, M. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n3/v7n3_a02.pdf
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 46–74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>

- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy—What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263-277. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- Cabero, J.; Gutiérrez, J. J.; Guillén- F. D. y Gaete, A. F. (2022). Competencias digitales de estudiantes técnico-profesionales: creación de un modelo causal desde un enfoque PLS-SEM. *Campus Virtuales*, 11(1), 167-179. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1008>
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 247–268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Cabero, J. y Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Cabero, J., Valencia, R., Llorente, C. y Palacios, A. D. P. (2023). Nativos e inmigrantes digitales en el contexto de la COVID-19: las contradicciones de una diversidad de mitos. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 16. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.42233>
- Çam, E., y Kiyici, M. (2017). Perceptions of Prospective Teachers on Digital Literacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 29-44. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156711.pdf>
- Clifford, I., Kluzer, S.; Troia, S.; Jakobsone, M. y Zandbergs, I. (2020). A Self-reflection Tool for the European Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Recuperado de <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC123226>, DOI: 10.2760/77437
- Coll, C., Díaz Barriga, F., Engel, A. y Salinas, J. (2023). Evidencias de aprendizaje en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), pp. 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.37293>

- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36. Recuperado de <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>
- Coll, C., y Rodríguez, J. L. (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: las TIC en currículum escolar. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 325-347). Madrid, España: Morata.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 1, 4-11. Recuperado de <https://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.10.88>
- Domínguez, M. Á. R., y Moreira, M. A. (2022). Herramientas online para el desarrollo de la competencia digital del alumnado universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 55-73. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21229>
- From, J. (2017). Pedagogical digital competence-between values, knowledge and skills. *Higher Education Studies Journal*: 7(2), 43-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140642.pdf> Consultado el: 17.12.2021. DOI: <http://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43>
- Law, N. W. Y., Woo, D. J., de la Torre, J., y Wong, K. W. G. (2018). A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2. Recuperado de <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). La integración de las TIC en la escuela. Indicadores cualitativos y metodología de investigación. Recuperado de <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/la-integracion-de-las-tic-en-la-escuela-indicadores-cualitativos-y-metodologia-de-investigacion>

- Pérez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Reyes, J. (2022). Competencia digital e igualdad en el proceso de aprendizaje en estudiantes de pregrado. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 38(99), 98-121. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7502683>
- Rivero, V., y Santos, M. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre su grado de competencia digital. *Hamut' ay*, 6(1), 7-18. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1571>
- Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., y Gómez-Hernández, J.A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to COVID-19. *Profesional de la información*, 29(4), 1-20. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23>
- Salinas, J. (2008). Innovación educativa y uso de las TIC. En J. Salinas (Coord.), *Innovación educativa y uso de las TIC* (pp. 15-30). Recuperado de <http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2524/innovacioneduc2008.pdf?sequence=1>
- Salinas, J., y de Benito, B. (2020). Competencia digital y apropiación de las TIC: claves para la inclusión digital. *Campus Virtuales*, 9(2), 99-111. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/741/416#>

Estrategias de estudiantes universitarios frente a la educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2

María del Pilar Hernández-Limonchi
Doctora en Ciencias Sociales
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Profesora Investigadora de Tiempo Completo, adscrita a la
Universidad Intercultural del Estado de Puebla, México.
mariapilar.hernandez@uiep.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6432-7502>.

Isabel Izquierdo-Campos
Doctora en Pedagogía
Universidad Nacional Autónoma de México
Profesora Investigadora de Tiempo Completo, adscrita a la
Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
isabel.izquierdo@uaem.mx
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3682-6862>.

Luz Marina Ibarra-Uribe
Doctora en Educación
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
Profesora Investigadora de Tiempo Completo, adscrita a la
Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
marina.ibarra@uaem.mx
ORCID: <https://orcid.org/000-0002-0808-5518>.

Recepción: 21/08/2023

Aprobación: 27/05/2024

Publicación: 01/06/2024

Resumen. El objetivo de esta investigación fue identificar las estrategias que implementaron estudiantes universitarios y las transformaciones de su cotidianidad en las actividades escolares frente a la educación virtual, debido a la pandemia de SARS-CoV-2, por medio de una metodología cualitativa con diseño longitudinal. La virtualidad originalmente surgió como una oportunidad para contrarrestar las desigualdades y ampliar la cobertura educativa, no obstante, entre los resultados de este estudio se destaca la diversidad tecnológica, económica y cultural de la comunidad universitaria; la pandemia visibilizó la falta de acceso a Internet, las fallas en el suministro eléctrico y la carencia de equipo de cómputo, mobiliario y espacio propio, tanto del estudiantado como del personal docente.

Se entiende por estrategias las acciones que utiliza el estudiantado para hacer frente a situaciones que pueden ser adversas. Las estrategias que el estudiantado realizó a dos meses de decretado el confinamiento social fueron diferentes a las identificadas a los ocho meses. A manera de ejemplo, las y los estudiantes acondicionaron espacios, distribuyeron el tiempo de uso del equipo, realizaron acciones para mantenerse conectados a Internet y aprendieron el manejo de diversas plataformas, entre otras; aunque algunos se quedaron con la sensación de no estar aprendiendo. Cabe resaltar que la relación del estudiante con el grupo fue fundamental para construir estrategias para continuar con el proceso formativo y el binomio docente-estudiante sigue siendo esencial para el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se concluye que al inicio de la pandemia el estudiantado tuvo que adaptarse a la educación virtual con lo que disponía en casa, pero a ocho meses adoptó una serie de estrategias para gestionar o resolver las actividades escolares cotidianas.

Palabras clave: educación superior, estudiantes, estrategias, pandemia, virtualidad.

Strategies of university students against virtual education due to the SARS-COV-2 pandemic

Abstract. The objective of this research is to identify the strategies that university students implement and the transformations of their everyday life in school activities in the face of virtual education, due to the SARS-CoV-2 pandemic, through a qualitative methodology with longitudinal design. Virtuality originally emerged as an opportunity to counteract inequalities and expand educational coverage, however, among the results of this study, the technological, economic and cultural diversity of the college community stands out; the pandemic made visible the lack of Internet access, failures in the electricity supply and the lack of computer equipment, furniture and their own space, both for students and teachers. The strategies are understood to be the actions that students use to deal with situations that may be adverse. The strategies that the students carried out two months after the health emergency was declared were different from those identified at eight months. As an example, the students conditioned spaces, distributed the time to use the equipment, carried out actions to stay connected to the Internet and learned how to use various platforms, among others; although some were left with the feeling of not learning. It should be noted that the students relationship with the group was essential to build strategies to continue with the training process and the teacher-student binomial continues to be essential for the learning process.

Therefore, it is concluded that at the beginning of the pandemic, students had to adapt to virtual education with what was available to them, but eight months after the health emergency was declared, they adopted a series of strategies to manage or resolved daily school activities.

Keywords: higher education, students, strategies, pandemic, virtuality.

Introducción

A partir de marzo de 2020, a causa de la pandemia de SARS-CoV-2, en México se suspendieron algunas actividades económicas y congregaciones masivas, además se emitió la recomendación de resguardarse en casa, con la finalidad de evitar el contagio y la propagación del virus. Bajo este panorama, las medidas de distanciamiento social a raíz de la pandemia llegaron a todos los espacios.

En lo que respecta al sistema educativo las medidas de contención sanitaria exigieron el abandono de los centros educativos, pues la constante aglomeración de sus actores los colocaba en alto riesgo de contagio. En consecuencia, se inició una apresurada y accidentada migración a la virtualidad, desde la cual se pretendía seguir adelante con el ciclo escolar. Dicha transformación que, de manera superficial implicó solo transcribir las actividades y programas a la virtualidad, se tornó turbulenta a causa de diversas consecuencias no esperadas. Entre estas se encuentran las desigualdades culturales, tecnológicas y económicas no sólo entre estudiantes, sino de todos los actores escolares y de las propias instituciones.

Autores como Perazzo, Jiménez y Heras (2021) señalan aspectos clave que no fueron tomados en cuenta al momento de implementar las medidas sanitarias en el sistema educativo. Mencionan que se tomó como marco de referencia global las estrategias implementadas por China, un país en el cual la favorable transición a la virtualidad tiene su explicación en la intervención directa del Estado al proporcionar conectividad a Internet. Asimismo, la articulación oportuna entre el sistema de educación, el desarrollo tecnológico, la distribución de éste y, quizá la más importante, una formación educativa integral que

**María del Pilar Hernández-Limonchi, Isabel Izquierdo-Campos y
Luz Marina Ibarra-Uribe**

*Estrategias de estudiantes universitarios frente a l
a educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2*

incluía el desarrollo continuo de competencias o destrezas digitales en todos los tipos educativos.

En contraste, los países latinoamericanos se vieron afectados por la desigualdad social y, en el caso de México, la nula intervención del Estado respecto a la distribución de dispositivos tecnológicos o la imposibilidad de brindar cobertura gratuita de conectividad a Internet, puesto que, dicho servicio se encuentra principalmente en manos del sector privado, con el cual el gobierno federal no ha establecido acuerdos colaborativos para reducir la brecha educativa de estudiantes que no logran contratar el servicio de Internet, a causa de limitantes de carácter económico y geográfico.

El artículo tiene como objetivo identificar las estrategias que implementaron estudiantes universitarios y las transformaciones de su cotidianidad en las actividades escolares frente a la educación virtual, debido a la pandemia de SARS-CoV-2, a dos y ocho meses de declarada la emergencia sanitaria. El primer apartado aborda la problemática, es decir, se presentan las contradicciones de la educación virtual; en el segundo apartado se presentan las estrategias como una herramienta analítica para hacer visibles las formas en que el estudiantado emplea acciones en contextos de pandemia; a continuación, se expone que la metodología es cualitativa con un diseño longitudinal con los mismos participantes y de corta duración; posteriormente, se comparan los resultados de los dos momentos de la investigación, por una parte, la vida escolar desde el contexto de pandemia y, por otro lado, las estrategias identificadas para gestionar o resolver las actividades escolares cotidianas; por último, se presentan las conclusiones.

Contradicciones de la educación virtual

La educación según Manzur, Quintana y Cardales (2020) es un proceso formativo de redescubrimiento social y transformación del individuo, por lo que Perazzo, Jiménez y Heras (2021) advierten que dicha formación varía dependiendo de la realidad social que impere en cada país, de su organización política, de la composición de su sistema educativo y de la manera en que el Estado diseña y ejecuta estrategias, políticas públicas o bien, colabora con el sector privado para la distribución de servicios y recursos tecnológicos. Debido a que la pandemia ha generado una interrupción histórica en dicho proceso formativo, además

profundiza y amplía las brechas de las desigualdades sociales, se torna complicado prever las consecuencias a largo plazo, por lo que sus efectos se encuentran lejos de ser un fenómeno pasajero.

En lo referente al ámbito educativo, la virtualidad se concibe como una oportunidad para contrarrestar las desigualdades y ampliar la cobertura educativa a los sectores más vulnerables de la población en la sociedad en la que se implantara. Nace como una respuesta ofensiva ante el gran reto que supone el derecho a la educación, anteponiéndose a los sistemas educativos tradicionales y presenciales (Nieto, 2012).

La virtualidad es abierta, flexible y, en ocasiones, disponible de manera permanente, por lo tanto, el tiempo de cada trayectoria educativa depende únicamente del educando. La masificación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) facilitaron la proliferación de toda clase de variantes de la educación virtual, en forma de cursos que dependen de la creatividad de sus desarrolladores, cuya distribución y ejecución se ajusta y reajusta continuamente por la permanente exigencia del mundo actual, ya que su atractivo depende de una actualización continua acorde a las transformaciones constantes del entorno (Pérez, Suárez y Rosillo, 2018).

La educación virtual es un paradigma propio de la actualidad que responde a la necesidad de cambio de la enseñanza tradicional (Pérez, Suárez y Rosillo, 2018), la cual expulsa sistemáticamente a los educandos que no cumplen con ciertas condiciones que garanticen o favorezcan su permanencia en las instituciones. En consecuencia, la educación virtual pronto adquirió los apellidos de abierta y a distancia, pues suponía la abolición del tiempo estandarizado y anulaba las fronteras geográficas, convirtiendo la desventaja de expulsar de las aulas a estudiantes con problemas para transportarse, en una oportunidad para continuar sus trayectorias escolares desde su domicilio, ofreciendo a su vez, didácticas, ideas y modelos para crear su propia escuela en cualquier ámbito (Pérez, Suárez y Rosillo, 2018).

La tecnología se tornó en facilitadora de la autonomía del educando, la figura del docente se desdibujó, o bien, se anuló por completo. Las diversas técnicas y prácticas pedagógicas de la educación virtual, en no pocas ocasiones, se han diseñado para prescindir de la figura del docente, sustituyéndolo con diversas estrategias que posicionan al estudiante no solo como

el centro de su educación, sino como su propio gestor y evaluador, obligándolo a implicarse de manera directa en su formación.

Es precisamente aquí donde surge la primera de las contradicciones de la llamada educación virtual durante la pandemia. El estudiantado no es gestor ni evaluador de su formación, al contrario, se encuentra sometido al cumplimiento de un tiempo estandarizado y de un sistema en el cual, si no logra cumplir con los indicadores asignados deberá abandonar, pues no existe la posibilidad de reinicio de un semestre que se ha perdido a consecuencia de deficiencias en el rendimiento académico.

De acuerdo con Zamora y Hernández (2015), para una adaptación favorable de la educación a través de la virtualidad es indispensable contar con herramientas tecnológicas que doten al estudiante de la flexibilidad suficiente para crear y construir entornos virtuales de aprendizaje, que además implican la personalización y la adaptación de éstos a sus necesidades particulares, dotando a cada usuario de una experiencia específica. A su vez, exige el desarrollo constante de competencias digitales y la previa adquisición y desarrollo de algunas que son consideradas elementales, como el uso y manejo adecuado de diferentes dispositivos tecnológicos.

El diseño y rediseño de las prácticas pedagógicas de la presencialidad para la virtualidad se obstaculizan ante la diversidad económica, tecnológica y cultural de la comunidad estudiantil adscrita a una institución, la cual se perfila como el principal óbice para implementar estrategias, cuyo objetivo no es la cobertura total, sino que la mayoría del estudiantado logre continuar con su trayectoria. Se pierden de vista aspectos de corte cultural como la falta de formación de estudiantes en un sistema en el que fuesen autores y gestores de su educación, sino que interiorizaron el binomio docente-estudiante, el cual en realidad es un trinomio, cuyo tercer componente es la institución.

Pese a la dificultad que representa la educación virtual, ha sido y sigue tratando de ser contrarrestada con la implementación de estrategias como una mayor implicación y exigencia en la relación docente-estudiante, la cual pasó de un proceso de socialización y aprendizaje, a uno de colaboración mutua e intergeneracional en el que se buscan soluciones a aspectos específicos como la carencia de competencias digitales y el diseño en conjunto de actividades que coadyuven al aprendizaje, a pesar de los limitados recursos del alumnado e inclusive, de los propios docentes.

Estrategias estudiantiles

En el estudio partimos de la idea que el estudiantado puso en escena acciones o estrategias que le permite actuar para gestionar o resolver las situaciones que se presentan frente a la pandemia, desde sus espacios cotidianos. Su accionar depende de la coyuntura, contexto y situación en la que se encuentren, pudiendo adoptar distintas acciones en algún momento dado. En ese sentido, se advierte que los sujetos tienen capacidad para hacer frente a las circunstancias que les aqueja.

La estrategia de manera general puede ser definida como “un ensamble de acciones coordinadas para obtener una *victoria*, en el nivel interaccional y que es dinámica” (Kasterszein, 1999, p. 30). El fin último de poner en práctica una estrategia es el reconocimiento del sujeto, de su existencia específica en una comunidad o sistema social, y frente a situaciones adversas que exigen una puesta en marcha de procedimientos que les permite accionar en un determinado escenario.

Desde la psicología social, se prevén estrategias de afrontamiento, ya sea de manera individual o grupal, y tiene que ver con los recursos que el sujeto acciona para hacer frente a situaciones estresantes y “aunque estas no siempre garantizan el éxito, sirven para generar, evitar o disminuir conflictos en los seres humanos, atribuyéndoles beneficios personales y contribuyendo a su fortalecimiento” (Macías, *et. al.*, 2013, p. 125). El uso de estrategias podría mantener o recuperar el equilibrio y propiciar el bienestar del sujeto o de los miembros de un grupo.

En el campo de la educación, las estrategias se centran en aquellas que tienen que ver en el proceso enseñanza-aprendizaje, “son procedimientos o recursos utilizados por el docente, a fin de promover aprendizajes significativos que a su vez pueden ser desarrollados a partir de los procesos contenidos en las habilidades o estrategias cognitivas” (Mendoza y Mamani, 2012, p. 59).

En ese proceso, las y los estudiantes también generan estrategias que se relacionan con las destrezas de manejo de sí mismos, que van adquiriendo para participar en su propio proceso de atender, aprender, pensar y resolver problemas que se les presentan (Mendoza y Mamani,

**María del Pilar Hernández-Limonchi, Isabel Izquierdo-Campos y
Luz Marina Ibarra-Urbe**

*Estrategias de estudiantes universitarios frente a la
a educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2*

2012). En ese punto, se destacan los diversos procedimientos que el profesorado implementa para su práctica docente, así como las maneras en que el estudiantado responde, accionando recursos para su aprendizaje y para hacer frente a las situaciones adversas que pudiera experimentar, en dicho proceso.

Por ello, recurrimos a las estrategias como una herramienta analítica que nos permite hacer visibles las formas en que el estudiantado pone en juego acciones en contextos de pandemia, es decir, las maneras en que actúa para gestionar o resolver las situaciones que se le presentan en sus diferentes actividades escolares cotidianas. En este acercamiento, no se trata de un cálculo entre costo-beneficio o de éxito-fracaso, más bien se consideran como rutas de acción, en función de sus expectativas y preocupaciones que van gestionando, como ensayo y error, durante el proceso que viven en circunstancias que pueden ser adversas.

Metodología

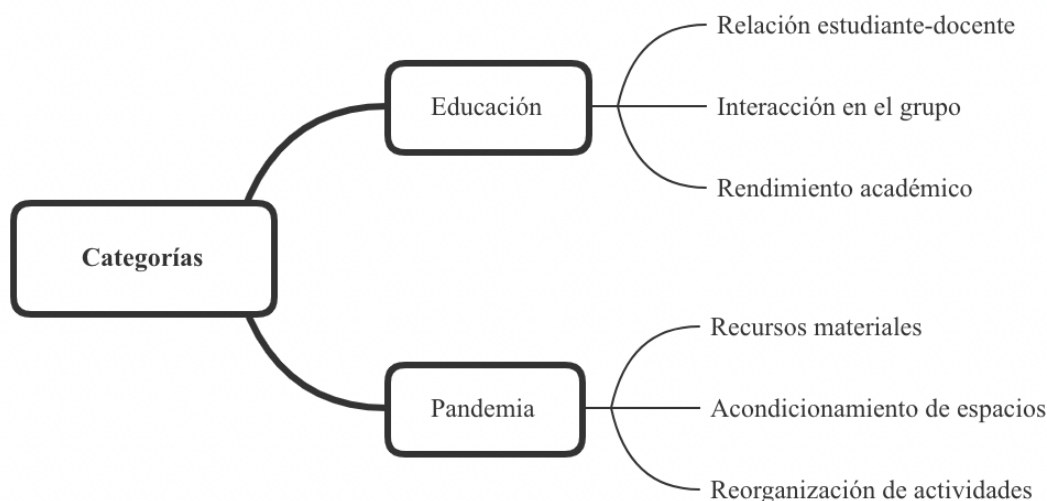
La investigación es de corte cualitativo con un diseño longitudinal. Los estudios longitudinales tienen como objetivo explicar procesos que se han dado en el transcurso del tiempo. Asimismo, permiten la indagación y comprensión del sentido que dan a la acción quienes narran sus experiencias e historias; se “examina cómo las personas se adaptan a circunstancias cambiantes y ver cuál es el impacto de eventos claves en sus vidas” (Cais, Folguera y Formoso, 2014, p. 11).

Pese a que, este diseño se aplica frecuentemente en investigaciones del área de la salud, en este estudio se empleó para identificar estrategias estudiantiles y transformaciones en su cotidianidad por la virtualidad de las actividades escolares durante el confinamiento social por la pandemia de SARS-CoV2. El estudio se realizó con los mismos participantes, un grupo de estudiantes conformado por siete mujeres y dos hombres, que cursaban el cuarto y quinto semestre de licenciatura en una universidad pública en el estado de Morelos, México. La investigación se realizó en dos momentos, a dos y ocho meses de decretada la emergencia sanitaria, es decir, en mayo y noviembre de 2020.

Como técnica se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual se aplicó vía telefónica atendiendo las medidas de distanciamiento social. El guion consta de 22 preguntas abiertas, dividido en dos ejes de análisis: cotidianidad-relaciones familiares y cotidianidad-actividades

escolares. Esta investigación se centra en el segundo eje, del cual derivan dos categorías analíticas principales: educación y pandemia. Las categorías se integran por una serie de códigos; la educación se compone por la relación estudiante-docente, la interacción con el grupo y el rendimiento académico; la pandemia por los recursos materiales, el acondicionamiento de espacios y la reorganización de actividades (véase Diagrama 1).

Diagrama 1. Categorías analíticas y códigos.



Fuente: elaboración propia a partir de la codificación de las entrevistas.

Se elaboró una matriz analítica en la que se organizaron las citas de cada código y dividida por género para detectar diferencias en la vida cotidiana y la organización escolar. Además, se integraron cuatro nubes de palabras para representar visualmente los conceptos que aparecen con mayor frecuencia en los testimonios, destacar la jerarquía de las ideas en el lenguaje y resaltar así los principales hallazgos. Las entrevistas se analizaron con la técnica del análisis sociológico del discurso para aprovechar las experiencias de las y los estudiantes durante la pandemia, tanto de las estrategias que implementaron para gestionar o resolver situaciones en sus actividades escolares, como transformaciones de su cotidianidad por la educación virtual.

**María del Pilar Hernández-Limonchi, Isabel Izquierdo-Campos y
Luz Marina Ibarra-Urbe**

*Estrategias de estudiantes universitarios frente a l
a educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2*

Consideramos importante situar al estudio en un tiempo y lugar determinado. Las entrevistas se realizaron en el mes de mayo de 2020, a dos meses de iniciado el confinamiento social, y posteriormente, en el mes de noviembre del mismo año. En la Tabla 1 se muestra el incremento de casos confirmados de SARS-CoV-2 en este periodo de tiempo.

Tabla 1. Comparativo de casos confirmados acumulados.

	2020						
	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Nacional	124,779	283,272	495,321	665,972	813,076	984,944	1 190 453
Morelos	2,117	3,514	4,680	5,825	6,680	7,588	8,781

Fuente: elaboración propia con información de CONACYT (2021) y del Gobierno de México (2021).

La investigación se realizó en el municipio de Cuautla, ubicado en la región oriente del estado de Morelos. La población total es de 187,118 habitantes, 52% mujeres y 48% hombres; la mitad de la población tiene 31 años y menos; el 22.4% tiene estudios de nivel superior; el 47.7% de la población de 15 a 24 años asiste a una institución educativa. Entre la disponibilidad de tecnologías de la información y comunicación, el 39.4% de la población tiene una computadora, 91.2% teléfono celular y 58% Internet. Durante los años 2010 y 2015 Cuautla se ubicó entre los municipios con mayor número de personas en pobreza (INEGI, 2020; CONEVAL, 2020).

Resultados

La educación virtual

En este estudio podemos identificar cómo ha sido la relación estudiante-docente gracias a la comunicación. Sin embargo, resulta poco más que evidente la manera en que la interiorización de esta relación influye, en gran medida por la percepción que tienen las y los estudiantes sobre la atención recibida, los canales de comunicación, así como las actividades a realizar. La queja u observación principal no reside en las dificultades técnicas o la cantidad de tareas, sino más bien, al tiempo que invierten los docentes a la retroalimentación. Se

observa en los testimonios que el cambio implicó adaptación; docentes completamente ausentes durante el primer semestre, sin embargo, conforme avanzó el año de pandemia la relación fue mejorando. A lo anterior se suma que las y los estudiantes entrevistados mantienen una fuerte dependencia con el docente mediante la necesidad de orientación pedagógica y por la obtención de una valoración positiva sobre su desempeño. Pareciera entonces que, gran parte de la confianza en los conocimientos adquiridos proviene de este intercambio entre el trabajo desarrollado por el estudiante y la valoración que los docentes hacen.

Ellos nos van retroalimentando, cuando nosotros enviábamos nuestro trabajo, por ejemplo, la profa [nombre], le mandábamos nuestros trabajos y este ya nos daba nuestras observaciones y nos retroalimenta, en qué estuvimos bien en qué estuvimos mal, para que mejore nuestro trabajo [...] Estamos trabajando bien, por correos electrónicos (Jimena, mayo).

[...] solamente con muy pocos es directo, con los demás pues es de manera indirecta, se contactan con la jefa de grupo y ya ella pues nos pasa las tareas (Andrea, mayo).

Pero sí es un poco difícil entender y esperar la respuesta de algunos de los profesores, entonces tú tienes que tratar de analizar y comprender mejor lo que estás leyendo (Alma, mayo).

Es como falta de comunicación [...] porque de hecho la profa [nombre] pues nunca nos había dejado tarea, solamente nos dijo, ustedes sigan leyendo el libro que les dije y ya. Y pues de repente nos pidió un montón de actividades, porque dice que estaban pidiendo evidencias y pues entonces, se nos juntaron las cosas (Jorge, mayo).

**María del Pilar Hernández-Limonchi, Isabel Izquierdo-Campos y
Luz Marina Ibarra-Uribe**

*Estrategias de estudiantes universitarios frente a l
a educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2*

Creo que bien, hay unos cuantos maestros que sí nos están dando clases por *google meet* pero hay uno que otro que no, nada más nos pone los trabajos en *classroom* y ahí leen y hagan (Jimena, noviembre).

Yo pienso que el acompañamiento que nos han brindado ha sido bueno, han estado como muy al pendiente de nosotros, por si entregamos, por si entendemos, incluso están como muy abiertos a los horarios en los que a veces uno tiene que preguntar o se me ocurre a mí [...]. Si han estado como acompañándonos en este proceso, si tenemos una duda los profes tratan de resolverlo, de explicarlo, están muy abiertos para cualquier cosa que nosotros solicitemos (Andrea, noviembre).

Nos van entregando lecturas y ya con eso nos vamos guiando, hay una clase que nos dicen de tal página a tal página con tal persona, y así se va. En equipos estamos armando un taller con la profa [nombre] y con el profe [nombre] se está buscando hacer una investigación empírica (Javier, noviembre).

De hecho la única persona que me acompañaba en el anterior semestre era [nombre] y ahorita pues siento que no, por ejemplo, como [nombre] me acompañó el semestre pasado no, porque ahorita es como, no sé, siento que todos están estresados y si les envío el trabajo, sí me responden pero muy pocos me dicen, sí está bien, pero por ejemplo, cuando a [nombre] le decía algo, pues ya me decía te puedo contactar con un psicólogo y así, pero ahorita, [...] no he tenido como ese acompañamiento (Jorge, noviembre).

A continuación, se exponen los testimonios asociados con la interacción del grupo; en ellos se detectaron aspectos como la multiplicidad de opciones en los canales de comunicación, los temas por los que recurren a la consulta del grupo, las cuales se encuentran directamente relacionadas con la colaboración como una estrategia grupal de resiliencia y resistencia. Es decir, se abordan desde organización de equipos, socialización de tareas, explicaciones sobre procedimientos, e inclusive acciones cuyo objetivo es mantener la continuidad de la

trayectoria escolar de alguno de sus pares. Cabe resaltar que la comunicación entre estudiantes se presentó desde los testimonios de mayo y se mantuvo como una constante, como una gran fortaleza para el desempeño académico.

Nos mantenemos en contacto, tenemos un grupo en *WhatsApp* en donde nos comunican las tareas, los trabajos, también expresamos nuestras dudas que tenemos acerca de ellas, aparte tenemos un grupo de nuestros amigos, de nuestro salón con los que nos juntamos y platicamos y solemos informarnos de cómo estamos, y expresamos nuestras dudas de alguna tarea (Angélica, mayo).

Pues ahí sí les tengo que pedir ayuda a mis compañeros [...] hay como uno o dos personas que sí, o hasta tres, como que sí le entienden a lo que quiere decir el trabajo y lo que pide la maestra (Jimena, mayo).

[...] nunca ha habido como una relación muy estrecha con mis compañeros no. Pero pues trato de estar comunicado con ellos, de estar al pendiente de las tareas que nos manda la jefa de grupo, pero pues sí, no es como que sea muy buena la relación que tengo con mis compañeros (Andrea, mayo).

Ha sido muy buena. De hecho, ahorita teníamos una situación con una compañera, [...] platicando con ella, me había dicho que quizás ya no iba a poder reinscribirse, por la cuestión económica. Entonces, hablamos como grupo y estuvimos de acuerdo en ayudarla para poder completar su reinscripción y que no se diera de baja (Angélica, mayo).

Creo que sí ha cambiado porque anteriormente, desde que iniciamos como grupo la carrera había veces en la que no nos comunicábamos como grupo, todo se lo dejábamos al jefe de grupo, pero como ya no nos veíamos en persona, todo se manejaba en el grupo de *WhatsApp* había quienes contestaban

**María del Pilar Hernández-Limonchi, Isabel Izquierdo-Campos y
Luz Marina Ibarra-Uribe**

*Estrategias de estudiantes universitarios frente a l
a educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2*

y había quienes no. Hablamos de que teníamos que decirles a mis compañeros que trataran de comunicarse más y que no tardaran en comunicarse, porque a veces nosotros necesitamos información [...] que nos entregaban en último momento y las que salíamos afectadas éramos nosotras. Desde que hablamos con ellos, ya la relación es mejor [...] en el grupo ya tenemos buena comunicación (Alma, noviembre).

Pues nos comunicamos. Y si alguien tiene dificultades, pues tratamos de decirnos que es lo que sucede [...] usamos *Facebook*, *WhatsApp* para mandarnos mensajes y usamos *Messenger* y el correo (Nadia, noviembre).

Tal como se expuso en los testimonios anteriores y se sintetiza en la nube de palabras de la Figura 1, las y los estudiantes resuelven cotidianamente su permanencia en la institución, mediante la interacción entre compañeros. La comunicación constante parece ser clave para no truncar su trayectoria escolar. Otro hallazgo muy importante es que, a pesar de las grandes carencias económicas del país y de la entidad, lograron el aprendizaje y desarrollo de una serie de habilidades digitales necesarias para la educación virtual (véase Figura 2), gracias a ellas, su rendimiento ha sido satisfactorio para continuar en la institución. Cabe destacar que durante el tiempo que lleva la pandemia, ningún estudiante del grupo se ha dado de baja o ha abandonado su formación.

Figura 1. Nube de palabras sobre la interacción en el grupo.

**María del Pilar Hernández-Limonchi, Isabel Izquierdo-Campos y
Luz Marina Ibarra-Uribe**
*Estrategias de estudiantes universitarios frente a l
a educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2*

incluso la habilidad del oído porque yo no la tenía como muy desarrollada (Andrea, mayo).

Hemos hecho resúmenes, ensayos, monografías [...] mapas conceptuales, ensayo y hemos leído libros y realizado reportes, también hemos hecho exposiciones en diapositivas que las tenemos que mandar (Angélica, mayo).

Muchos nos han pedido ensayos de lecturas [...] o como resúmenes también. Realizar distintos esquemas como mapas conceptuales o cuadros comparativos o cosas así, acerca de lecturas que ellos nos mandan, que nosotros busquemos (Alma, noviembre).

Yo creo que he desarrollado más habilidad de buscar y leer como de manera rápida, pero sintetizar las cosas o entender lo que estoy diciendo, no lo hacía, pero ahora sí sobre todo en PDF, te obligan a leer de manera sintetizada, pero entendible, sabe uno que tiene que estudiar mapas, resúmenes o críticas, creo que es algo que he tenido que desarrollar a un más para poder entregar las tareas bien (Andrea, noviembre).

Yo creo que [...] la organización es lo que más he desarrollado. [...] He sabido como distribuir mi tiempo bien, para no aglomerar mis cosas (Raquel, noviembre).

En la mayoría tuve un buen resultado, no reprobé, pero en una sí bajé calificación, porque esta materia era entregar un trabajo hasta el domingo, pero por hacer las otras tareas descuidaba esa materia, no reprobé, pero sí salí un poco baja (Jimena, noviembre).

Para ser sincero no estoy aprendiendo mucho, no sé, estoy más preocupado por [realizar] los trabajos que por ver que en verdad aprenda yo, hay ciertas cosas que sí se me van quedando [...], pero en general me preocupo más por

Figura 2. Nube de palabras sobre el rendimiento académico.



Las acciones que el estudiantado pone en marcha, desde sus espacios cotidianos familiares, en contexto de pandemia, son diversas. Algunos estudios (Ibarra, Izquierdo y Hernández, 2021) sugieren que frente a ello se generan una serie de tensiones que las y los estudiantes deben gestionar y negociar con sus familiares, quienes viven en distanciamiento social y comparten los espacios que antes estaban destinados particularmente a las labores domésticas y de socialización familiar. Pero simultáneamente a ello, el estudiantado también puede

**María del Pilar Hernández-Limonchi, Isabel Izquierdo-Campos y
Luz Marina Ibarra-Uribe**
*Estrategias de estudiantes universitarios frente a la
educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2*

enfrentar situaciones adversas, pero desde la dimensión educativa, en el desempeño de sus actividades escolares, accionando estrategias para su aprendizaje.

En el estudio que se realizó, identificamos que la vida escolar desde un contexto de pandemia se experimentó por parte del estudiantado a través de un cúmulo de tensiones que quizá antes no se habían visibilizado, no porque no existieran, más bien porque se tenían espacios separados para el ejercicio de las diferentes actividades cotidianas, por ejemplo, la casa, la escuela, áreas de esparcimiento, entre otros, que en el momento de la pandemia prácticamente se fusionaron. Precisamente el proceso de acondicionamiento de sus espacios cotidianos en sus casas convertidos en espacios que les permitan trabajar en sus actividades escolares, fue uno de los elementos de análisis que identificamos en los relatos del estudiantado y se sintetizan gráficamente en la Figura 3.

Hemos redistribuido los espacios, ahora comparto el cuarto con mi hermanito, tuvimos que mover su corral de juguetes al cuarto de mi mamá para que tuviéramos más espacio en la sala y así tener más espacio para que yo pueda hacer mis tareas, sin que él me quite la atención que debo de poner en la realización de mis trabajos y clases (Raquel, mayo).

Atrás del negocio hay un patio, me voy para allá y ahí tengo una mesita y ahí me pongo a hacer las tareas. En mi casa nada más tengo muebles pequeños, y ahí pongo mi computadora, y si tengo que hacer tarea, nada más escribir o cosas así, me voy al comedor (Jimena, mayo).

Trabajo aquí en mi cuarto, a veces me suelo ir a la cocina, donde está mi mesa, porque en mi cuarto no tengo un escritorio como tal. Cuento con un mueble en donde a veces pongo mis cosas, pero a veces se me dificulta porque ya tengo otras cosas ahí. Tengo mi televisión, tengo el *módem*, tengo un dulcero y cosas así. Entonces se me hace muy chiquito el espacio. Cuando sí requiero más espacio, me voy a la cocina, allá está la mesa y ahí trabajo (Diana, mayo).

Las tareas las hago en mi cuarto porque ahí es donde tengo la *compu* y aparte mi cuarto es como mi espacio personal, se podría decir. Y pues ahorita, la sala es la que están ocupando más que nada mi mamá y mi papá cuando están trabajando [...], la mayoría del tiempo que ellos están en su horario laboral aquí en la casa, yo me la paso en mi cuarto o a veces estoy en la sala, pero trato de no hacer ruido o no crear alguna distracción para ellos. De la distribución nueva que tenemos, ahorita la sala es como un tipo de oficina para mis papás (Alma, mayo).

Figura 3. Nube de palabras sobre acondicionamiento de los espacios.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas.

Esos espacios “construidos” de la noche a la mañana han cambiado con el tiempo. Las primeras entrevistas que tuvimos cuando recién había iniciado el confinamiento por la pandemia, el acondicionamiento del espacio residencial para desempeñar sus actividades escolares fue de manera contingente y abrupta. Para noviembre de ese mismo año, en la segunda ronda de entrevistas, el estudiantado ya había integrado a su rutina de trabajo varios cambios y estrategias, tanto de mobiliario (muebles, mesas y sillas), como acciones de

**María del Pilar Hernández-Limonchi, Isabel Izquierdo-Campos y
Luz Marina Ibarra-Urbe**

*Estrategias de estudiantes universitarios frente a la
educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2*

negociación de la distribución de los espacios y los tiempos de uso y su término, por algunos cambios en las agendas laborales de sus padres y madres:

Los espacios en mi casa siguen siendo los mismos, vivimos nada más con mis papás, ellos tienen su espacio en su cuarto y yo aquí en mi cuarto sigo trabajando igual, en este semestre trabajo con la computadora y no requiero de mucho espacio y pues lo único que sí tuve que hacer es acomodar aquí en mi cuarto, puse una mesa y una silla donde me siento a realizar los trabajos o las lecturas que tenía que hacer (Diana, noviembre).

Los espacios siguen siendo los mismos, en mi cuarto realizo mis tareas, a veces en mi sala por que hace mucho frío y yo soy muy friolenta, entonces tengo que realizar mis actividades afuera de mi cuarto, pero los espacios siguen siendo los mismos distribuidos, incluso con mis hermanos para poder cumplir con nuestras tareas, porque si es complicado tener que estar los tres en el mismo lugar y estar haciendo tareas, entonces hemos tenido que distribuir esa parte cada quien en su cuarto para poder realizar esas actividades (Andrea, noviembre).

Ha habido un cambio porque a mis papás ya los llamaron a trabajar y ya los pasaron a sus oficinas, ya no usan el espacio de la sala y el comedor para su lugar de trabajo, ya volvió como a la normalidad, y yo sigo en mi cuarto, que es el que siempre he utilizado para trabajar (Alma, noviembre).

Las acciones de acondicionamiento de los espacios estuvieron acompañadas también de una reorganización de actividades domésticas y escolares. Un cambio que visibilizaron de manera inmediata fue la ausencia de movilidad fuera de casa “antes solía salir los viernes con familiares o amigos a comer o ir a un lugar para convivir y, pues, ahorita no se puede” (Angélica, mayo); “salía con mis amigos, con mi novio, pero hora no lo puedo hacer, entonces esas actividades han cambiado” (Andrea, mayo). El aislamiento social les ha limitado a los y las estudiantes su desplazamiento fuera de sus residencias, el contacto y

socialización con amistades y sus rutinas de salida, pero también les ha permitido realizar otras actividades, que antes no hacían o bien que descubrieron en el proceso (véase Figura 4):

Yo creo que acompañar a mis papás, hacer el súper, porque cuando comenzó la pandemia nada más ellos iban, y mi hermana y yo nos quedamos en la casa, yo no salía para nada [...]. Pues por lo mismo de que no podemos salir, ese tiempo lo he ocupado, ya sea para continuar con mis tareas o pasar tiempo con mi familia (Alma, noviembre).

Casi siempre, todas las tardes, como mi abuelito ya está grande, lo vamos a ver y comemos con él. Entonces, en esas tardes, yo le doy mi tiempo a mi familia. Ya por las noches, me presto a hacer mis tareas. Y antes no, porque llegaba de la escuela, comía y me ponía a hacer la tarea. Ahora, las tardes son para mi familia y ya las noches son para las tareas; me desvelo (Angélica, noviembre).

Una de las actividades que ahora hago y antes no hacía, es reunirme con chicos que estoy conociendo a través de redes sociales y, pues, eso también tengo que tomarlo en cuenta para los horarios de mis clases que tengo, es una actividad que ha salido en esta pandemia que antes no hacía, son reuniones de manera virtual, son chicos de otros países, no son de aquí de México (Diana, noviembre).

Figura 4. Nube de palabras sobre reorganización de actividades.

No tengo Internet para comunicarme solo con datos, bueno, solamente puedo acceder a *WhatsApp* [...], utilizo algunas técnicas para hacerlo en *WhatsApp*, empiezo a mandar un tipo mensaje a un contacto, por ejemplo, a mi hermana ¿no? Y empiezo a escribir lo que quiero hacer, y ya que tengo el mensaje completo, voy al *ciber* y solamente lo copio y lo pego en Word y ya lo envío rápido a mis profesores [...]. No me acostumbro a leer en el celular, no me concentro, es muy feo, por lo mismo, de que tiene mucha iluminación el celular y pues de repente se mueve ¿No? Entonces, pues las lecturas que hago, pues trato de transcribirlas en los puntos más importantes y leerlas, pero sí, después noté que me cansaba mucho en escribir y mejor las empecé a leer [...], si hubiera un *ciber* aquí cerca, pues sí, iba a imprimir los artículos (Jorge, mayo).

Aquí en mi casa no tengo Internet, cuento con Internet en el negocio, pasamos más tiempo allá, pues el contrato está allá en el negocio y aquí, en mi casa, no tengo, nada más tengo mi computadora, mis trabajos los hago en la casa y voy allá, al negocio, para poder enviarlos (Jimena, mayo).

Las problemáticas que las y los estudiantes tuvieron al inicio de la pandemia las han intentado resolver implementando diversas estrategias, ya para noviembre de ese mismo año lo habían gestionado de manera que pudieron desempeñarse en las diferentes actividades y tareas escolares que les solicitaban sus docentes:

Pues ahora tengo computadora, mi celular e Internet (Raquel, noviembre).

Pues de hecho ahorita ya tengo la *compu*, hace rato estaba haciendo un trabajo en la computadora y lo que voy a hacer es tenerlo en la computadora, ir con una vecina que tengo y con la computadora y de ahí, ya enviarlo (Jorge, noviembre).

**María del Pilar Hernández-Limonchi, Isabel Izquierdo-Campos y
Luz Marina Ibarra-Uribe**

*Estrategias de estudiantes universitarios frente a l
a educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2*

Tengo mi *lap* y tengo móvil, no cuento con Internet, se hizo un contrato con Telmex, pero nunca fueron a instalarlo entonces le pedí a mi tío que si podía tomar clases en su casa y allá tomo mis clases. [...]. Trato de enviar mis trabajos por datos. De mi *lap* los mando a mi dispositivo, y ya de mi dispositivo abro mi correo y ya de ahí los cargo y ya los mando; los hago ya en la laptop y ya nada más que los tengo hechos, ya los mando a mi teléfono, ya de mi teléfono ya los mando (Javier, noviembre).

Si bien el estudiantado pudo gestionar, en la medida de sus posibilidades, las problemáticas que se les presentaron en el uso y manejo de los recursos materiales para su desempeño en las actividades escolares, la pandemia visibilizó diversas realidades que tienen que ver con los recursos materiales a los que no pueden tener acceso, es decir, se evidenció la brecha digital. Muy pocas instituciones educativas, pudieron resolver esta problemática, por ejemplo, a través del préstamo de computadoras portátiles y la compra de tarjetas de Internet a sus estudiantes. Esa limitación impacta directamente en su desempeño académico y puede desencadenar en deserción escolar, tal y como se está viviendo en las universidades mexicanas.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se deben considerar una serie de elementos clave que reflejan la complejidad del contexto en el que se implementaron las estrategias de resistencia durante el confinamiento por la pandemia, entre ellas, la adaptación intrincada de estudiantes y docentes a la modalidad virtual. La dependencia inicial del estudiantado hacia los docentes se contrarrestó mediante el desarrollo de estrategias de comunicación con sus pares. Este proceso favoreció la colaboración entre estudiantes para enfrentar las dificultades de adaptación y reducir la dependencia hacia los profesores. La implementación constante de estas estrategias se convirtió en una forma de resistencia que, con el tiempo, mejoró el desempeño académico y la permanencia escolar de los estudiantes, además de ayudar a contrarrestar algunas desigualdades de acceso.

Las estrategias desarrolladas durante el periodo de confinamiento siempre fueron influenciadas por el contexto en el que se aplicaron. Las y los estudiantes tuvieron que reconocer y adaptarse a las particularidades de su entorno inmediato, tanto en el ámbito escolar como doméstico, para organizar y poner en práctica las estrategias necesarias para

mantener el equilibrio entre la vida escolar y la familiar. Este equilibrio fue esencial no sólo para el bienestar individual de cada estudiante, sino también para el bienestar colectivo, incluyendo la interacción con sus pares y familiares.

La implementación de dichas estrategias orientadas a la búsqueda de equilibrio derivó en que las y los estudiantes adquirieron diversas habilidades que les permitieron adaptarse mejor a la educación virtual. Aprendieron a "atender, aprender, pensar y resolver los problemas" que surgieron en este nuevo entorno educativo.

Esta adaptación también incluyó la capacidad de gestionar y resolver situaciones diferenciadas que los afectaban, poniendo en práctica una forma de resistencia ante un contexto hostil. Sin embargo, este cambio también implicó que las y los estudiantes no actuaran como gestores o evaluadores de su información, sino más bien como mediadores que abogaron por su formación, desarrollando estrategias para consensuar y adaptar los espacios y tiempos en el hogar. Desde la gestión del acceso a recursos materiales hasta la adaptación a un modelo educativo que requirió flexibilidad y creatividad, la diversidad de los estudiantes se convirtió en un factor determinante para el éxito de las estrategias implementadas. Para noviembre, la mayoría del estudiantado había logrado gestionar el acceso necesario para continuar sus estudios bajo las condiciones impuestas por el confinamiento, demostrando la resiliencia y capacidad de adaptación en medio de un contexto desafiante.

Conclusiones

A pesar de que la virtualidad se ha considerado como una oportunidad para contrarrestar las desigualdades y ampliar la cobertura educativa, durante la pandemia la educación virtual resultó ser contradictoria, porque en un principio el estudiantado no fue gestor de su tiempo, ni evaluador de su conocimiento; no contó con las herramientas necesarias para hacer frente a la virtualidad, ni con las competencias digitales para usar plataformas o dispositivos tecnológicos; tampoco con habilidades para el autoaprendizaje. Por otro lado, se tuvieron que adaptar las prácticas pedagógicas a la virtualidad frente a la diversidad cultural, tecnológica y económica de estudiantes y docentes, uno de los principales obstáculos para implementar estrategias.

**María del Pilar Hernández-Limonchi, Isabel Izquierdo-Campos y
Luz Marina Ibarra-Urbe**

*Estrategias de estudiantes universitarios frente a la
educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2*

En el estudio identificamos las estrategias que implementaron las y los estudiantes universitarios en su cotidianidad por la educación virtual, en el contexto de la pandemia de SARS-CoV-2. Esas acciones tuvieron diferencias a dos y ocho meses de declarada la emergencia sanitaria. En primer lugar, el acondicionamiento del espacio residencial en espacios para desempeñar sus actividades escolares cambió; se inició con el mobiliario mínimo en mayo, pero para noviembre gran parte del estudiantado había incorporado algunos muebles a sus espacios de trabajo. Asimismo, ya habían realizado acciones de negociación con sus familiares, tanto en la distribución de los espacios y los tiempos de uso.

Por otro lado, la disposición y uso de los recursos materiales para el desarrollo de sus actividades escolares también fue un elemento de análisis que se advirtió como cambiante; si bien en mayo el estudiantado tuvo un limitado acceso a Internet y a computadoras en sus espacios residenciales, para noviembre de ese mismo año, ya tenían acceso e hicieron uso de esas herramientas, de manera que pudieron desempeñarse con mejores condiciones.

En tercer lugar, aunque la naturaleza de los testimonios no parece dar pistas de lazos o vínculos profundos de amistad, sí exponen una compleja asociación colaborativa en la que el beneficio común favorece su desempeño académico. De tal manera que, las dinámicas de la comunicación evolucionaron para convertirse en un elemento que favoreciera la adaptación del estudiantado a la modalidad virtual. Entonces, la relación del estudiante con el grupo se tornó una pieza clave cuyo principal objetivo fue construir estrategias para garantizar, tanto como sea posible, con el proceso formativo y contrarrestar las desventajas.

Por otra parte, tuvieron que aprender a usar diversas plataformas para estar en contacto, para enviar tareas o asistir a las sesiones, situación que se les dificultó, pero fue necesario saber utilizarlas. Por último, han desarrollado habilidades para buscar información, para realizar lectura rápida y escuchar atentamente, y de organización para distribuir adecuadamente su tiempo. No obstante, algunos se quedan con la sensación de no estar aprendiendo, porque están más preocupados en cumplir con la fecha de entrega.

Como se pudo observar la migración a la educación virtual por la pandemia visibilizó una serie de desigualdades en la comunidad estudiantil e incluso entre docentes. Por un lado, la falta de acceso a Internet y fallas en el suministro eléctrico hicieron evidente la brecha tecnológica, y resaltó la diversidad en la cultura digital, al desconocer el uso de TIC. Por otro

lado, carecer de un equipo de cómputo, espacio o mobiliario propio en el hogar son factores que determinan las diferencias económicas.

Es fundamental adquirir una mirada crítica respecto al proceder de la educación a través la virtualidad, pero para ello, se debe partir de comprender que la educación virtual en sí, fue diseñada como una propuesta emancipatoria y ofensiva, que daba respuesta a las demandas de su tiempo, especialmente, dirigida para las minorías que no lograban ajustarse a la educación tradicional y presencial, más no para albergar como una especie de “bote salvavidas” a la totalidad de la población estudiantil.

Es claro que, aquello que se diseñó para unos cuantos, se hunde ante el peso de millones de estudiantes de todos los niveles educativos que se ampararon en la virtualidad para dar continuidad a sus trayectorias. Sin embargo, también es evidente que el binomio docente-estudiante sigue siendo esencial para el proceso de aprendizaje de la gran mayoría de estudiantes, reafirmando que, en efecto, es en condiciones excepcionales y específicas en las que el estudiante se puede desprender de dicha relación y no es producto de la decisión o voluntad de los propios educandos. Es patente la importancia de la orientación del docente, ante todo pronóstico fatalista, las y los estudiantes esperan pacientemente la retroalimentación, tarea que parece no ser fácil para algunos, pero que ha ido mejorando paulatinamente.

Finalmente, cabe reconocer que las y los estudiantes transitaron por esta modalidad emergente que se encuentra entre lo peor de dos mundos, cursando una educación virtual sin las ventajas de dicha modalidad y con todas las desventajas de la modalidad presencial. Tal como la educación virtual lo demanda, el estudiantado debe ser gestor de su tiempo y su formación, ajustando las distintas dimensiones sociales que componen su vida cotidiana, adquiriendo y desarrollando habilidades y competencias antes desconocidas; sometido a la regularización del tiempo de su trayectoria y a los mismos mecanismos de evaluación que no ofrecen el reinicio que la educación virtual sí proporciona. Por lo tanto, quienes no lograron ajustarse decidieron abandonar las instituciones, temporal o definitivamente.

Referencias

**María del Pilar Hernández-Limonchi, Isabel Izquierdo-Campos y
Luz Marina Ibarra-Uribe**

*Estrategias de estudiantes universitarios frente a l
a educación virtual por la pandemia de SARS-COV-2*

- Cais, J., Folguera, L. y Formoso, C. (2014). *La investigación cualitativa longitudinal*. Cuadernos Metodológicos, 52. Madrid: CIS.
- CONACYT. (24 de Mayo de 2021). Covid-19. Comparativo. Confirmados por Estado. Obtenido de: <https://datos.covid-19.conacyt.mx/#COMNac>
- CONEVAL. (2020). *Informe de pobreza y evaluación*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Obtenido de: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Paginas/Informes_Pobreza_Evaluacion_2020.aspx
- Gobierno de México. (15 de Febrero de 2021). *Semáforo de riesgo epidémico*. Obtenido de <https://coronavirus.gob.mx/semaforo/>
- Ibarra, L. M., Izquierdo, I., y Hernández, M.P. (2021). Emociones y relaciones familiares. El caso de estudiantes de licenciatura durante el confinamiento social por la pandemia de SARS-CoV-2, en Isabel Izquierdo y Luz Marina Ibarra (Coords.) *Educación y Pandemia: aportes desde Morelos*. Morelos: UAEM, pp. 62-82.
- INEGI. (2020). *Panorama sociodemográfico de Morelos. Censo de Población y Vivienda 2020*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Obtenido de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvini/egi/productos/nueva_estruc/702825197896.pdf
- Kastersztein, J. (1999). “Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités”, en Carmel Camilleri, Joseph Kastersztein, Edmond Marc Lipiansky, Hanna Malewska-Peyre, Isabelle Taboada-Leonetti y Ana Vasquez. *Stratégies identitaires*. París: Presses Universitaires de France, pp. 27-41.
- Macías, A., Madariaga, C., Valle M., y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, vol. 30, núm. 1, pp. 123-145. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21328600007.pdf>
- Manzur Jattin, F. G., Quintana Pájaro, L. de J., y Cardales Periñán, M. Ángel. (2020). La pandemia: virtualidad en la educación. En *Revista Ciencias Biomédicas*, 9 (2), pp. 147–150. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/cbiomedicas/article/view/3161>
- Mendoza, L. y Mamani, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, vol. 3, núm. 1, pp. 58-67. <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845035006.pdf>
- Nieto, A. (2012). Educación virtual o virtualidad de las educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14 (19), pp. 137-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.19.06>
- Perazzo, D., Jiménez, L., y Heras, J. (2021). Estrategias socio-pedagógicas para la educación virtual en el marco de la pandemia del COVID-19 en el Ecuador. *Revista Publicando*, 8(29), pp. 35-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878150>
- Pérez, C., Suárez, R. y Rosillo, N. (2018). La educación virtual interactiva, el paradigma del futuro. *Atenas*, 4 (44), pp. 144-151. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055154009/html/>
- Zamora, A. y Hernández, T. (2015). Los cuestionarios interactivos en el contexto de las aulas virtuales en la Universidad de Matanzas. *Atenas*, 4 (32), pp. 16-30. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208002.pdf>

Impacto de la situación de AHMSA en la Región Centro de Coahuila en Estudiantes Universitarios

Alma Jovita Domínguez-Lugo
Universidad Autónoma de Coahuila, México
almadominguez@uadec.edu.mx

Jesús Abraham Castorena-Peña
Universidad Autónoma de Coahuila, México
jesuscastorenapena@uadec.edu.mx

José Roberto Cantú-González
Universidad Autónoma de Coahuila, México
roberto.cantu@uadec.edu.mx

Recepción: 30/10/2023
Aprobación: 27/05/2024
Publicación: 01/06/2024

Resumen

Con la quiebra de Altos Hornos de México (AHMSA) empresa de gran importancia en el sector productivo y laboral de la región centro del estado de Coahuila, se tiene un impacto significativo en la economía de la comunidad tanto en la sociedad como en los estudiantes universitarios de la zona, que se han visto en la necesidad de trabajar para apoyar en los gastos básicos y de estudio dentro del núcleo familiar.

Se presentan retos entre el trabajo y los estudios que influyen en su capacidad para mantener un rendimiento académico sólido con lo que se puede llegar a la deserción escolar. En este artículo se estudian las causas y posibles soluciones para mejorar la situación.

Palabras Clave: Deserción, Educación, Desempleo, Crisis, Universitarios

Impact of the AHMSA situation in the Central Region of Coahuila on University Students

Abstract

With the bankruptcy of Altos Hornos de México (AHMSA), a company of great importance in the productive and labor sector of the central region of the state of Coahuila, there is a

significant impact on the community's economy, both on society and on university students from the area, who have seen the need to work to support basic and study expenses within the family nucleus. There are challenges between work and studies that influence their ability to maintain solid academic performance, which can lead to school dropout. This article studies the causes and possible solutions to improve the situation.

Keywords: Dropout, Education, Unemployment, Crisis, University Students

1. Introducción

La industria acerera es fundamental para el crecimiento y el progreso económico de México, ya que aporta significativamente al Producto Interno Bruto (PIB), la generación de empleo y las exportaciones.

Aportación al PIB: De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2018, la industria del acero contribuyó con más del 2% del PIB nacional, siendo una de las industrias manufacturera más importantes del país.

Creación de empleos: La industria acerera mexicana genera alrededor de 140,000 empleos directos y más de 1 millón de empleos indirectos, según estimaciones de la Cámara Nacional de la Industria del Hierro y del Acero (Factoro, 2023)

Exportaciones: México es el mayor exportador de acero en América Latina y uno de los principales proveedores de Estados Unidos y Canadá. En 2018, las exportaciones de acero alcanzaron un valor de aproximadamente 8,300 millones de dólares.

Desarrollo regional: La industria del acero está distribuida en diferentes estados de México, como Nuevo León, Coahuila, San Luis Potosí y Michoacán, lo que permite un crecimiento económico y desarrollo regional, además de un efecto multiplicador en otras industrias relacionadas.

Altos Hornos de México (AHMSA), fue creada por la necesidad de establecer una nueva industria de acero en el país, eligiendo sede Monclova Coahuila por su cercanía a las minas de carbón y fierro, se asesoraron con la empresa Americana Rolling Mill. Iniciaron la construcción de Altos Hornos en octubre de 1942 tras el arribo de la primera maquinaria.

**Alma Jovita Domínguez-Lugo, Jesús Abraham Castorena-Peña y
José Roberto Cantú-González**

Impacto de la situación de AHMSA en la Región Centro de Coahuila en Estudiantes Universitarios

AHMSA ayudó en la transformación y desarrollo de Monclova, al pasar a ser una ciudad industrial que atraía a varias familias en busca de empleo en la siderúrgica, incrementó el número de afiliaciones en el seguro social, realizó importantes donaciones a planteles educativos, construyó viviendas, apoyaba con becas a trabajadores, apoyó a electrificar varias áreas de los municipios de Monclova y Frontera, entre otras acciones en beneficio de los coahuilenses

Con la presencia de la empresa, y la gran contratación de personal, generó una tranquilidad en la región con los sueldos que se recibían, dando así una dependencia económica para el gobierno, empresarios y trabajadores. Con esta idea nubló por mucho tiempo la búsqueda de nuevas empresas para fortalecer y dar mayor seguridad en el futuro; pues la suposición de que iba a seguir siendo la fuente de empleo para generaciones de los ciudadanos, como había sido durante varias décadas, trajo con la quiebra una fuerte caída en la economía dejando sin empleo a miles de trabajadores sustentos de familias, con hijos estudiantes universitarios que estaban fuera de la ciudad y del estado. (AHMSA, 2022)

De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (*DOF*), la empresa siderúrgica Altos Hornos de México S.A.B., DE C.V. (AHMSA) fue declarada formalmente en quiebra, esto como consecuencia de la recesión del convenio de pagos establecido por el caso de la compra-venta de la planta de fertilizantes chatarra Agronitrogenados, movimiento que causó un perjuicio al patrimonio de Petróleos Mexicanos (Pemex) y, en consecuencia, se procedió con un caso judicial.

1.1 Fundamentación Teórica

Educación Universitaria

Con la suspensión de pagos a empleados de la industria acerera, la economía familiar fue preocupando cada vez más a los padres que tenían hijos en universidades foráneas principalmente sin dejar a un lado a los de universidades locales, pues los gastos e inscripciones no se detienen y no esperan. La educación superior es fundamental para el desarrollo personal y profesional de los jóvenes.

El rector de la Universidad Autónoma de Coahuila aseveró que, algunos directores le han informado de bajas a consecuencia del empleo inestable de sus padres en la siderúrgica. “Hay estudiantes que han dejado de continuar con sus estudios por la situación económica de sus padres quienes no tienen realmente un empleo seguro como lo tenían antes cuando la empresa estaba en una situación donde apoyaba el desarrollo de la región”. (Cordova, 2023)

En el presente año es donde las complicaciones en la acerera mantienen en suspenso a los trabajadores a los cuales se les ha retrasado su pago quincenal en varias ocasiones, razón por la que los universitarios se ven en la necesidad y obligación de apoyar a sus padres económicamente, por lo que suspendieron sus estudios para comenzar a trabajar. “Antes los papás tenían la posibilidad de apoyar a sus hijos para que estudiaran, pero cuando la economía se pone difícil algunos de los hijos han tenido que salirse de la universidad y apoyar a sus familias por eso es muy lamentable la situación de Altos Hornos”, recalcó el rector. Aunque por el momento no cuentan con una lista exacta de las deserciones presentadas, sin duda alguna los casos ya se están haciendo presentes. Por ahora el plantel se mantiene asignando becas para aquellos que, pese a su situación puedan continuar con su preparación.

Estos jóvenes universitarios en pro de la situación económica buscaron empleo que combinaría con sus estudios para contribuir económicamente a sus hogares debido a la falta de recursos financieros.

Es importante mencionar que además de la compañía acerera, varias pymes también están en el punto de quiebra por falta de pago de Altos Hornos de México (Ahmsa) y es muy seguro que algunas queden en el camino, porque deberán ir a proceso legal, lo que será costoso y tardado, dijo el presidente de la Cámara Nacional de la Industria de Transformación (Canacintra) en Monclova. (Pastén, 2023)

Rendimiento Académico

La incógnita de docentes y padres de familia con que se ha presentado con la presente crisis económica es preocupante pues es complicado el mantener la estabilidad familiar y esto merma en la atención y rendimiento académico. respecto a la situación

**Alma Jovita Domínguez-Lugo, Jesús Abraham Castorena-Peña y
José Roberto Cantú-González**

Impacto de la situación de AHMSA en la Región Centro de Coahuila en Estudiantes Universitarios

La satisfacción de los estudiantes con relación a la educación que están recibiendo es una referencia constante con un valor clave en la calidad. Las investigaciones sugieren que el fortalecimiento de la calidad de la institución de educación superior está relacionado con aspectos que influyen la vida estudiantil (Tam, 2002).

Se ha encontrado que el contexto del establecimiento educativo puede influenciar los estados intelectuales, sociales, emocionales y culturales, como efecto de los servicios institucionales. (Zambrano, Loachamin-Marcillo, Pilco-Gallegos, & Pilco-Gallegos, 2019)

3. Metodología

Está basada exclusivamente en la ciudad de la compañía acerera, con enfoque exclusivamente en estudiantes universitarios de la facultad de ingeniería que precisamente fue creada bajo la solicitud del director general de aquellos años el Ing. Pape, con el fin de preparar capital humano para laborar dentro de la empresa. Se utilizarán encuestas para recopilar datos sobre sus emociones, retos y situaciones que se presentan.

Una vez definido el rumbo de la investigación y enunciadas las preguntas asociadas a este, el siguiente paso del método científico es la determinación de los objetivos. Para ello se utilizó la metodología experimental, que trata de definir cuáles serán las variables que vamos a considerar en la investigación, cómo las vamos a controlar y medir, de qué manera realizaremos el filtrado y el tratamiento de los datos recogidos y cuál será la mejor forma de analizar estos datos

Instrumento. Se utilizó como base el instrumento de cuestionario para evaluar el sentir de los estudiantes y se agregaron diversas preguntas de distintas áreas., como economía, emociones, apoyos, trabajo y sociedad.

Para llevar a cabo esta investigación, se diseñó una encuesta estructurada que consta de preguntas cerradas. El objetivo principal de la encuesta es analizar las actitudes y percepciones de los estudiantes con respecto a lo que se vive en la región y como esto afecta en el contexto escolar.

Se utilizó un muestreo aleatorio para garantizar una representación adecuada de las diferentes carreras. Se implementó un enfoque de encuesta en línea. Los alumnos invitados a participar

recibieron un enlace por correo electrónico y WhatsApp en período de dos semanas para completar la encuesta

Imagen 1 Encuesta aplicada a los estudiantes

The image displays two screenshots of a mobile survey application. The left screenshot shows questions 1 and 2, while the right screenshot shows questions 3 and 4. Both questions are presented with radio button options for 'Si' (Yes), 'No', and 'No se que responder' (I don't know) or 'En algún momento' (At some point).

Left Screenshot:

1. ¿Has enfrentado dificultades emocionales o crisis personales que hayan afectado tu desempeño académico? (Por ejemplo, ansiedad, depresión, estrés) [📎]

☐ Si

☐ No

☐ No se que responder

2. ¿Has experimentado dificultades económicas durante tu tiempo en la universidad? [📎]

☐ Si

☐ No

Right Screenshot:

3. ¿Has tenido dificultades académicas que hayan contribuido a tu decisión de abandonar la universidad? [📎]

☐ Si

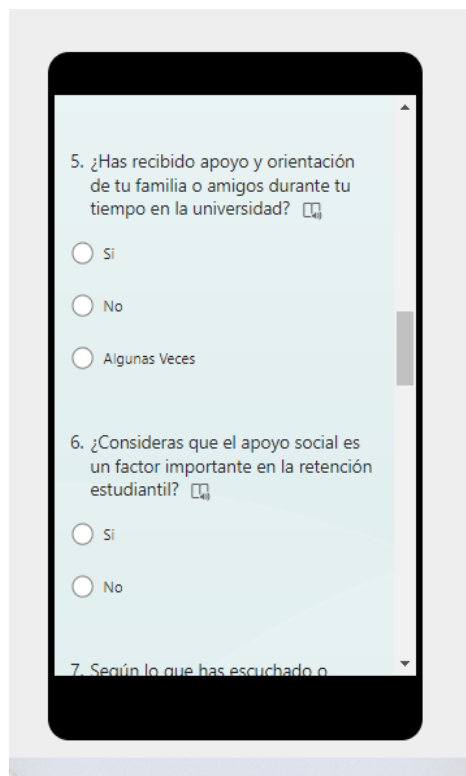
☐ No

4. El desempleo o la falta de empleo en tu familia ha tenido un impacto en tu capacidad para continuar tus estudios universitarios? [📎]

☐ Si

☐ No

☐ En algún momento



5. ¿Has recibido apoyo y orientación de tu familia o amigos durante tu tiempo en la universidad? [4]

☐ Si

☐ No

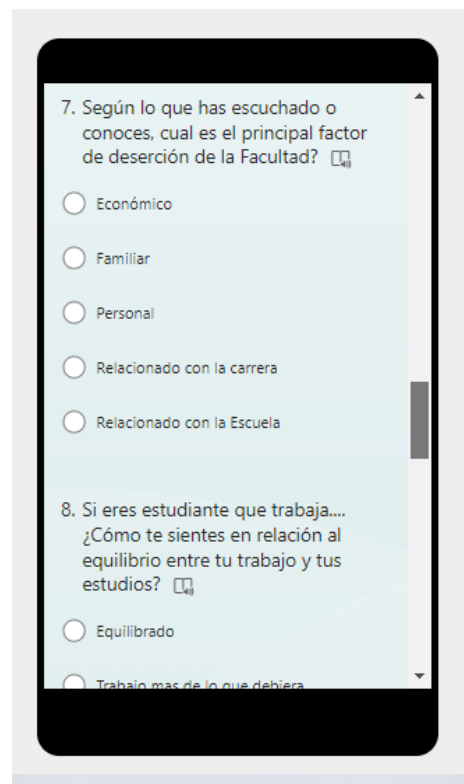
☐ Algunas Veces

6. ¿Consideras que el apoyo social es un factor importante en la retención estudiantil? [4]

☐ Si

☐ No

7. Según lo que has escuchado o



7. Según lo que has escuchado o conoces, cual es el principal factor de deserción de la Facultad? [4]

☐ Económico

☐ Familiar

☐ Personal

☐ Relacionado con la carrera

☐ Relacionado con la Escuela

8. Si eres estudiante que trabaja.... ¿Cómo te sientes en relación al equilibrio entre tu trabajo y tus estudios? [4]

☐ Equilibrado

☐ Trabajo mas de lo que debiera

9. ¿Has experimentado dificultades para cumplir con tus responsabilidades académicas debido a tu empleo? ☐

☐ Si

☐ No

10. ¿Recibes algún tipo de apoyo financiero o beca para tus estudios? ☐

☐ Si

☐ No

11. Si trabajas.....¿Cuántas horas a la semana trabajas en promedio? ☐

12. ¿Tienes acceso a servicios de asesoramiento académico o apoyo por ser estudiante que trabaja? ☐

☐ Si

☐ No

Enviar

Este contenido lo creó el propietario del formulario. Los datos que envíes se enviarán al propietario del formulario. Microsoft no es responsable de las prácticas de privacidad o seguridad de sus clientes, incluidas las que adopte el propietario de este formulario. Nunca des tu contraseña.

Con tecnología de Microsoft Forms | El propietario de este formulario no ha proporcionado una declaración de privacidad sobre cómo utilizarán los datos de tus respuestas. No proporcionaré información personal o confidencial. [Términos de uso](#)

El tipo de estudio que se realizó es cuantitativo. Se formularon como pregunta de investigación ¿Cuáles son las causas que provocan la deserción escolar? ¿Cómo influye la situación de crisis económica por quiebra de la industria acerera de la localidad? En el cuestionario se pregunta sobre ¿cómo influye la situación económica en el hogar? ¿Cómo afecta el desempleo de alguno de sus padres? Este instrumento se aplicó para identificar las principales causas de deserción.

Análisis de Datos

Una vez recopilados los datos, se llevará a cabo un análisis cuantitativo de las respuestas. Además, se realizará un análisis de contenido de las respuestas abiertas para identificar patrones y tendencias en las opiniones de los participantes.

Ética y Confidencialidad

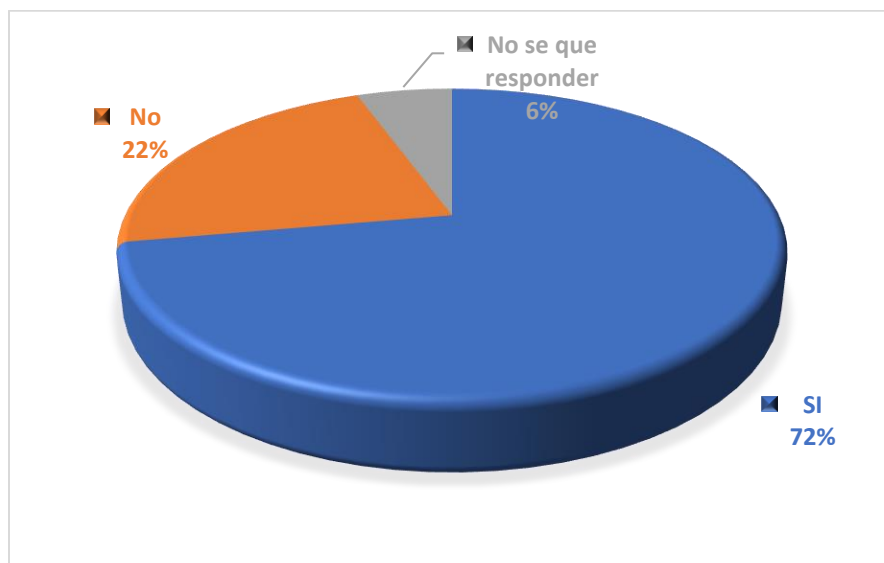
Se garantizará la confidencialidad de los participantes en todo momento. Los datos recopilados se mantendrán de manera anónima, y se utilizarán únicamente para fines de investigación. Los participantes son informados de esto en el proceso de consentimiento informado y se les dará la opción de no participar en cualquier momento sin consecuencias negativas.

4. RESULTADOS

Como resultado de las encuestas se genera que los estudiantes de alguna manera se ven afectados por diversas situaciones durante su trayectoria académica, la principal causa que ellos han emitido es lo relacionado con alguna situación emocional o crisis, inclusive en las respuestas se menciona de su mala elección de carrera, hasta no es lo que esperaba de la carrera, la escuela no llena mis expectativas, etc.

Como segundo punto, y viendo la crisis económica que se presenta en sus hogares por la falta de empleo de alguno de sus padres, la necesidad de trabajar es primordial, por lo que se ven afectados en los estudios y no alcanzan los niveles de calificación óptimos para continuar y muchos dejan la carrera.

Figura 1. ¿Has enfrentado dificultades emocionales o crisis personales que hayan afectado tu desempeño académico?

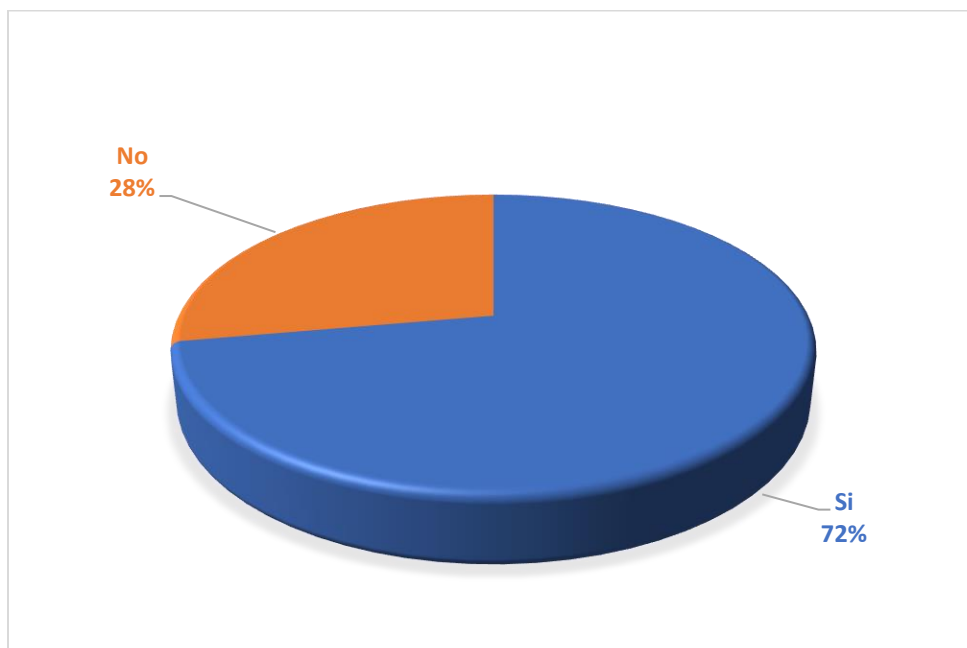


Fuente Elaboración Propia

La situación emocional cada vez es más preocupante, en relación con esto, (Carballeira, González, & Marrero, 2015), dicen que los sujetos que tienen mayores niveles de felicidad llegan a un mayor desarrollo social, siendo más positivas las relaciones familiares y sociales y económico a través de la autorrealización con el trabajo.

Por el contrario, los estados emocionales negativos en adolescentes y jóvenes, producto de una situación de estrés, como deseo de una mayor autonomía, la presión para amoldarse a los compañeros, la exploración de la identidad sexual y un mayor acceso y uso de la tecnología, calidad de vida doméstica, violencia (en particular los malos tratos y la intimidación) y los problemas socio-económicos, pueden conducir de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) depresión, ansiedad, los adolescentes también pueden experimentar reacciones excesivas de irritabilidad, frustración o enojo. En relación con lo anterior, este mismo organismo indica que “los trastornos emocionales pueden afectar profundamente al rendimiento académico y la asistencia escolar.” (Palma Delgado, 2020)

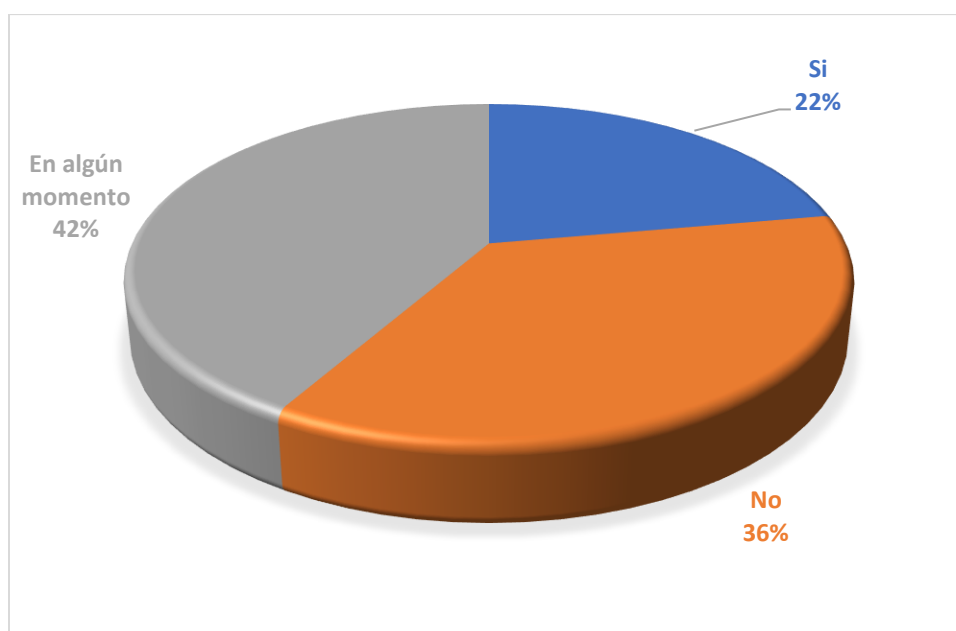
Figura 2 ¿Has experimentado dificultades económicas durante tu tiempo en la universidad?



Fuente Elaboración Propia

En base a los resultados los estudiantes se han visto más afectados por la situación económica, impactando directamente al empleo de alguno de los padres. La crisis hace que se sientan débiles emocional o académicamente dentro de los planteles, y estas vienen a causar un déficit a tal grado que deben de trabajar y algunas otras desertar. La mayor parte de los estudiantes han presentado alguna situación económica complicada.

Figura 3 ¿El desempleo en alguien de tu familia ha tenido un impacto en tu capacidad para continuar tus estudios universitarios?



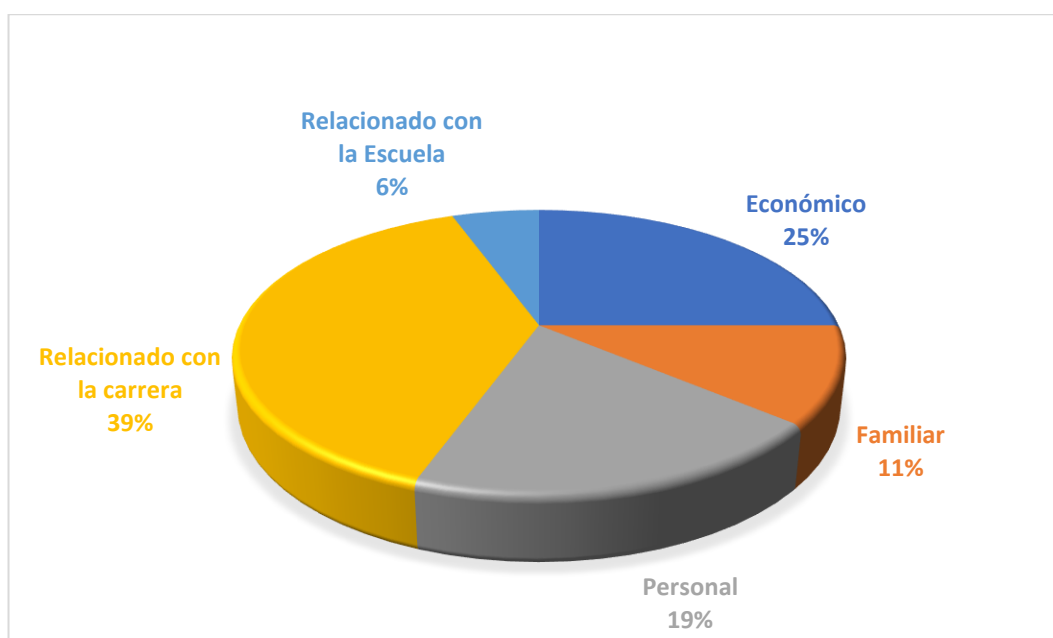
Fuente Elaboración Propia

Muchos de los jóvenes universitarios, han sufrido la situación donde algunas veces no tienen la capacidad financiera de adquirir los cuadernillos, los recursos para trasladarse a la facultad, etc.

Son muchos los factores que obstaculizan a los estudiantes; siendo el más importante el socioeconómico muchas de las veces los mismos estudiantes tienen que generar sus propios recursos para solventar sus carreras; porqué los padres de familia no tienen recursos suficientes o no cuentan con un trabajo estable para solventar los estudios de sus hijos y a

veces con un numeroso núcleo familiar. Es por este factor qué los universitarios no pueden desarrollarse al cien por ciento y mejor obstan por abandonar sus carreras (Carrasco Ruano, 2018)

Figura 4 ¿Según lo que has escuchado o conoces, cual es el principal factor de deserción de la Facultad?



Fuente Elaboración Propia

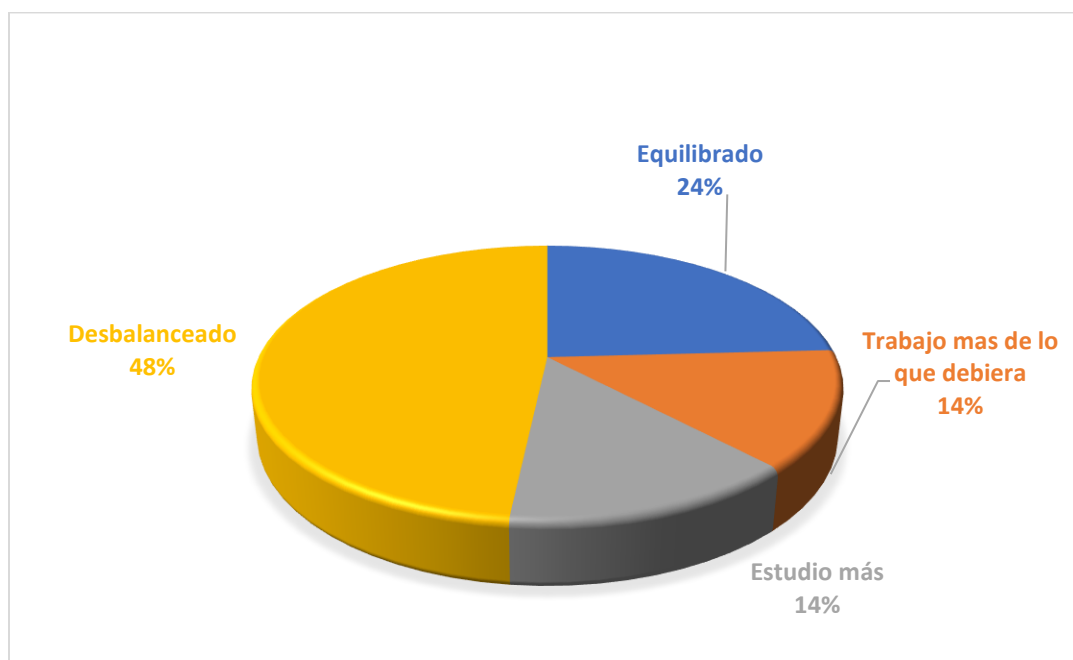
La deserción o abandono en cualquiera los grados de estudio puede ser crítico a largo plazo afectando de manera multidimensional, es decir, social, económica y psicológicamente no sólo a los individuos que realizan tal elección, sino también a las familias de los implicados, así como a la nación en su totalidad pues ésta aporta de manera significativa al capital humano.

No obstante, sin duda uno de los niveles más importantes es el universitario, pues en él, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2021) se adquieren habilidades que permiten a las personas adultas jóvenes integrarse

plenamente en la sociedad y México ocupa el primer lugar en países de la OCDE en el abandono de estudios universitarios. (Flores Quiroz, 2022)

En el área académica, los estudiantes de primeros semestres se van de la facultad, por darse cuenta de que la carrera no era lo que ellos esperaban, la manera de llevar las clases no les parece adecuada, etc. (Montes de Oca Sanchez, 2022)

Figura 5 ¿Cómo te sientes en relación con el equilibrio entre tu trabajo y tus estudios



Fuente Elaboración Propia

En lo que refiere a la intensidad del trabajo, diversos estudios sostienen que el trabajo impacta negativamente en el desempeño académico de la persona que estudia cuando la carga horaria supera un mínimo que se sitúa, según distintas investigaciones, en un rango de 15/20 horas semanales (Pagura, Nessier, Pacífico, & Zandomeni, 2018).

En referencia específica a nuestro país, el estudio realizado por Fazio (2004) muestra que en un tramo de baja cantidad de horas (14,5 horas semanales) el rendimiento del alumno puede llegar a ser maximizado si su trabajo tiene cierta relación con sus estudios. Más allá de ese punto, las horas trabajadas inciden negativamente. No obstante, si el trabajo tiene una fuerte relación con sus estudios, el estudiante se beneficiará académicamente hasta una mayor

cantidad de horas trabajadas (24,5 horas semanales). (Nessier, Pagura, Pacifico, & Zandomeni, 2017)

Conclusiones

La quiebra de AHMSA ha tenido un impacto profundo en la región centro de Coahuila y ha afectado a estudiantes universitarios de diversas maneras. Para abordar esta problemática, es esencial que las instituciones educativas, el gobierno y las comunidades locales trabajen juntos para proporcionar apoyo financiero, asesoramiento psicológico y recursos educativos a los estudiantes afectados. También es necesario considerar estrategias a largo plazo para revitalizar la economía local y crear oportunidades de empleo sostenibles.

En la Facultad, se tiene bien identificado las causas de la deserción de los estudiantes, los principales son académicos y económicos, y con esta investigación se demuestra que son diversos conceptos como las emociones, el trabajo, la mala elección de carrera, etc, que hoy en día también influyen.

Para poder actuar en esta situación, se sugieren las juntas de academia por parte de los pares docentes, como manera informativa, primeramente, con la finalidad de poner atención en los focos que afectan y propician una mala atención en cuestión de calidad académica y lograr mejorar.

Además, con asesorías se atenderá a aquellos estudiantes en riesgo de rezago para disminuir sus posibilidades de abandono. Con estas iniciativas se espera renovar la confianza de quienes han deseado conseguir su formación profesional en la universidad.

.

Bibliografía

AHMSA. (01 de 11 de 2022). *Altos Hornos de México*. Obtenido de <https://www.ahmsa.com/sobre-ahmsa/nuestra-historia/>

Carrasco Ruano, Y. T. (2018). Los estudiantes universitarios y el aspecto socio económico. *ConcienciaDigital. Conciencia Digital*, 6-15.

**Alma Jovita Domínguez-Lugo, Jesús Abraham Castorena-Peña y
José Roberto Cantú-González**

Impacto de la situación de AHMSA en la Región Centro de Coahuila en Estudiantes Universitarios

- Cordova, D. (09 de 03 de 2023). *El Tiempo*. Obtenido de <https://eltiempomx.com/noticia/2023/jovenes-se-dan-de-baja-de-la-uadec-por-la-crisis-en-ahmsa.html>
- Factoro. (19 de 06 de 2023). *Factoro*. Obtenido de <https://factoro.mx/blog/la-industria-acerera-en-mexico/#importancia-de-la-industria-acerera-en-la-economia-mexicana>
- Flores Quiroz, C. A. (2022). *DESERCIÓN ESCOLAR A NIVEL UNIVERSITARIO*. México: BibilotecaPanCDMX.
- Montes de Oca Sanchez, T. (2022). Educación superior: factores económicos que inciden en la deserción escolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*.
- Nessier, A. M., Pagura, M. F., Pacifico, A. M., & Zandomeni, N. (2017). ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE TRABAJAN:. *Escritos Contables y de Administración*, 57-78.
- Pagura, M. F., Nessier, A. F., Pacifico, A. M., & Zandomeni, N. (2018). ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE TRABAJAN:DESAFÍOS DE LA SIMULTANEIDAD. *Escritos Contables y de Administración*, vol. 8, n.º 2, 2017, págs. 57 a 78 , 57-59.
- Palma Delgado, G. M. (2020). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes. *Dom. Cien., ISSN: 2477-8818*, 72-100.
- Pastén, J. (02 de 05 de 2023). *El Diario de Coahuila*. Obtenido de <https://eldiariodecoahuila.com.mx/2023/05/02/empresas-estan-en-proceso-de-quebra-por-crisis-de-ahmsa/>
- Tam, M. (2002). Measuring the effect of higher education on university students. . *Quality Assurance in Education*, 223-228.
- Zambrano, J., Loachamin-Marcillo, M., Pilco-Gallegos, M., & Pilco-Gallegos, W. (2019). Cuestionario para medir la importancia y satisfacción de los servicios universitarios desde la perspectiva estudiantil. *Revista Ciencia UNEMI*, 35-45.

Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante organizadores gráficos (mapa conceptual y mapa de lectura)

Dra. Edith Solís-Martínez
Claustro Universitario de Oriente (CUO), México
edith@cudeoriente.edu.mx
ORCID 0000-0001-7953-108X

Dr. Francisco Ernesto Ramas-Arauz
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México
franciscoramas@filos.unam.mx
ORCID 0000-0001-7153-2467

Recepción: 05/10/2023
Aprobación: 27/05/2024
Publicación: 01/06/2024

Resumen

La comprensión lectora es una de las áreas de oportunidad de la educación en México y otros países. Se han emprendido diversas acciones al respecto, sin embargo, el problema persiste. De ahí el interés de la presente investigación, para fortalecer la comprensión lectora a partir de organizadores gráficos (mapa conceptual y mapa de lectura), en alumnos de segundo grado de la escuela secundaria federalizada *Acuexcomac* en Atenco, Estado de México. Se trabajó bajo un enfoque cualitativo y diseño investigación acción, ya que la intención fue mejorar una situación en particular, es decir, la comprensión lectora. La muestra fue no probabilística y elegida a conveniencia, lo que facilitó la aplicación y el seguimiento de la estrategia aplicada con base en los organizadores gráficos. Los instrumentos empleados para recabar información fueron la prueba SisAT, aplicada en dos momentos, antes y después de la intervención con los organizadores gráficos, intervención que tuvo una duración de seis meses. Los resultados obtenidos son alentadores, pues la evaluación final evidencia claramente que el empleo del mapa conceptual y de lectura son eficaces para fortalecer la comprensión lectora, además de que resultan del interés y motivación de los estudiantes, lo que se reflejó en los resultados finales de la prueba SisAT, ya que los puntajes se elevaron significativamente, aunque lo más importante fue la mejora del proceso de comprensión de los estudiantes, que se hizo evidente a lo largo de la implementación de actividades. Por lo que, se confirmó el supuesto hipotético de esta investigación; a saber, la implementación de

organizadores gráficos (mapa de lectura y mapa conceptual) fortalecen la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la secundaria Acuexcomax.

Palabras clave: Comprensión lectora, mapa conceptual, mapa de lectura, organizadores gráficos.

Strengthening reading comprehension through graphic organizers (concept map and reading map)

Abstract

Reading comprehension is one of the areas of opportunity in education in Mexico and other countries. Several actions have been undertaken in this regard, however, the problem persists. Hence the interest of the present research, to strengthen reading comprehension using graphic organizers (concept map and reading map), in second grade students of the federalized high school Acuexcomac in Atenco, State of Mexico. We worked under a qualitative approach and action research design, since the intention was to improve a particular situation, that is, reading comprehension. The sample was non-probabilistic and chosen at convenience, which facilitated the application and follow-up of the strategy applied based on the graphic organizers. The instruments used to collect information were the SisAT test, applied in two moments, before and after the intervention with graphic organizers, an intervention that lasted six months. The results obtained are encouraging, since the final evaluation clearly shows that the use of the concept map and the reading map are effective in strengthening reading comprehension, in addition to the interest and motivation of the students, which was reflected in the final results of the SisAT test, since the scores increased significantly, although the most important thing was the improvement in the comprehension process of the students, which was evident throughout the implementation of activities. Thus, the hypothetical assumption of this research was confirmed; namely, the implementation of graphic organizers (reading map and concept map) strengthen the reading comprehension of second grade students of Acuexcomax high school.

Key words: Reading comprehension, concept map, reading map, graphic organizers.

Introducción

La comprensión lectora ha sido y es un tema de importancia en la educación a nivel mundial, pues es un indicador de la calidad educativa que se brinda a la niñez. De ahí, que a través del tiempo se hayan implementado diversas metodologías para su enseñanza. Sin embargo, no se han obtenido los resultados esperados.

Las evaluaciones nacionales e internacionales evidencian grandes áreas de oportunidad en los estudiantes mexicanos, por ello, muchos docentes e investigadores buscan arduamente algunas estrategias que permitan desarrollar la comprensión lectora en el alumnado, a fin de que se conviertan en lectores competentes.

En los últimos años se han implementado las estrategias a nivel nacional, tales como: Sistema de Alerta Temprana (SisAT) y Mejora de la educación (MEJOREDU), con el propósito de hacer un diagnóstico al principio del curso y detectar las fortalezas, así como las áreas de oportunidad de los estudiantes, a fin de mejorar paulatinamente sus habilidades, entre ellas las de comprensión lectora.

La comprensión lectora es la aptitud para alcanzar un entendimiento de la lectura, esta se lleva mediante un proceso cognitivo orientado a comprender un texto a través de diferentes estrategias que se van perfeccionando a lo largo del tiempo, hasta que se consigue leer con fluidez y con comprensión, es decir, que la comprensión es una de las actividades prioritarias para que todo estudiante pueda acceder al conocimiento y aprender cualquier disciplina.

No obstante, en palabras de Carrasco (2003) “La escuela mexicana no ha logrado cumplir eficientemente con el reto de formar lectores que, comprenden lo que leen, desarrollen el hábito de la lectura y la usen para muchos propósitos dentro y fuera de la escuela” (p. 114). Lo cual es un serio problema de la educación, ya que como se ha explicado anteriormente la lectura es un medio para acceder con mayor facilidad a todo conocimiento.

Carrasco (2003), cita como obstáculo para la comprensión lectora que: “En México la tradición didáctica favorece la forma oral y no la interpretativa, evalúa la identificación de elementos aislados y no la integración y se caracteriza por la ausencia de propósitos que

rebasen el ámbito de lo escolar” (p.114). En este sentido, ha de trabajarse la comprensión lectora como un todo, es decir, debe abordarse desde diferentes contenidos y disciplinas, además, de incluir diferentes habilidades de la misma, tales como la interpretación, las inferencias, la creatividad y no sólo la información literal del texto. Así, deben promoverse en las aulas ejercicios de lectura para los estudiantes, ejercicios que promueven habilidades intelectuales como la crítica y la creatividad. En este sentido, trabajar la comprensión de textos mediante mapas de lectura representa una oportunidad para los lectores, pues en ellos pueden hacer representaciones de lo que interpretan del texto, de lo que infieren, empleando para ello sus conocimientos previos y la información nueva que rescatan del texto.

En este contexto de ideas, surgió el interés por emplear el mapa conceptual y el mapa de lectura para fortalecer la comprensión lectora de estudiantes de segundo grado de secundaria, a fin de brindarles oportunidades para que, por medio de una lectura eficiente, puedan acceder con mayor facilidad a otros conocimientos.

Estado del arte

La comprensión lectora de los estudiantes es un tema que actualmente ocupa a diversas instituciones, así como investigadores y educadores, en muchas partes del mundo. La lectura, con base a PISA (2015) “es una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera de la escuela y que ayuda a asumir formas de pensar y ser en la sociedad” (p.72). Por tanto, se requiere que los estudiantes sean buenos lectores no sólo para acceder al conocimiento fácilmente, sino para que puedan aplicarlo en su contexto inmediato y sean competentes en su vida cotidiana.

La evaluación de la prueba PISA aplicada en el año 2015 con la participación de 72 países y economías, evaluando tres dominios disciplinarios (Lectura, Matemáticas y Ciencias) reveló, con respecto a la competencia lectora, que el grueso de los estudiantes mexicanos se clasificaron en los niveles más bajos, a saber: Nivel 1a con 31.1 % y nivel 2 con 26.9 %, lo que da evidencia de la deficiencia en competencia lectora y apremia a emprender acciones para mejorar en este rubro.

Entre los países del continente Americanoamericano, participaron Estados Unidos, quien obtuvo 470 puntos, Chile 423, Uruguay 418, **México 408**, Costa Rica 400, Colombia

390, Perú 387, Brasil 377 y República Dominicana 328. De esta manera, se aprecia que México está por debajo de la media de la OCDE que es de 493 puntos y mínimamente por arriba de la media de América Latina que es de 391 puntos.

En esta línea de ideas y buscando mejorar la comprensión lectora, en el ámbito internacional algunos países ya han emprendido acciones en este campo del conocimiento, por ejemplo, en España la tesis para obtener el grado de Doctora en Psicología, escrita por Valdebenito, V. (2012) con el título *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, comprensión y fluidez como metodología para la inclusión*, estudio cuyo objetivo fue investigar el impacto del programa educativo “Leemos en pareja” basado en el trabajo de tutor y tutorado entre iguales.

La muestra la conformaron 127 alumnos de 2º y 5º, de primaria y un grupo de comparación de 120 alumnos de los mismos grados educativos. Fue un estudio cuasiexperimental con grupos experimental y muestra. Los resultados cuantitativos muestran diferencias significativas entre las pruebas pre-test y pos-test tanto en comprensión como en fluidez encontrando mejoras después de la aplicación del programa educativo, los resultados se elevaron por las ayudas andamiadas que dan los estudiantes más adelantados a sus compañeros. Es importante mencionar que en este estudio se integró a 13 alumnos que presentaban serias dificultades en su comprensión lectora, mismos que evidenciaron mejoras a partir de la ayuda que recibieron de sus tutores en su proceso de mediación para la adquisición de su competencia lectora.

Otro país latinoamericano ocupado en la investigación de la comprensión lectora es Chile que en 2011 realizó el Estudio sobre *El comportamiento lector a nivel nacional. Informe final. Diciembre 2011*, bajo la responsabilidad del Departamento de economía de la Universidad de Chile. Los objetivos establecidos fueron detectar niveles de comprensión lectora en la población Chilenachilena de 9 a 65 años. Así como explorar y analizar los comportamientos y hábitos de lectura. En la metodología se emplearon como instrumentos la Encuesta de comportamiento lector y una prueba de comprensión lectora (en tres versiones de acuerdo a las edades 9-11. 12-14 y de 15 a 65 años). Se emplearon set de textos con preguntas abiertas y cerradas. Los resultados encontrados fueron poco alentadores, toda vez que la mayor parte de la población evidenció serios problemas para comprender los textos,

incluso muchos se conciben como lectores ocasionales o como no lectores. Además de que se ubican en un nivel 2, donde el 5 es el más alto.

También es importante señalar que de acuerdo con el Plan Nacional de la lectura 2015-2020 del Gobierno de Chile se reconoce que “la mayoría de los estudiantes presentan dificultades para acceder a la información explícita e implícita, comprender de forma global un texto, reflexionar y evaluar los contenidos de lectura, entre otras tareas de lectura. (p.20). Por ello, se propusieron trabajar con programas para mejorar la comprensión lectora, tales como *Diálogos en movimiento* o *De la biblioteca escolar a la biblioteca pública*.

Hablando específicamente de México, puede comprenderse la gran preocupación que impera al respecto, toda vez que los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales han evidenciado las grandes debilidades que existen en este rubro. Por ejemplo, en la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), aplicada en México a partir del ciclo escolar 2015-2016 a los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria, con el propósito de conocer de la medida en que los estudiantes logran el dominio de los aprendizajes esenciales en diferentes momentos de su educación básica. (Planea, 2016)

Los Descriptores genéricos de logro empleados en esta prueba, para los estudiantes de secundaria son:

Tabla 1

Descriptores de logro de prueba Planea

Nivel	Porcentaje de población
IV Logro sobresaliente	6.1%
III Logro satisfactorio	18.4%
II Logro apenas indispensable	46.0%
I Logro insuficiente	29.4%

Como se aprecia en la tabla 1, la población participante en este estudio se ubicó en los niveles I y II, con 29.4 y 46% respectivamente, lo que refiere a logros insuficientes y apenas indispensables de los aprendizajes que debían dominar en su totalidad al haber

cursado su educación secundaria. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) afirma que esto es producto o consecuencia de la falta de dominio en lectura, pues la carencia de esta habilidad obstaculiza el logro de aprendizajes. (Planea, 2016)

Ahora bien, en el estudio realizado por Zarzosa, L. y Escobedo, M. (2011) *La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa*, publicada en la Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE). En este informe se reconoce que “no se aplican estrategias didácticas que faciliten la adquisición de habilidades en los alumnos” (p.3). Así pues, queda claro que hay mucho trabajo que hacer en torno a la mejora de la comprensión lectora, para lo cual se deberá contemplar desde los ámbitos de gestión de las políticas educativas, hasta la capacitación de los docentes para una intervención asertiva.

En este mismo rubro Carrasco (2003) afirma que la comprensión se debe enseñar en la escuela, y para reforzar esta idea cita textualmente las palabras de Alvermann (1990) que a la letra dicen:

Educación en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico. De hecho, educar en la discusión es aconsejado como una de las mejores estrategias para mejorar la comprensión lectora. (p. 131)

Retomando estas palabras, resulta imperativo cambiar las prácticas procedimentales que hasta ahorita se vienen trabajando e implementar las comprensivas, toda vez que estas se encaminan al pensamiento analítico y crítico que enuncia Alvermann, promoviendo en el aula la discusión y el cuestionamiento del contenido textual, ese sería un buen principio para empezar a cimentar de manera sólida la comprensión en los estudiantes. A este respecto, el trabajo con mapas conceptuales y mapas de lectura, propuesto en la presente investigación, tiene la bondad de que los alumnos al elaborar y explicar sus organizadores gráficos los reflexionan y cuestionan desarrollando sus habilidades lectoras de interpretación y creatividad.

Ahora bien, mientras que en el extranjero se trabajan básicamente estrategias metacognitivas con los estudiantes a fin de fortalecer su comprensión de lectura en México, se ha hecho poco al respecto y únicamente con estrategias cognitivas (Treviño et al., 2007).

Situación por la cual Álvaro et al., (2007), investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) presentaron una propuesta metacognitiva en su *estudio Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*, donde el lector ponga en juego un modelo interactivo con el texto, dialogando sus conocimientos e intereses con los propósitos del modelo lector. Estos autores, proponen que habrá de trabajar estrategias cognitivas y metacognitivas hasta lograr un aprendizaje autónomo.

Con la comprensión lectora se desarrollan competencias para el manejo de información y para un aprendizaje permanente en todas las disciplinas. Sin la comprensión del texto no hay asimilación ni interpretación, no existen significados y conceptos que pueda el alumno hacer suyos y ponerlos en práctica.

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto, lo asimila y lo comprende.

Ahora bien, algunos autores como Johnson (1978) y Jiménez (2015) sugieren niveles para comprensión lectora, entendiendo estos como microhabilidades que integrarán una habilidad superior, a saber, la comprensión completa de lo que se lee. En este trabajo, con base en estos dos teóricos referidos, se consideraron en esta investigación los siguientes niveles:

Figura 1.

Niveles de comprensión lectora



Nota: Elaboración propia a partir de Johnson (1978) y Jiménez (2015).

Ahora bien, estas subhabilidades o niveles de comprensión lectora implican lo que se presenta en la tabla 2.

Tabla 2

Niveles de lectura

Niveles subhabilidades de lectura	Lo que implican
Información literal	El <i>nivel literal</i> de la comprensión de un texto hace referencia a la información textual, el alumno da una respuesta precisa y explícita en una lectura.
Conocimientos previos	Se alude a los conocimientos que el lector ya posee antes de abordar un texto y que le van a permitir asimilar con mayor facilidad el contenido que lee.
Inferencia	La <i>inferencia</i> tiene que ver con situaciones que, no manifiestas en el texto, pueden deducirse. En este ejercicio mental el lector emplea sus conocimientos previos y al conjugarlos con la información que lee

	puede deducir datos, estados de ánimo y circunstancias no explícitas en la información textual.
Interpretación	Morán (2004) maneja cuatro criterios que deben orientar la concepción de evaluación de la lectura, a saber: El totalizador, el histórico, el comprensivo y el transformador. En el comprensivo que implica que el alumno no solamente describa la situación de desarrollo grupal, sino que también aporte elementos de <i>interpretación</i> a situaciones presentadas en el texto. Ejemplo que sea capaz de explicar y justificar acciones de personajes y de explicar el porqué de alguna situación, emitiendo su propio juicio.
Creatividad	Aguirre (2005), define la <i>creatividad</i> como: “El proceso de presentar un problema a la mente con claridad ... y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquemas según líneas nuevas o no convencionales. Supone estudio y reflexión más que acción” (citado en estrategias para la creatividad p. 19). En el nivel creativo el lector propone finales diferentes, cambia la participación de personajes, puede omitir acciones y proponer otras nuevas.

Nota. Elaboración propia, a partir de los autores referidos.

Ahora bien, como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la secundaria *Acuexcomac*, que constituyeron la muestra de esta investigación, se emplearon los organizadores gráficos (mapas conceptuales y los mapas de lectura), pues son esquemas donde los estudiantes pueden concentrar información importante de un texto.

Los organizadores gráficos son recursos auxiliares con los que los estudiantes llevan a cabo su aprendizaje, pues les permiten organizar la información de forma visual facilitando la comprensión de la información del texto, dado que permiten plasmar el contenido educativo o instructivo de forma más dinámica y organizada.

Los organizadores gráficos, como mapas de lectura y mapas conceptuales, permiten estructurar la información con el apoyo de las representaciones visuales que incorporan nuevos significados. Lo importante al emplear estos recursos es que los lectores representan y organizan la información de tal manera que puedan auxiliarse de ella no sólo para fines académicos, sino para su vida cotidiana.

Edith Solís-Martínez y Francisco Ernesto Ramas-Arauz

Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante organizadores gráficos (mapa conceptual y mapa de lectura)

Un organizador gráfico es una representación visual de conocimientos, que presenta información de aspectos importantes de un concepto o materia, y que pueden ser de variadas formas, por ejemplo: mapa semántico, mapa conceptual, organizador visual, mapa mental, etc.

Ahora bien, entre las bondades de los organizadores gráficos destacan:

El pensamiento crítico y creativo.

Comprensión Memoria.

Interacción con el tema.

Empaque de ideas principales.

Comprensión del vocabulario.

Construcción del conocimiento.

Elaboración del resumen, la clasificación, la gráfica y la categorización (Munayco 2018, p.7).

En este sentido, se eligieron los mapas conceptuales y de lectura, considerando todas las bondades anteriores, pues todas ellas están implicadas en el proceso lector y es importante que los estudiantes fortalezcan su manejo de vocabulario, su pensamiento crítico en la lectura, para que ellos desarrollen esas capacidades de cuestionar lo que leen y emitan sus propios juicios respecto a lo que leen.

Mapas conceptuales

Cañas & Novak, (2009, citados por Andrade & Zambrano, 2017), sostienen que los mapas conceptuales son herramientas gráficas para organizar y representar el conocimiento por parte del aprendiz. Generalmente, incluyen conceptos, usualmente encerrados en círculos o cajitas de algún tipo, y relaciones entre conceptos indicados por una línea o preposición.

Giraldo (2017) explicó que, aunque en principio los docentes deben ser *puristas* al solicitar al estudiante respete las condiciones de elaboración del mapa conceptual, después cuando ya domine las características para una correcta elaboración, se puede ser más flexible al respecto, tratando de que los estudiantes hagan uso de su creatividad al trabajarlos. De esa manera ellos estarán más motivados en esta actividad.

Entre las razones por las cuales en esta investigación se decidió trabajar con los mapas conceptuales están basadas en Giraldo (2017) y son:

- 1) En la elaboración del mapa conceptual se activan los dos hemisferios cerebrales, derecho con la organización espacial y con la inteligencia intuitivo-emotiva. Mientras que el hemisferio izquierdo se activa con las actividades de lectura y escritura, así como con el análisis léxico-conceptual.
- 2) Favorecen en los estudiantes el reconocimiento de conceptos claves y sus relaciones dentro del texto en forma explícita.

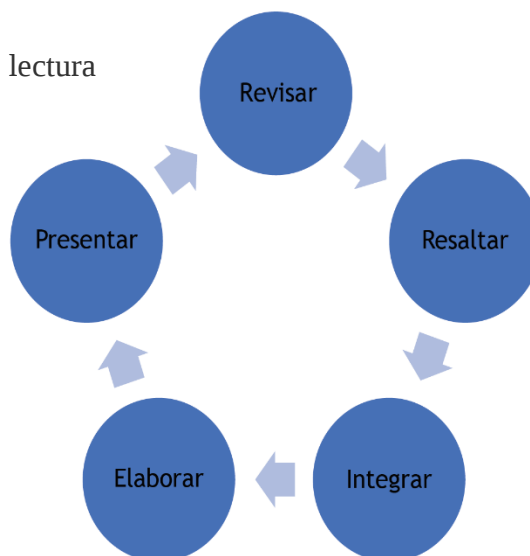
Mapa de lectura

Con respecto al mapa de lectura Oroz (2019) lo define como: “una técnica usada para la representación gráfica del conocimiento” (p. 1). Este autor agrega que el mapa de lectura permite una visión general del texto, de manera organizada e interesante, además de que puede emplearse como recurso de apoyo en una exposición temática.

Cada lector tiene su propio proceso para elaborar el mapa de lectura, sin embargo, en términos generales se sugiere considerar los aspectos representados en el siguiente esquema:

Figura 2

Proceso de elaboración del mapa de lectura



Nota: Elaboración propia con base en Oroz (2019)

Como se aprecia en la figura 2, se retoman cinco momentos clave para diseñar un mapa de lectura. Así, según Oroz (2019) revisar implica considerar que los materiales de lectura tengan calidad legible para que puedan ser leídos con facilidad. En seguida deben resaltarse los apartados principales del contenido, como títulos y subtítulos, así como los elementos gráficos importantes. En cuanto a su integración, el mapa de lectura comprende la formulación de ideas que se generan a partir de los conocimientos previos y la información nueva que contiene el texto leído. A continuación, se procede a la elaboración del mapa de lectura; es decir, en el papel que se elija para trabajar se plasmarán las ideas con palabras con apoyo de elementos visuales como figuras, líneas y flechas, etc. Por último, la representación contempla el mapa de lectura ya concluido para que pueda leerse, revisando que la representación sea fiel con el contenido del texto.

Método de la investigación

Se trabajó con un enfoque cualitativo, pues en palabras de Hernández & Mendoza (2018), esta ruta resulta conveniente para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven y cuando se buscan patrones y diferencias en estas experiencias y su significado.

De acuerdo a Mc. Millan & Schumacher (2005):

La investigación cualitativa sugiere propuestas fundamentadas, aporta explicaciones para ampliar nuestro conocimiento de los fenómenos o promueve oportunidades para adoptar decisiones informadas para la acción social. La investigación cualitativa contribuye a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social. (p. 102).

En este sentido, con esta investigación, se encontró información respecto al proceso de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria, a fin de conocer la efectividad de la estrategia empleada y así tener una manera de seguir mejorando este proceso tan importante para los estudiantes.

Ahora bien, con respecto al proceso metodológico para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la secundaria *Acuexcomac*, se tomó en consideración a Sandoval (2000), tal como se expone a continuación.

Tabla 3

Etapas del enfoque cualitativo

Etapas	Descripción	Proceso metodológico
Primer momento. La formulación.	Constituye el punto de partida de toda investigación; se deja explícito el problema a investigar y la relevancia del mismo.	Al inicio del ciclo escolar 2021-2022 y con base a un examen diagnóstico (SisAT), se detectaron áreas de oportunidad en los estudiantes de segundo grado de secundaria. Pues de acuerdo con esta prueba los estudiantes de la muestra en promedio, se clasificaron en el nivel más bajo, a saber <i>Requiere apoyo</i> .
Segundo momento. El diseño.	Refiere a la planificación del plan de trabajo (diseño flexible o emergente, que posibilita el acercamiento al campo y la forma que se lograra conocerlo.	Una vez que se encontró el problema y, de acuerdo a la investigación acción se decidió trabajar con apoyo de los organizadores gráficos (mapa conceptual y mapa de lectura), con la lectura de textos diversos (narrativos, informativos, científicos, etc.). Las actividades se planificaron para dedicar de 3 a 4 horas por semana durante 5 meses, dando un total aproximado de 60 horas.
Tercer momento. Gestión.	Marca el principio real de la investigación, ya que se ponen en práctica las estrategias para conocer la realidad, y se reorganizan las entrevistas y relatos por áreas temáticas.	La gestión se realizó por 5 meses mediante la lectura de textos y el trabajo de comprensión lectora, organizando la información en mapas conceptuales y de lectura, para posteriormente, comentar las ideas más importantes, así como las acciones narradas en el texto. También se trabajaron preguntas de forma oral para asegurar que los estudiantes tenían en su mapa conceptual la información clave de la lectura. Es importante precisar que el primer cuestionario para el seguimiento de comprensión lectora se aplicó hasta terminar el segundo mes, pues después de hacer el diagnóstico se trabajó la teoría y ejercicios de los organizadores gráficos, a

		fin de que los alumnos tuvieran claro el proceso de elaboración y posteriormente, durante el segundo mes se inició formalmente con las actividades de comprensión lectora, con apoyo del mapa conceptual y el mapa de lectura.
El cuarto momento. Cierre.	Es el momento de sistematización del proceso y de los resultados obtenidos en la indagación.	Las pruebas para medir la comprensión lectora se aplicaron de la siguiente manera: Diagnóstico con la prueba SisAT. Al finalizar los meses, segundo, tercero y cuarto se aplicaron cuestionarios de lectura y al finalizar el quinto mes, se aplicó nuevamente la prueba SisAT, para contrastar resultados finales y diagnósticos.

Nota: Elaboración propia a partir de Sandoval, 2002.

Como se aprecia en la tabla 3, se aplicó una intervención durante cinco meses, por tanto, se empleó el diseño de tipo Investigación-Acción, debido a los momentos que la conforman son: Planificación, Acción, Observación y Reflexión.

La investigación acción toma como uno de sus principales fundamentos la reflexión a partir de una posible problemática educativa que se presente, aunque no necesariamente debe ser así, pues la investigación acción también pretende anticipar o prevenir un problema. Así pues, mediante la búsqueda de posibles soluciones se brinda un tratamiento a cierto fenómeno presente y en caso de que éste perjudique a los estudiantes se procura erradicarlo o, cuando menos, disminuirlo.

La investigación acción, se basa en estudiar y resolver los problemas educativos, el cual se caracteriza por ser un proceso en espiral de reflexiones continuas hacia un objetivo. Así mismo, contribuyen a lograr los objetivos de la investigación que se centran en describir los logros y dificultades de los alumnos de secundaria, en este caso, relacionados en la comprensión lectora.

La investigación acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra, va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en investigadores que participan activamente en todo el proceso

investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso.

La muestra fue no probabilística, a conveniencia de los investigadores y quedó constituida por estudiantes de segundo grado de la secundaria federalizada *Acuexcomac*, turno vespertino, 180 alumnos en total. El alumnado estuvo informado del proceso de investigación y evidenciaron compromiso para las actividades que se trabajaron.

Con relación al seguimiento de evaluación, fue importante que tanto la docente como el alumnado tuvieran claros los avances, así como las dificultades que se iban presentando durante el proceso de aplicación de la estrategia, por ello se aplicaron cuestionarios de comprensión lectora de manera periódica, pues esta herramienta puede ser usada para contrastar la información recogida con otros instrumentos. Las ventajas de utilizar tanto el cuestionario como escalas o inventarios, a diferencia del resto de técnicas, son, entre otras, la posibilidad de recoger información tanto en grupos amplios, como reducidos; la facilidad de aplicación y evaluación; y la oportunidad de usarla de manera más frecuente (Gutiérrez & Salmerón, 2012).

Durante la intervención.

Es importante mencionar que, aunque se da por entendido que los estudiantes saben elaborar un mapa conceptual, pues trabajan con los organizadores desde su educación primaria o al entrar a la secundaria, no fue así en el caso de los estudiantes que apoyaron como muestra de esta investigación, pues al principio, cuando se les pidió que trabajaran un mapa conceptual a partir de la lectura del cuento *Un día de estos*, ellos plasmaron ideas aisladas encerradas en nubes o escritas así, en un intento de mapa mental. Por ello, se decidió iniciar nuevamente el trabajo explicando lo que implican tanto el mapa de lectura como el mapa conceptual, así como las ventajas de hacerlo y cuáles son sus componentes.

Para ello, en el pizarrón se fue diseñando poco a poco un mapa conceptual, a partir de las ideas que proporcionaban los alumnos, así se trabajó en cinco ocasiones hasta que a los alumnos les quedó claro cómo debían trabajar el mapa conceptual. En el caso del mapa de lectura este les pareció más sencillo, pues aquí tenían más libertad para hacerlo. Aunque

aparentemente, la actividad de manera autónoma por parte de los alumnos se retrasó, no fue así, porque cuando ellos empezaron a diseñar sus organizadores, los podían leer perfectamente ante sus compañeros.

Es importante precisar que se emplearon distintos tipos de textos en la intervención, por ejemplo, algunos textos informativos relacionados con la salud como: *Ciencia y la pandemia COVID-19 (UNESCO)* y *Vacunación para adolescentes de 12 a 17 años con comorbilidades: registro y lo que debes saber*, artículos del periódico El país.

Se empleó también un texto de carácter histórico titulado *La independencia y los primeros años del nuevo país* de su libro de texto de la asignatura de historia. Esto para que ellos notaran cómo pueden emplear sus mapas conceptuales, no únicamente con textos narrativos de la asignatura de español, sino que pueden ayudarse de este organizador en las diferentes disciplinas de estudio.

A medida que transcurrió la intervención los alumnos fueron mejorando su comprensión de textos y les resultaba motivante cuando su organizador era seleccionado para que lo pudieran observar sus compañeros y hacer la lectura del mismo. Por supuesto, también hubo alumnos que están en ese proceso de apropiación para diseñar un mapa conceptual, pero muy pronto tendrán asimilado ese conocimiento.

En lo general el desempeño de los alumnos en su proceso de lectura fue satisfactorio, sobre todo en lo relacionado con la información literal y conocimientos previos, que son niveles más básicos de la comprensión como se plantea en esta investigación.

Las inferencias fueron lo que más se les dificultaron, pues cuando se les preguntaba algo que no estaba explícito en el texto, pero que podían deducir a través de la información que tenían, unos cuántos tenían la respuesta correcta.

En cuanto a la interpretación de acciones de la lectura, solo algunos opinaban con facilidad y hasta expresaban su opinión al respecto. Es una habilidad en la que se debe seguir trabajando con los estudiantes y, finalmente con relación a la creatividad, cuando se les pedía que cambiaran alguna parte del contenido o que cambiaran finales de las historias leídas, también allí tenían dificultades, tal vez les daba pena leer ante sus compañeros su sentir o

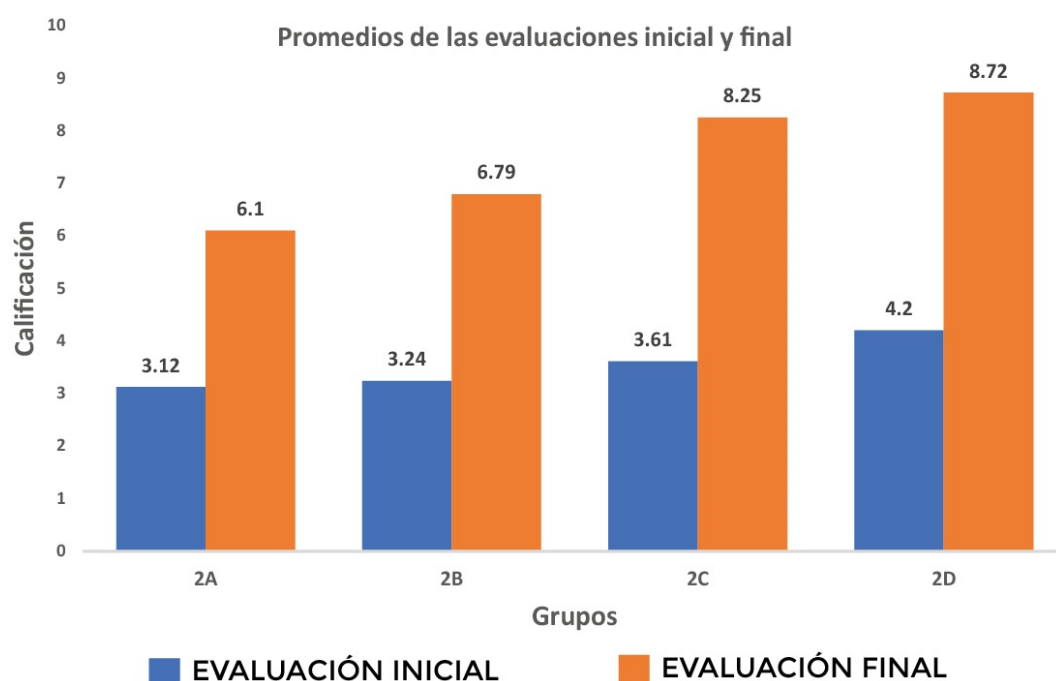
pensar, pues en las preguntas de las pruebas que estaban relacionadas con la creatividad, la mayoría de los estudiantes contestó acertadamente. Sin embargo, se debe seguir ejercitando con esto, brindando confianza para que fortalezcan su expresión oral ante sus compañeros, pero también para que sean capaces de ver más allá del texto.

Resultados

Se presenta a continuación la gráfica que muestra los promedios del diagnóstico y la calificación final de los grupos evaluados.

Figura 2.

Gráfica de barras de promedios de las evaluaciones inicial y final



La figura 2 es muy ilustrativa para observar el impacto de la estrategia implementada, pues en los cuatro grupos estudiados se avanzó de promedios reprobatorios a calificaciones aprobatorias. Es importante mencionar que con base a los estándares que maneja la prueba SisAT, los estudiantes se clasificaron en los niveles *Esperado* y *En desarrollo* y una minoría en *Requiere apoyo*, un contraste muy diferente al resultado diagnóstico.

Discusión de resultados

Con base en los resultados obtenidos por los estudiantes en los cuestionarios y pruebas aplicados, así como en las observaciones realizadas y algunos diálogos informales que se tuvieron con los estudiantes y, además, considerando las habilidades implicadas en la comprensión lectora, citadas antes, a saber: Información literal, Conocimientos previos, Inferencias, Interpretación y Creatividad, se argumenta lo siguiente:

En el manejo de información literal, los resultados mostraron sobre todo en la evaluación diagnóstica, que no siempre localizaban información textual para dar una respuesta correcta, lo anterior encuentra su explicación en que los docentes muchas veces manejan como información literal datos superficiales; por lo que en ocasiones los docentes brindan pistas, citando palabras textuales que se anticipan a la respuesta que se quiere obtener; evitando que el alumno haga un mayor esfuerzo para comprender el texto, obstruyendo así el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

Sin embargo, también tiene que ver con la atención y concentración que se presta en la lectura del texto y de las preguntas. Pues en las sesiones que se trabajaron se observó distracción en algunos alumnos, que consecuentemente, obtuvieron calificaciones reprobatorias. Particularizando en un alumno, a quien se cuestionó sobre el porqué erró las respuestas de esta habilidad, expresó que no dio atención suficiente a las preguntas. Mientras que otra estudiante expresó que se le hicieron muy difíciles y que se confundió al contestar.

Esto tiene que ver con la práctica cotidiana del trabajo en el aula, pues cuando se realizan actividades de lectura a los estudiantes se les solicita un esfuerzo cognitivo mínimo, en ocasiones el maestro les hace preguntas escritas utilizando una palabra que está en el texto, justamente donde empieza la respuesta que se solicita y cuando los docentes cambian el formato de las preguntas al alumnado se le complica dar la respuesta. De lo anterior puede deducirse que no hay hábitos de lectura en la mayoría, lo que se refleja en la falta de atención, concentración e interés al realizar esta actividad y como teoriza Giraldo (2017) esto puede revertirse trabajando con los organizadores gráficos. En esta investigación esto se hizo evidente, los estudiantes están acostumbrados a diseñar un mapa de lectura o uno conceptual, pero cuando se solicita que lo lean ante el grupo, o más aún, cuando tienen que leer el de algún compañero, esa es una actividad retardadora que despertó su interés y motivación, pues al

principio no podían hacerlo. Además, aquí también se evidenciaba lo que habían comprendido del texto, pues los que habían leído bien y de manera profunda, eran capaces de armar un discurso extenso con base en ideas o unas cuantas palabras que contenían los organizadores trabajados.

En lo relacionado con la habilidad de los conocimientos previos se evidenció falta de estos en algunos alumnos, pues al revisar los cuestionarios, en el primero erró prácticamente la totalidad de alumnos y en el segundo, hubo quienes no tenían idea de lo que es un laberinto, pregunta en uno de los cuestionarios. Por ello, es muy importante que, en las actividades de lectura, independientemente del tipo de texto que se trabaje, se recurra al diccionario para buscar palabras de significado dudoso, pues de esa forma se enriquece el vocabulario, aumentan su cultura general y es más probable que aumente su comprensión lectora, pues en la medida en que conozcan el significado de las palabras contenidas en el texto, mayor será su comprensión.

Inferencias, es la tercera habilidad trabajada y esta resultó de mucho interés para el alumnado, pues les fue muy novedoso darse cuenta que tomando como base sus conocimientos previos y la información del texto o como enuncia Smith (2001) la información no visual y visual, respectivamente, pueden deducir información nueva, no explícita en el texto.

Por otra parte, las habilidades de interpretación y creatividad fueron las que más se dificultaron a los estudiantes, pues cuando se les pidió escribir una opinión respecto a cierta información no sabían cómo hacerlo. La mayoría busca la información textual para contestar, pero cuando se les piden opiniones o, incluso que cambien algunas acciones, ahí no saben qué decir y escribir. No obstante, también hubo alumnos quienes expresaron que les parece más sencillo dar este tipo de respuestas de interpretación y creatividad, pues no tienen que regresar al texto para encontrarlas y pueden contestar más rápido.

En un diálogo informal con un alumno, éste comentó que acertó todas las respuestas relacionadas con la creatividad porque le resultó más sencillo resolver preguntas en las que tenía que aportar información, además de tener conocimientos previos de los temas o textos

empleados. También dijo que desde pequeño desarrolló el gusto por la lectura de todo tipo de revistas y libros.

Otra situación que es importante aclarar, tiene que ver con el hecho de que el criterio que se consideró para tomar las respuestas como correctas giró en torno a que estuvieran relacionadas con el contenido, pues en la creatividad, tal como opina Aguirre (2005), lo que el alumno propone es correcto puesto que cada uno expresa su pensar y/o sentir, siendo esto último algo que los demás no podemos reprobar, estemos o no de acuerdo.

Ahora bien, si recurrimos a la teoría, encontramos que la habilidad no está relacionada directamente con el intelecto como originalmente se pensaba, pues numerosos estudios realizados al respecto han revelado que la inteligencia no implica en sí ni por sí la creatividad, ciertamente suele ser necesario cierto nivel de inteligencia, pero por encima de ese nivel, la creatividad se condiciona a otros factores que según Guilford (1971) tienen que ver con la comprensión verbal, la personalidad y el ambiente, entre otros (citado por Santaella, 2006).

Lo anterior confirma los comentarios vertidos por los participantes en la investigación, en el sentido de que les parecía más sencillo dar respuestas relacionadas con inventar un final distinto para la obra o cuestionar alguna de las acciones de los personajes, pues si habían comprendido la historia, aunque fuera superficialmente, podrían contestar sin problema.

Conclusiones

Los aprendizajes derivados de esta investigación son significativos tanto en el plano científico como en el pedagógico. Hoy por hoy, es una prioridad dar atención al fomento de la lectura para que al adquirirla como hábito se pueda comprender mejor.

El objetivo principal de este trabajo fue:

Mejorar la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de la escuela secundaria federalizada *Acuexcomac*, mediante la implementación de organizadores gráficos (mapa mental y mapa de lectura) como estrategia. Mismo que fue logrado en gran medida, pues los resultados reflejan una mejora de la comprensión de los estudiantes en los cuatro grupos donde se implementó la estrategia.

Se realizó un diagnóstico, se implementó la estrategia tomando los organizadores gráficos como ejercicio para comentar la lectura y para plasmar por escrito la información comprendida. También se llevó un seguimiento de las actividades de los estudiantes considerando lo vertido por algunos participantes en diálogos informales.

Definitivamente lo más trascendente fue observar el propio proceso de comprensión, donde los estudiantes, avanzaron paulatinamente. Al principio de las actividades de intervención tenían que volver a leer el texto para comprenderlo, unos cuantos estudiantes participaban con sus comentarios o exponiendo sus conocimientos previos. A medida que fueron practicando la lectura y trabajando mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos y otros organizadores, mostraron mayor seguridad en su comprensión lectora.

Es importante también aclarar que el trabajo con estos organizadores fue algo novedoso para ellos, les gustó trabajar con colores, dibujos, líneas y otros elementos en las actividades de lectura. Cuando se mostraban sus trabajos y se les felicitaba por los avances que iban obteniendo se motivaban para trabajar aún mejor.

Con respecto al proceso de la comprensión lectora, es claro que lo viven de diferente manera, pareciera que lo más fácil es rescatar la información literal del texto, sin embargo, no es así porque la falta de atención y concentración hace que no encuentren respuestas sencillas que aparecen de manera explícita en el texto. Con relación a las inferencias, les pareció novedoso darse cuenta que a partir de la información textual y sus conocimientos previos pueden encontrar información que no especifica el texto.

En cuanto a los obstáculos que enfrentan los estudiantes en su proceso de comprensión está la falta de atención, pues no se fijan bien en el texto y leen una cosa por otra y lógicamente, comprenden algo distinto. También el interés en los textos seleccionados, pues cuando se manejan contenidos relacionados con ellos les ponen más atención.

Definitivamente, un trabajo pedagógico como el de la estrategia presentada en esta investigación requiere de tiempo y dedicación, pero cuando un alumno comenta *estuvo interesante la lectura, me gustó la clase maestra, maestra, quédese otra hora con nosotros*; todo esfuerzo resulta poco para lo que se ha logrado.

Puede hacerse mucho en el rubro de la comprensión lectora, todo depende del compromiso y vocación docente, del apoyo y motivación que brindan padres de familia y docentes. Es momento de ir más allá de nuestra labor diaria como docentes, es necesario

investigar, innovar y experimentar. La realidad actual es nueva, también debe serlo la educación.

Referencias

- Alegre, A. (2009). *Relación entre comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima*. Obtenido de Revista Persona 12 ISSN 1560-6139 pp. 207-223. Recuperado de: www.redalyc.org/html/1471/147117618012
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Campo editorial Magisterio. Recuperado de: <https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/files/files/Biblioteca%202022/Metodolog%C3%ADa%20para%20la%20Investigaci%C3%B3n%20Social/MIS12%20Mapas%20conceptuales%2C%20mapas%20mentales%20y%20otras%20formas%20de%20representaci%C3%B3n%20del%20conocimiento.%20Agusti%CC%81n%20del%20conocimiento.%20Agusti%CC%81n%20Campos%20Arenas.pdf>
- Álvaro, W., Castillo, M., & Luz, D. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*. Obtenido de Universidad pedagógica Nacional. Folios. Segunda época No. 26. Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf
- Carrasco, A. (2003). *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo*. Obtenido de Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8 (17). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001708>>ISSN
- Giraldo, I. (2017). *Los mapas conceptuales*. Dialnet. UMCH, ISSN-e 2617-0337, No. 9., pp. - 35-64. Universidad Marcelino Champagnat. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7145922>
- Gobierno de México (2022). *Mejoredu presenta el nuevo Modelo de Evaluación Diagnóstica, Formativa e Integral (MEDFI)*. Recuperado de <https://www.gob.mx/mejoredu/es/articulos/mejoredu-presenta-el-nuevo-modelo-de-evaluacion-diagnostica-formativa-e-integral-medfi?idiom=es>

- Gutiérrez, C. & Salmerón, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria*. *Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura*. Núm. 41 pp.2–8). Granada, España: PDF. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23007/rev161ART11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw. Hill.
- Jiménez, E. (2015). *Niveles de la comprensión y la competencia lectoras*. p. 19–26). Málaga, España: PDF. Recuperado de: <file:///C:/Users/edith/Downloads/NivelesCLElenaJimenezLenguajeyTextos2015.pdf>
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. España: Visor.
- Mc. Millan, J. & Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa*. 5a. Edición. Pearson. Recuperado de: https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Morán, O. (2004). *La docencia como creación y recreación del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula*. *Perfiles educativos*, XXVI (106), pp. 41-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=13210603>
- Munayco, A. (2018). *Influencia de los organizadores gráficos en la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos*. *Comuni@cción [online]*. 2018, vol.9, n.1, pp.05-13. ISSN 2219-7168. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682018000100001&script=sci_abstract
- OCDE (2019) *Programa para la evaluación general de alumnos. PISA (2018). Resultados. Volumen I-III,* pp. 1-12. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Oroz, E. (2019). *Mapa de lectura*. *Pedagogía y educación superior*. Recuperado de: <https://elvisoroz.wordpress.com/2019/12/03/mapa-de-lectura/>

- PISA. (2015). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2015-RESULTADOS*. Obtenido de pág. 8: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Plan Nacional de lectura, (2015-2020). *Gobierno de Chile*. Recuperado de www.gob.cl
- PLANEA. (2017). *Comprensión lectora*. Recuperado de planea.sep.gob.mx/ms/
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa, Colombia, Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES)*. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Santaella, M. (2006). *La evaluación de la creatividad. Revista universitaria de investigación* 7(2), 89-106. ISSN: 1317-5815. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070207>.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Exploración de habilidades “Toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental”. Herramientas para el supervisor*. Recuperado de: <https://support.oidc.org/hc/en-us/search?utf8=%E2%9C%93&query=0000-0001-7953-108X>
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Obtenido de México: INEE. Recuperado de: www.oei.es/.../docentes/.../practicas_docentes_desarrollo_comprehension_lectora_prim
- UNESCO (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>
- Valdebenito, V. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. Obtenido de Tesis doctoral.: www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96309/vhvz1de1.pdf?sequence=1
- Zarzosa, L. & Escobedo, M. (2011). *La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa*. Obtenido de *Revista Mexicana de Psicología Educativa*

(RMPE), ISSN en trámite. Recuperado de:
http://psicol.unam.mx/sivliamacotela/Pdfs/RMPE_2%281%29_015_03

Relevancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje: estudio comparativo

Kárilyn Brunett-Zarza

Universidad Autónoma del Estado de México, México

kbrunettz@uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6718-9771>

Alba Alejandra Lira-García

Universidad Autónoma del Estado de México, México

aalirag@uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9274-5725>

Susana Silvia Zarza-Villegas

Universidad Autónoma del Estado de México, México

sszarzav@uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6590-9539>

Rossanna Jovita Giles-Díaz

Universidad Autónoma del Estado de México, México

rjgilesd@uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8429-5381>

Alicia López-González

Universidad Autónoma del Estado de México, México

alopezg@uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2947-1856>

Recepción: 20/10/2023

Aprobación: 27/05/2024

Publicación: 01/06/2024

Resumen

En esta investigación, se compararon los resultados obtenidos a través de un Instrumento de Evaluación de Diseño Instruccional (IEDI) aplicado a dos grupos de estudiantes: Grupo I y Grupo II, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. El estudio, no experimental, se basó en la percepción de los estudiantes con respecto a las secuencias de aprendizaje, considerando la presencia o ausencia de diseño instruccional.

Para llevar a cabo el estudio, se desarrollaron guiones instruccionales específicos, los cuales se implementaron como unidades de contenido de aprendizaje en una plataforma. La metodología utilizada incluyó el procesamiento estadístico de la información, comparando los resultados en ocho categorías mediante una escala Likert.

Los hallazgos de esta investigación revelan que la experiencia de aprendizaje se percibe de manera más positiva cuando el contenido está organizado e implementado considerando aspectos específicos del diseño instruccional. Esto sugiere que los diseñadores instruccionales pueden mejorar sus enfoques y desarrollar programas de aprendizaje más efectivos al aplicar prácticas específicas dentro de esta disciplina

Palabras clave: Diseño instruccional. Evaluación de diseño instruccional. Guion instruccional

Relevance of instructional design in virtual learning environments: comparative study

Abstract:

In this research, the results obtained from an Instructional Design Evaluation Instrument (IEDI) were compared between two student groups: Group I and Group II, both from the Faculty of Behavioral Sciences at the Autonomous University of the State of Mexico. Although the study was non-experimental, it focused on students' perceptions regarding learning sequences with and without instructional design.

To conduct the study, specific instructional scripts were developed and implemented as learning content units within a platform. The methodology involved statistical processing of information, comparing results across eight categories using a Likert scale.

The findings indicate that the learning experience is perceived more positively when content is organized and implemented with specific instructional design considerations. This suggests that instructional designers can enhance their approaches and develop more effective learning programs by applying targeted practices within this discipline.

Keywords: Instructional design. Evaluation of instructional design. Instruccional script

Introducción

La presente investigación inició en agosto de 2021 y finalizó en noviembre de 2022, durante la irrupción de la tecnología como elemento de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio tuvo lugar en la Universidad Autónoma del Estado de

Kárylyn Brunett-Zarza, Alba Alejandra Lira-García, Susana Silvia Zarza-Villegas,
Rossanna Jovita Giles-Díaz y Alicia López-González
Relevancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje: estudio comparativo

México en la Facultad de Ciencias de la Conducta, la cual está conformada por cuatro programas de licenciatura: Psicología, Trabajo Social, Educación y Cultura Física y Deporte.

La metodología fue de tipo descriptivo comparativo, mediante el diseño y aplicación de un Instrumento para Evaluar el Diseño Instruccional (IEDI), el cual tuvo como objetivo conocer la percepción del estudiantado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con mediación tecnológica e indagar sobre aspectos esenciales del diseño instruccional. Dicho instrumento consideró ocho categorías: estructura, actividades, contenido, evaluación y retroalimentación, interacción, perfil docente, seguimiento y/o tutoría, y navegación en la plataforma.

El análisis comparativo consistió en la conformación de dos grupos heterogéneos en edad y sexo, con diferente avance en la trayectoria curricular de los diferentes programas de licenciatura: el Grupo I se conformó por 433 estudiantes, que cursaron los contenidos de sus unidades de aprendizaje sin un modelo de diseño instruccional. El Grupo II se conformó con 233 estudiantes, en el que el alumnado tuvo acceso a los contenidos de aprendizaje con el modelo de diseño instruccional ADDIE: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación.

El objetivo general fue analizar la relevancia del diseño instruccional en la conformación de ambientes virtuales de aprendizaje. Se construyó un instrumento para evaluar los elementos esenciales del diseño instruccional, y también la implementación de guiones de diseño en unidades de contenido. Finalmente, se comparó la percepción de ambos grupos. Las conclusiones aportan información específica respecto a cada una de las categorías consideradas en la evaluación. Los resultados aportan a mejorar las prácticas de diseño instruccional mediante la adaptación de los modelos a las características de los contextos institucionales.

Diseño metodológico

Los estudios de tipo descriptivo comparativo consisten en el control de una o más variables o categorías en dos o más grupos o muestras, previamente seleccionadas y definidas, con la intención de describir el modo en que se manifiestan sus semejanzas,

diferencias y propiedades: “Los estudios descriptivos sirven para analizar cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes” (Hernández, Fernández y Baptista, 1991, p.77). Un elemento fundamental en esta metodología, consiste en calcular o medir: “Desde el punto de vista científico, describir es medir. En un estudio descriptivo se seleccionan una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia- describir lo que se investiga” (Hernández, Fernández y Baptista, 1991, p.77).

Los grupos de estudio se conformaron de la siguiente manera, mediante el cálculo de una muestra representativa. **Universo:** Estudiantado de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Grupo I. 433 estudiantes de las Licenciaturas en Psicología, Educación, Trabajo Social y Cultura Física y Deporte que cursaron Unidades de Aprendizaje sin Diseño Instruccional.

Grupo II. 233 estudiantes de las Licenciaturas en Psicología, Educación, Trabajo Social y Cultura Física y Deporte que cursaron Unidades de Aprendizaje con Diseño Instruccional.

El estudio se dividió en las siguientes fases:

- Construcción del marco teórico
- Diseño del Instrumento de Evaluación de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (IEDI)
- Aplicación del (IEDI) al grupo I
- Diseño de Guiones Instruccionales
- Implementación de los guiones en las Plataformas de Aprendizaje SEDUCA o MS Teams.
- Aplicación del IEDI al grupo II
- Procesamiento de los resultados del grupo I y grupo II.
- Análisis y comparación de los resultados de ambos grupos a partir del marco teórico.

El IEDI se conformó con ocho categorías adaptadas a partir de la versión 1 del Instrumento para la evaluación técnico-pedagógica de unidades de aprendizaje en línea de nivel superior del Instituto Politécnico Nacional a partir del cual se valoran los programas

académicos ofrecidos en modalidades no escolarizada y mixta. Su objetivo es asegurar la calidad de los materiales educativos digitales del Instituto. Las características están organizadas según las áreas de trabajo de los distintos perfiles involucrados en la creación de los contenidos: tecnológica, pedagógica, técnica, comunicación y corrección de estilos. Los criterios de adaptación hacen referencia a la evaluación a partir de los recursos institucionales y el contexto en el que se genera el diseño instruccional.

1. Estructura: se refiere a la organización temática y su correspondencia con el programa de asignatura presencial, la claridad y presentación del objetivo general y los objetivos específicos.
2. Actividades: En relación con el equilibrio y la cantidad de actividades, el tiempo destinado a su elaboración, relación secuencial entre tareas, la alternancia entre actividades colaborativas e individuales, el fomento de actitudes, habilidades y aprendizajes como la solución de problemas, la investigación, el análisis o la crítica
3. Contenidos: equilibrio en la cantidad y calidad de la información, su accesibilidad, la diversidad de objetos de aprendizaje como imágenes, mapas, videos, entrevistas y que estos puedan ser consultados de manera autónoma.
4. Evaluación y retroalimentación: el uso de aspectos cuantitativos y cualitativos, claridad en el tipo de evaluación, su diversificación en coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. Así como la retroalimentación, individual y/o grupal.
5. Interacción: fomento de las interacciones sociales y tecnológicas, apertura a la participación abierta en sesiones sincrónicas y asincrónicas, de manera incluyente y armónica.
6. Profesorado: habilidades de uso de la plataforma, dominio del tema, habilidades de comunicación no presencial y preparación de sesiones sincrónicas.
7. Seguimiento y tutoría: acompañamiento docente, la retroalimentación individual o grupal y motivación para el autoaprendizaje.
8. Navegación en la plataforma: En relación con la accesibilidad, la navegación y personalización que facilita los diversos tipos de interacciones.

La estructura del instrumento IEDI fue una la escala Likert para conocer la percepción del estudiantado. Según el diccionario de la Real Academia Española (2023) percepción se

define como: sensación interior de una impresión material producida en los sentidos corporales. La percepción se relaciona con la actitud, porque: “una actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de una manera favorable o desfavorable respecto a un objeto o sus símbolos” (Fishbein y Ajzen, 1975; Oskamp, 1977 en Hernández, Fernández y Baptista, 1991, p.303).

La escala Likert se elaboró con ocho categorías y seis ítems de afirmaciones positivas, con las siguientes opciones de respuesta: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre. Teniendo nunca el valor de 1 y, siempre, el valor de 5.

Marco teórico

Diseño instruccional y sus modelos

Las diversas definiciones de Diseño Instruccional comparten elementos comunes. Para Agudelo (2009) se trata de un proceso sistémico, planificado y estructurado. El diseño instruccional se entiende como la planificación de la educación e implica la elaboración de guiones y recursos bajo procedimientos estandarizados.

Dicho proceso de planificación está relacionado con el aprendizaje y sus diversas teorías, principalmente: conductismo, cognoscitivismo, constructivismo y humanismo. “Se entiende como modelo de diseño instruccional a la estructura de los procesos sobre la cual se produce la instrucción de forma sistemática, fundamentado en diferentes teorías” (Gil Rivera, p.94).

De acuerdo con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 2018), un modelo educativo es “el conjunto de teorías y orientaciones filosóficas y pedagógicas en los que una IES fundamenta su actuar para lograr el desarrollo de los educandos” (p.10). Por lo tanto, el término modelo de diseño instruccional alude a la unidad entre un fundamento teórico, filosófico y tecnológico común.

Autores como Benítez (2010) proponen cuatro generaciones en los modelos de diseño instruccional. Lo importante es reconocer que todos los modelos inicialmente fueron lineales y se enfocaron en el conductismo, que incorporaron conceptos cognitivistas y que finalmente

han evolucionado hasta el punto de que hoy sugieren el desarrollo de la creatividad del estudiante, estimulan la solución de problemas, no son lineales y toman varios aspectos de la teoría constructivista.

La elaboración e implementación de los diseños instruccionales es un trabajo colaborativo multidisciplinario, en el que participan expertos en contenido (profesorado), diseñadores instruccionales, diseñadores gráficos, expertos en comunicación y un equipo técnico para el uso de la plataforma educativa. Por ello, “es tan importante contar con los recursos y las herramientas necesarias para poder organizar, diseñar e implementar un ambiente virtual de aprendizaje” (Abuchar y Simanca, 2014, pp. 2-3).

Recientemente, se propone usar términos como diseño pedagógico o diseño educativo de manera que el diseño instruccional sea una fase dentro de un proceso más amplio, conformado por un equipo de tecnología educativa, como lo propone Chiappe-Laverde (2008) cuando indica:

Se ha mencionado también que el diseño instruccional es a la vez proceso y fase. Para entender su dimensión de proceso, es apenas apropiado ahondar primero en la dimensión de fase dentro de la cual dicho proceso cobra sentido. Para el efecto, se propone un esquema para dicho macroproceso (proyecto), el cual consta de las siguientes fases: a) Análisis de factores clave. b) Diseño instruccional. c) Producción de recursos para el aprendizaje. d) Emisión (p. 234).

De manera que, los modelos de diseño instruccional se adaptan al contexto educativo y sus recursos tecnológicos: “tienen una característica en común: se centran en la organización de un proceso de instrucción compuesto por fases, dentro de las cuales se desarrollan actividades o conjuntos de actividades que conforman procesos más específicos”. Por lo cual, se sugiere: “definir un modelo propio que permita cumplir con los requerimientos de los contextos educativos en los que se aplicarán” (p.230).

Evaluación del diseño instruccional

La evaluación es un punto central en el diseño instruccional porque permite valorar y ajustar el proyecto final para obtener mejores resultados. La educación es un proceso cualitativo que puede cuantificarse, sus resultados son útiles para la toma de decisiones

institucionales y para realizar ajustes a la enseñanza y el aprendizaje. Una prueba de evaluación contiene niveles de desempeño divididos en categorías o criterios para obtener una escala, puntaje o calificación.

La evaluación se constituye como un conjunto de procesos sistemáticos de indagación, que contribuyen deliberadamente a la generación de conocimientos mediante la valoración rigurosa de un fenómeno o de un conjunto de acciones que posibilitan el cumplimiento de propósitos establecidos en el ámbito educativo, y en el contexto donde este se enmarca (Jiménez, 2019).

La evaluación del diseño instruccional es holística porque se aplica al inicio a modo de diagnóstico y al final a modo de retroalimentación. La calidad forma parte de la evaluación porque la metodología utilizada para la evaluación de un modelo depende de las particularidades del mismo (Lira y Brunett, 2021). Se coincide con Rubio (2003) en que los procedimientos de evaluación no sólo debiesen poner énfasis en los resultados finales, también en la valoración global de los recursos, en cuyo centro se coloque a los destinatarios y cuyas características institucionales sean tomadas en cuenta. Algunas de las dificultades más comunes en el diseño instruccional son: definición de objetivos, el grado de especificación de los contenidos a desarrollar, el detalle de las actividades de aprendizaje, la selección y especificación de los medios y materiales educativos y la definición de estrategias y actividades para la evaluación de los aprendizajes (Martínez, 2009).

Resultados

Los resultados de la investigación se presentan en las siguientes gráficas: la línea azul corresponde al Grupo 1 y la línea naranja al Grupo II. Lo más significativo es que, al analizar los resultados en conjunto, se observa que todas las categorías consideradas mejoran con el diseño instruccional. A continuación, se explican estas mejoras.

Categoría I. Organización y estructura

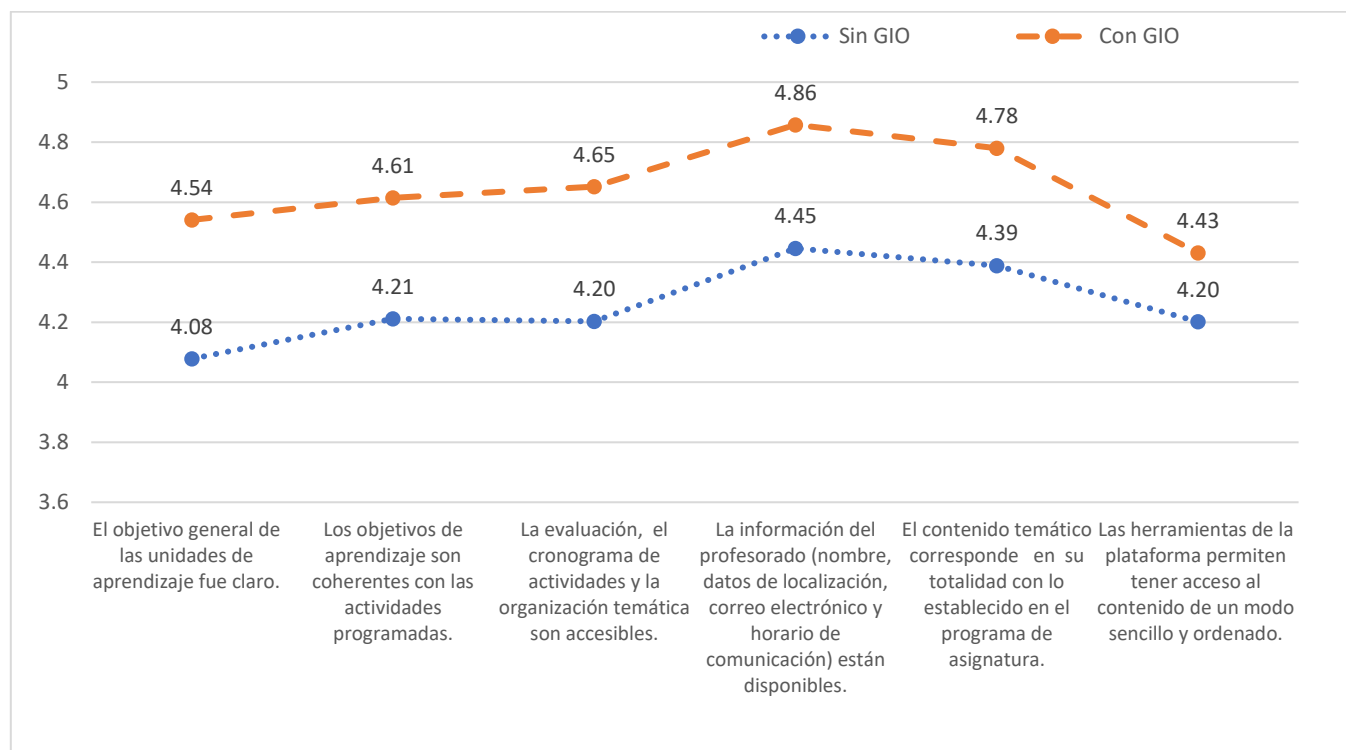
El diseño instruccional (DI) tiene como función organizar el contenido de manera que sea fácil acceder a la información. Esto se logra mediante la coherencia de los elementos que componen la experiencia de aprendizaje, como los objetivos, las actividades, la evaluación y la interacción. Es importante que esta información permanezca visible para su consulta,

permitiendo a los usuarios actuar de manera independiente y desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje.

En el caso del Grupo II, el diseño instruccional influyó positivamente en la organización de los contenidos. La categoría de estructura se vio notablemente favorecida, especialmente en aspectos como la perspectiva general entre los materiales y las actividades en un tiempo determinado.

Figura 1

Categoría I. Percepción estudiantil al respecto de la estructura



Nota: La aplicación del IEDI en grupos I (sin GIO) y II (con GIO) muestra un puntaje mayor en cada una de los criterios que se usaron para evaluar la estructura.

Categoría II. Actividades de enseñanza aprendizaje

Las actividades o situaciones de aprendizaje están estrechamente relacionadas con la evaluación y el objetivo general. A través de estas actividades, se determinan las acciones individuales y grupales que permiten desarrollar habilidades sociales y de pensamiento. Además, el enfoque con el que se concibe el aprendizaje también desempeña un papel fundamental.

Según los CIEES (2018), una formación de calidad, ya sea disciplinaria o profesional, debe incluir conocimientos, habilidades, actitudes y competencias en áreas distintas al contenido específico de la disciplina. Estos elementos complementan de manera esencial la formación de los estudiantes (p. 10).

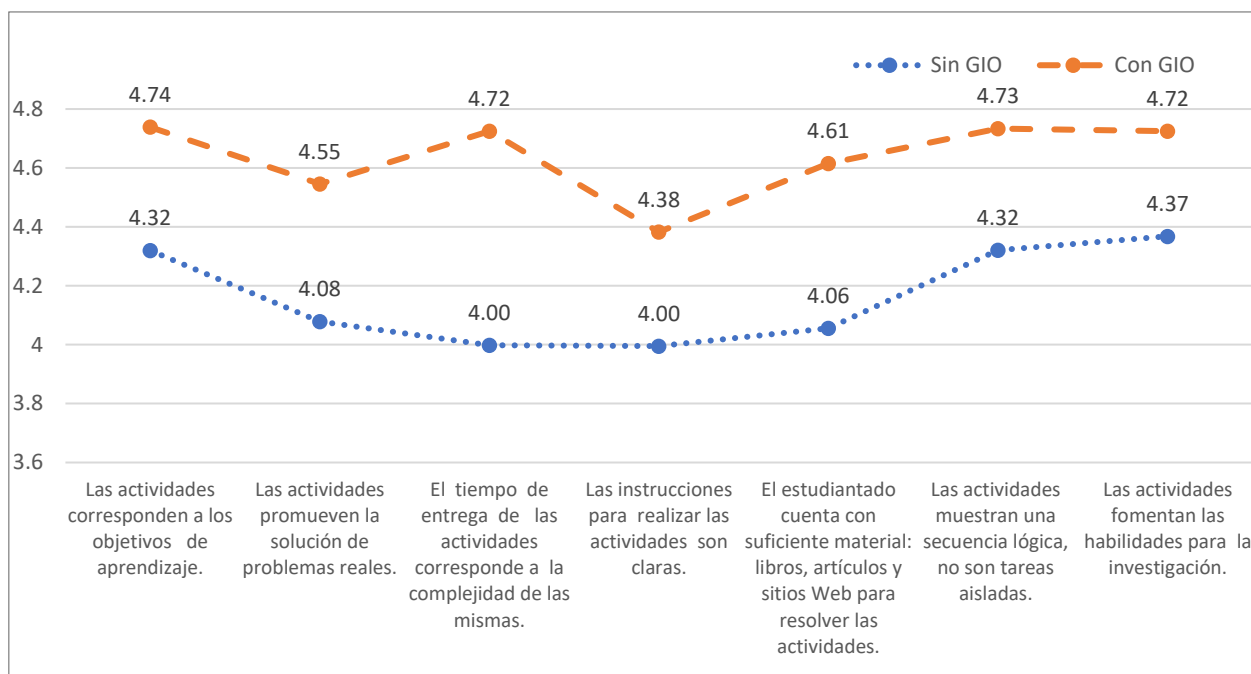
El diseño de las actividades de aprendizaje es relevante porque permite integrar diversos tipos de contenidos, como el factual, el actitudinal o el procedimental. Ya sean hechos, conceptos, procedimientos o principios, es crucial que las actividades se planifiquen de manera interrelacionada, no de forma aislada. En otras palabras, deben formar un conjunto que permita al estudiante conectar con sus conocimientos previos sobre el contenido a aprender, ampliar su comprensión, reflexionar y asociar lo aprendido, y finalmente, transferir ese conocimiento a nuevas situaciones (Gil Rivera, 2004, p. 103).

Para lograrlo, es importante que las actividades propuestas sean congruentes con las instrucciones proporcionadas. Además, deben incluir ejemplos, acceso a material adicional y una temporalidad adecuada que corresponda a la complejidad de los contenidos.

En este caso particular, la secuencia lógica y la claridad en las instrucciones son aspectos clave que contribuyen a la percepción positiva del diseño instruccional en su conjunto. Además, el uso de secuencias de actividades basadas en investigación, problemas o proyectos puede favorecer aún más este aspecto

Figura 2

Categoría II. Percepción respecto a la secuencia de actividades



Nota: La aplicación del IEDI en grupos I (sin GIO) y II (con GIO) muestra un puntaje mayor en cada una de los criterios que se usaron para evaluar las actividades. Cabe señalar que la mejora en el reactivo “Las instrucciones para realizar las actividades son claras” fue muy poca (.38), esto implica que es un ámbito por mejorar en el diseño instruccional.

Categoría III. Selección de contenido

Los contenidos son sustantivos para el aprendizaje porque implican una selección previa y especializada de acuerdo con la disciplina de estudio. El contenido que se aloja en las plataformas de aprendizaje es diverso: videos, imágenes, diagramas, mapas conceptuales, bases de datos, libros, artículos, museos virtuales, presentaciones, etc. Esta es una posibilidad importante que contribuye a mantener la atención de los estudiantes y puede estar dividido en módulos, capítulos o unidades, según el objetivo, éstos a su vez están agrupados en subtemas para abordar el tema de estudio.

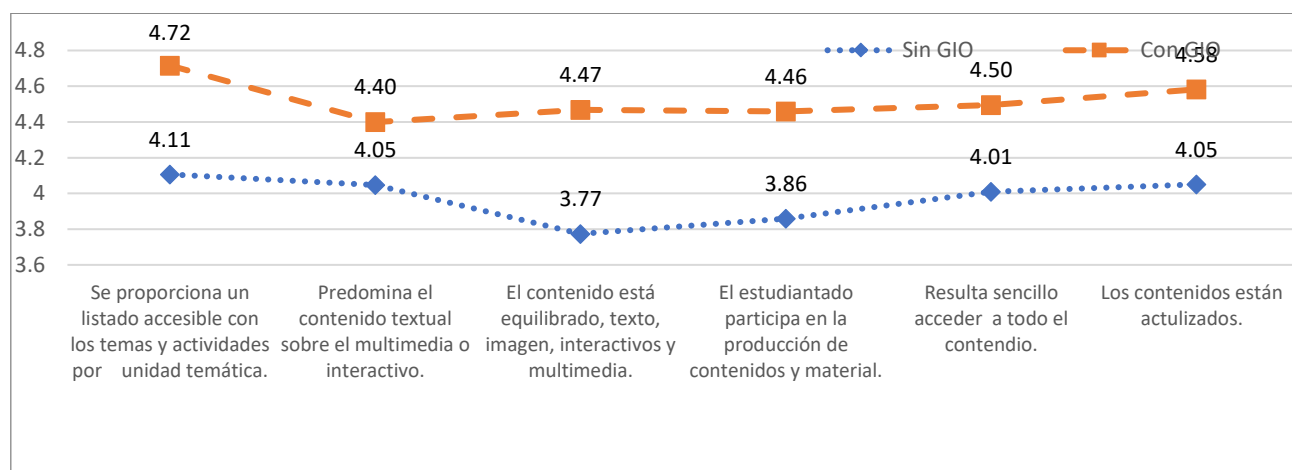
Un aspecto importante es que estos contenidos estén acompañados de alguna instrucción o indicación para que el estudiante dirija su acción; se recomienda usar un lenguaje claro y preciso evitando oraciones incompletas o términos inadecuados.

La organización del contenido influye en la comprensión y retención la información. Algunos aspectos para considerar son los siguientes: identificación de la información esencial y secundaria, agrupación del contenido en secciones lógicas, establecimiento de una

secuencia o lista para representar complejidad del tema, la secuencia debe permitir una progresión natural del conocimiento. Lo anterior influye de manera particular en la percepción de equilibrio.

Figura 3

Categoría III. Percepción respecto a la organización y selección del contenido



Nota: La aplicación del IEDI en grupos I (sin GIO) y II (con GIO) muestra un puntaje mayor en cada uno de los criterios que se usaron para evaluar el contenido.

Categoría IV. Evaluación y retroalimentación

La evaluación del aprendizaje permite identificar los errores y los aciertos durante el desempeño de una actividad, asignando un valor cuantitativo y cualitativo a los criterios preestablecidos en una rúbrica, lista de cotejo o pruebas objetivas. Se procura la retroalimentación constante, sistemática, individual o grupal, formativa y/o sumativa, dichos aspectos se encuentran vinculados.

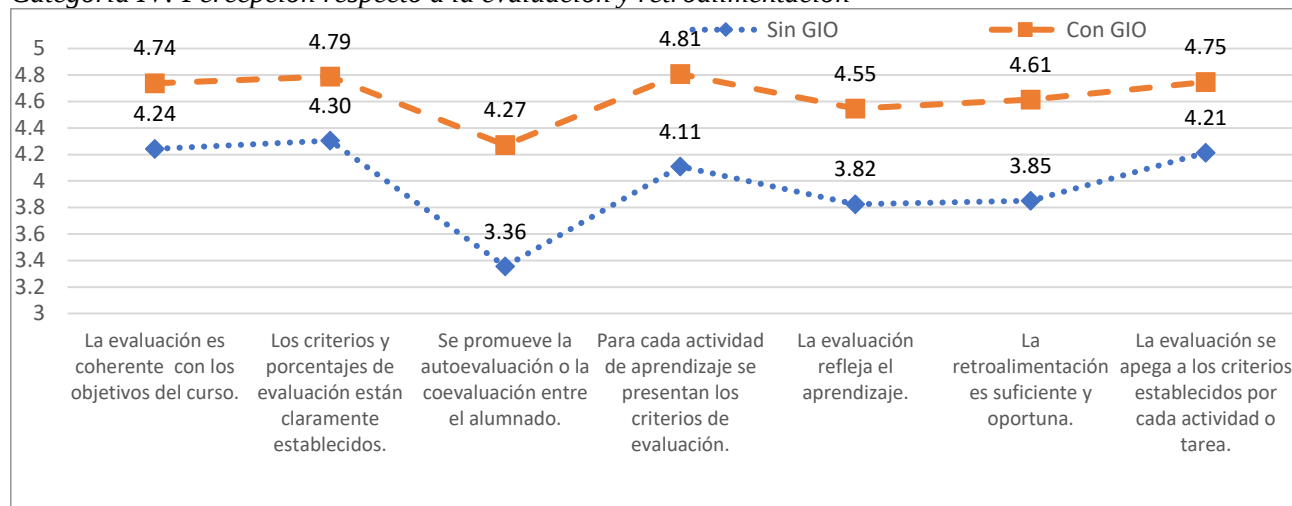
La retroalimentación es un proceso de revisión y análisis oportuno de una tarea, actividad o proyecto, maestros y alumnos se forman de manera proactiva. Es importante el envío de la retroalimentación sea durante un tiempo establecido, cuanto mayor sea la distancia temporal entre la entrega de la tarea y el envío de la retroalimentación, disminuirá la relevancia que el estudiante otorga a la misma, lo esencial es que el alumnado sienta la presencia del profesor, se sienta acompañado, motivado y respetado (Alvarado, 2014).

Diversificar el tipo de evaluación, la claridad de los criterios, una retroalimentación suficiente y oportuna y el vínculo entre el tipo de evaluación y objetivo de la actividad son

aspectos que en conjunto mejorar la percepción de los estudiantes en relación con la secuencia de aprendizaje:

Figura 4

Categoría IV: Percepción respecto a la evaluación y retroalimentación



Nota: La aplicación del IEDI en grupos I (sin GIO) y II (con GIO) muestra un puntaje mayor en cada una de los y criterios que se usaron para evaluar a la evaluación y retroalimentación. Cabe señalar que la mejora en el reactivo “Se promueve la autoevaluación o la coevaluación entre el alumnado” fue buena (casi 1 punto) sin embargo ese punto (4.27) está por debajo del promedio del resto de reactivos del grupo II. Esto implica que es un ámbito por mejorar en el diseño instruccional.

Categoría V. Interacción

La interacción en el diseño instruccional (DI) se refiere a la forma en que los estudiantes se relacionan con los materiales y las actividades de aprendizaje. Esta interacción puede darse entre los estudiantes y el contenido, entre los estudiantes y el instructor, o incluso entre los estudiantes y la plataforma. Abarca aspectos informáticos, como el diseño de la plataforma, pero, sobre todo, se relaciona con la comunicación y el ambiente de mediación que el profesorado construye para que las diversas relaciones se generen de manera óptima.

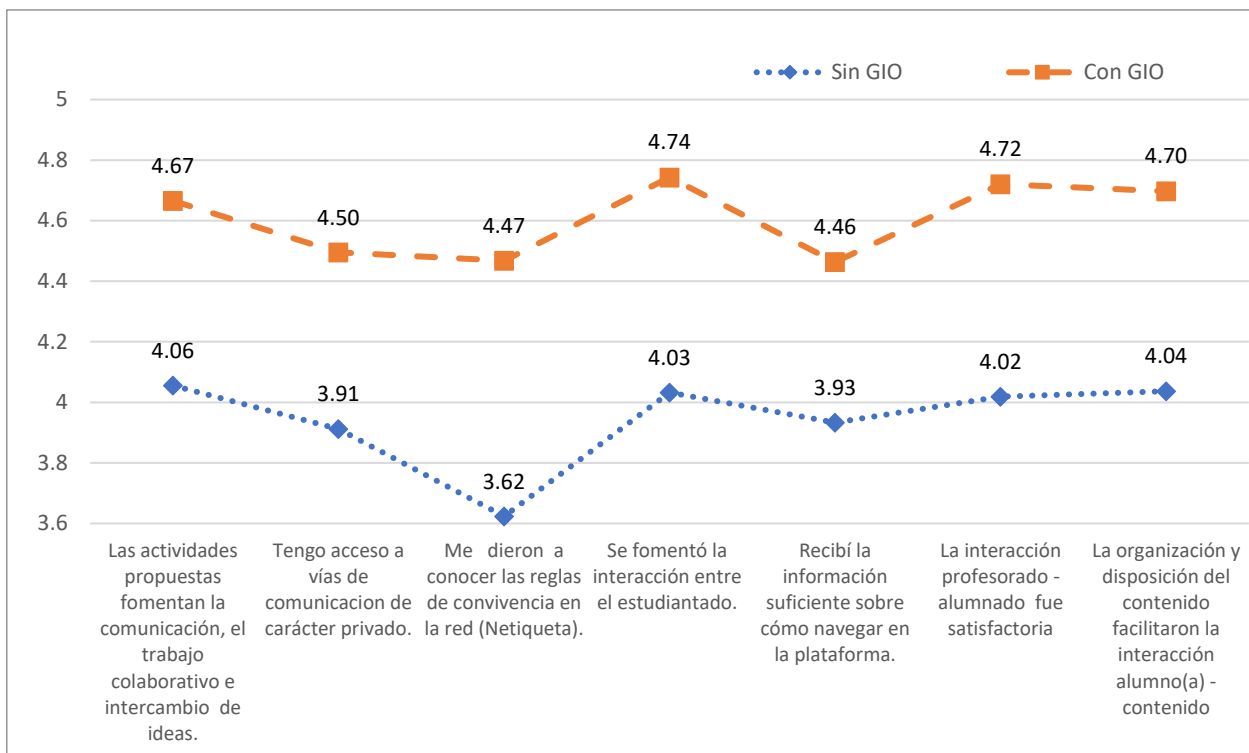
Entre las prácticas que favorecen una buena interacción se encuentran: Expresión clara de las ideas: Es fundamental que las instrucciones, preguntas y respuestas sean concisas y sin ambigüedades. Esto facilita la comprensión y la participación de los estudiantes. Identificación de los botones de interacción: En entornos digitales, es importante que los estudiantes puedan identificar fácilmente los elementos con los que pueden interactuar, como botones, enlaces o herramientas. Claridad en las instrucciones o acciones: Las indicaciones

proporcionadas a los estudiantes deben ser precisas y comprensibles. Esto les permite ejecutar las acciones necesarias para su autoaprendizaje de manera efectiva. (Gil, 2004)

En el contexto de la aplicación del modelo de diseño instruccional, se observó una mejora en la interacción entre los estudiantes. Al establecer reglas de convivencia en línea, fomentar actividades colaborativas, promover discusiones en línea y ofrecer retroalimentación regular y personalizada por parte del instructor, se logró una integración tecnológica satisfactoria

Figura 5

Categoría V: Percepción respecto a la interacción entre la plataforma



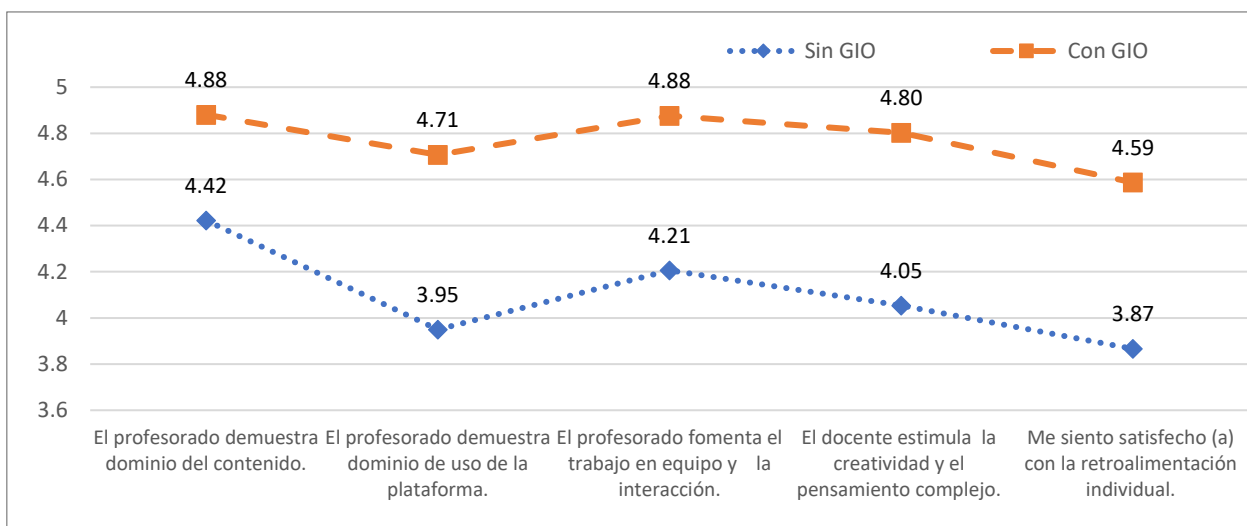
Nota: La aplicación del IEDI en grupos I (sin GIO) y II (con GIO) muestra un puntaje mayor en cada una de los y criterios que se usaron para evaluar a la interacción dentro de la plataforma. Cabe señalar que la mejora en el reactivo “Me dieron a conocer las reglas de convivencia (Netiqueta)” fue muy buena (0.87) y es que la puntuación del grupo I, estaba muy baja (3.62).

Categoría VI. Profesorado

El diseño instruccional es un proceso fundamental para crear experiencias de aprendizaje efectivas y centradas en el estudiante. Uno de los pilares del diseño instruccional es la evaluación regular del progreso del estudiante. Esto no solo mide el logro de los objetivos, sino que también proporciona retroalimentación oportuna, permitiendo ajustes en el proceso de enseñanza y aprendizaje¹. Los instructores desempeñan un papel crucial en este proceso al brindar asesoría, orientación y motivación a los estudiantes.

Figura 6

Categoría VI: Percepción respecto al profesorado y dominio de la plataforma.



Nota: La aplicación del IEDI en grupos I (sin GIO) y II (con GIO) muestra un puntaje mayor en cada uno de los criterios que se usaron para evaluar la percepción del profesorado dentro de la plataforma.

Categoría VII. Seguimiento y tutoría

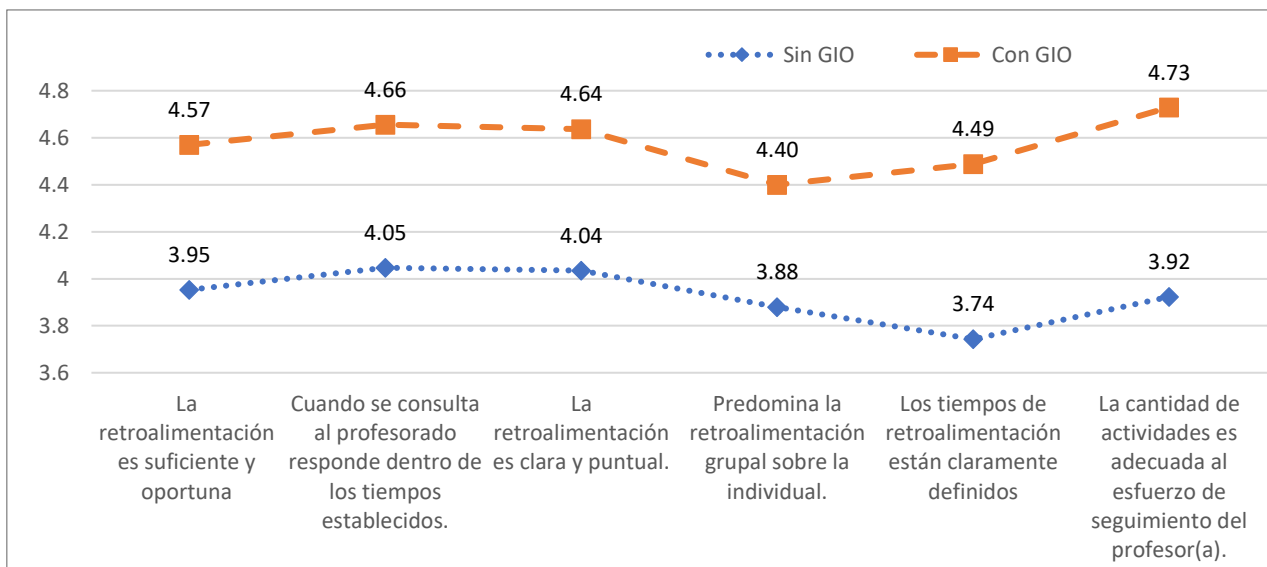
El seguimiento y la tutoría en un entorno virtual se refieren a las actividades que se llevan a cabo para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esto implica monitorear su progreso, identificar áreas en las que necesitan ayuda y proporcionar recursos adicionales. Es fundamental comprender las necesidades y habilidades individuales de los estudiantes. En un entorno virtual, el seguimiento y la tutoría pueden ser realizados por instructores, tutores y otros profesionales relacionados con el tema de estudio.

Además, los propios estudiantes pueden recibir apoyo mutuo. Al brindar recursos adicionales y apoyo personalizado, los estudiantes pueden superar desafíos y alcanzar sus objetivos. Según el CIEES (2018), al evaluar diversas propuestas, se plantea que una buena tutoría en entornos virtuales debe considerar: Contenidos de calidad. Tutoría. Comunicación multidireccional con enfoque colaborativo. Estructura organizativa y gestión adecuada para la virtualidad. Plataforma tecnológica o entorno virtual apropiado.

Figura 7

Categoría VII: percepción del estudiantado con respecto al seguimiento y la tutoría

**Kárylyn Brunett-Zarza, Alba Alejandra Lira-García, Susana Silvia Zarza-Villegas,
Rossanna Jovita Giles-Díaz y Alicia López-González**
Relevancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje: estudio comparativo



Nota: La aplicación del IEDI en grupos I (sin GIO) y II (con GIO) muestra un puntaje mayor en cada uno de los criterios que se usaron para evaluar la percepción del estudiantado con respecto al seguimiento y tutoría

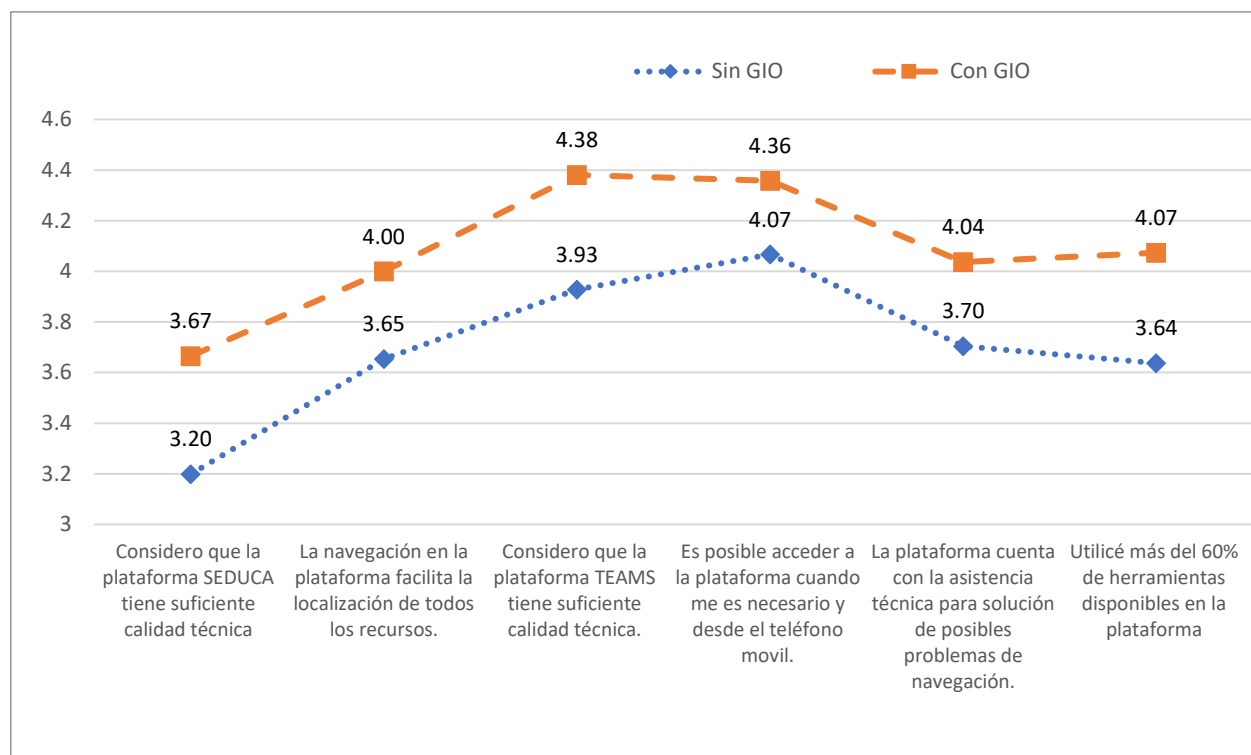
Categoría VIII. Navegación en la plataforma

La navegación en entornos virtuales de aprendizaje se refiere a cómo los usuarios interactúan con la plataforma y acceden a los contenidos alojados en ella. Las características que destacan en relación con el diseño instruccional son las siguientes: Estructura clara y lógica: Una plataforma debe contar con una organización coherente que permita a los usuarios encontrar fácilmente los contenidos y recursos. Esto incluye una jerarquía bien definida y una disposición lógica de los elementos. Interfaz intuitiva y accesible: La interfaz de la plataforma debe ser fácil de usar y comprender. Los botones y enlaces deben ser reconocibles y estar ubicados en lugares lógicos para todos los usuarios. Además, la accesibilidad es fundamental para garantizar que personas con discapacidades visuales o motoras puedan utilizar la plataforma sin dificultades. Consistencia en el acceso: Los estudiantes deben familiarizarse con el diseño y la estructura de la plataforma. La consistencia en la ubicación de botones y contenido facilita la navegación y reduce la confusión. Adaptabilidad a diferentes dispositivos: La plataforma debe funcionar correctamente en diversos equipos, como tabletas, teléfonos móviles o computadoras personales. La calidad de los materiales (imágenes o texto) no debe verse afectada por el dispositivo utilizado. Señalización y uso de encabezados: El diseño instruccional debe incluir

señalización clara, como encabezados y elementos visuales, para ayudar a los estudiantes a comprender la jerarquía de la información y la estructura de los contenidos.

Figura 8

Categoría V. Percepción de la plataforma con respecto a la Navegación



Nota: La aplicación del IEDI en grupos I (sin GIO) y II (con GIO) muestra un puntaje mayor en cada una de los criterios que se usaron para evaluar la percepción de la plataforma con respecto a la navegación. Cabe señalar que en el primer reactivo “Considero que la plataforma SEDUCA tiene suficiente calidad técnica” hubo una mejora, sin embargo, los puntajes otorgados son muy bajos comparado con el resto de los reactivos de todas las categorías. Observar que esta gráfica inicia en 3 en el eje y, y en el resto de las gráficas (salvo en la Fig. 4) se inicia en 3.6; observar en la tabla 1 que los puntajes promedio de todas las categorías del Grupo II están arriba de 4 puntos y en este reactivo apenas alcanzó 3.67.

Discusión

La educación superior es hasta el momento el nivel educativo mejor adaptado a la mediación tecnológica, por contar con la mayor probabilidad de uso de internet a nivel nacional. De acuerdo con las estadísticas de uso de las TIC y actividades por internet en México en 2019, el 95% de los universitarios a nivel nacional tienen acceso a internet. Sin embargo, este dato dista mucho de aproximarse a la realidad de las instituciones y el conjunto de factores que intervienen para que la mediación tecnológica se incorpore de manera

efectiva a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El tema del diseño instruccional advierte un panorama complejo. En términos amplios: “Un sistema educativo a distancia es de calidad cuando sus características hacen posible satisfacer las crecientes necesidades sociales de formación que requiere el desarrollo social de la comunidad a la que sirve y al momento en que se aplica” (Yee, 2012, p. 105).

Así, el diseño instruccional cobra una relevancia sustantiva, las nuevas dimensiones del diseño instruccional requieren una revisión profunda de su significado, estructura y relevancia en la educación actual. El término instruccional está relacionado con una concepción del aprendizaje, apegado al conductismo y al funcionalismo. De manera que, el diseño de un ambiente de aprendizaje virtual implica una concepción del aprendizaje social y el reconocimiento del aprendizaje como producto de la aplicación del conocimiento y no solo como la respuesta a una respuesta mecánica a la instrucción. Entendido así, reconocer las habilidades del diseñador instruccional es fundamental para incursionar en el tránsito a la modalidad mixta, híbrida y con mediación tecnológica:

El diseñador instruccional deberá velar, en este caso, por la construcción de ambientes de aprendizaje. Esto conlleva la atención y articulación de una serie de recursos, que van mucho más allá de la estructuración de contenidos y formulación de actividades de aprendizaje, y que requieren procesos de gestión de recursos humanos y tecnológicos (Chiappe, 2008p. 233).

Entre las investigaciones relacionadas con el diseño instruccional predominan aquellas que describen el procedimiento metodológico o las etapas que se incluyen en los diversos modelos de diseño, recientemente se han venido empleando, cada vez más, los modelos híbridos o combinaciones, considerando que se trata de un proceso flexible a los requerimientos del usuario y a la naturaleza del contenido de aprendizaje. En diversos estados del conocimiento como (Umaña, 2014) (Centeno, Acuña y Peña, 2023) se coincide en que los modelos de diseño instruccional, el modo en que se implementan y sus resultados son un campo fértil para el desarrollo de investigaciones. Las cuales en su mayoría se centran en la descripción de los modelos de diseño instruccional, sin evidencia de que estos modelos sean

instrumentados y evaluados, en función de los equipos multidisciplinares que operan solo en algunas de las universidades públicas del país: “Es deseable que en un futuro los modelos de instrucción sean sujetos a validaciones más rigurosas. Tales validaciones necesitarán descripciones precisas de los elementos en los modelos, seguidos de información sistemática recolectada sobre su aplicación” (Jardines, 2011, p. 386).

La evaluación del diseño instruccional implica la reflexión y el análisis sobre aspectos teóricos y de implementación que tocan aspectos como el modelo pedagógico institucional, teoría curricular, la didáctica, las concepciones de aprendizaje y la evaluación. En esta investigación se profundiza en la percepción del ambiente de aprendizaje cuando este cuenta con los fundamentos básicos para la implementación del diseño instruccional, considerando que “la evaluación de los modelos de diseño instruccional está poco sistematizada, lo cual es parte de una práctica habitual, en donde los modelos son validados en su ejecución. Sin embargo, este tipo de acciones no permite el análisis y la toma de decisiones para la mejora, a partir de datos puntuales” (Umaña, 2014, p.7)

En función de lo anterior, esta investigación ofrece resultados de evaluación específica en relación con los resultados globales, que permiten observar que el diseño instruccional incide de manera favorable en aspectos relativos a la estructura del diseño y en menor medida a los aspectos técnicos de navegación, con ello es posible identificar las categorías más próximas a mejorar la calidad en conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 1

Promedio de los puntajes obtenidos de los Grupos I (sin DI) y II (con DI) y porcentaje global de mejora por categoría

Categoría	SIN DI	CON DI	% Mejora
	Puntuación	Puntuación	
I. Estructura	4.3	4.6	8%
II. Actividades	4.2	4.6	10%
III. Contenido	4.0	4.5	11%
IV. Evaluación y retroalimentación	4.0	4.6	13%
V. Interacción	3.9	4.6	13%

VI. Profesorado	3.9	4.4	12%
VII. Seguimiento y tutoría	3.9	4.6	13%
VIII. Navegación en la plataforma	3.7	4.1	8%

Nota: La aplicación del IEDI en grupos I (sin GIO) y II (con GIO) muestra un puntaje promedio mayor en todas las categorías. Cabe resaltar los porcentajes más altos de mejora siendo en las categorías: “Evaluación y retroalimentación”, “Interacción” y “seguimiento y tutoría”. Por el contrario, el menor índice de mejora se observa en las categorías de “Estructura” y de “Navegación en la plataforma”.

En menor medida es posible acceder a informes de investigación sobre experiencias particulares de diseño o bien el vínculo de estas con los sujetos educativos, es decir la experiencia de los profesores, el aprovechamiento escolar de los estudiantes o bien la influencia que tienen diversos materiales multimedia en el modo en que se procesa o almacena la información en la mente humana

En este sentido, el presente estudio permitió desglosar los elementos del diseño instruccional e identificar que estos tienen características distintas que pueden identificarse y medirse, para mejorar el Diseño Instruccional en su conjunto y en consecuencia la percepción y satisfacción de los estudiantes.

Tabla 2

Los 5 reactivos con más alto porcentaje de mejora empleando el DI

Reactivo	Categoría	Sin DI	Con DI	Puntaje Mejorado	Porcentaje de mejora
Se promueve la autoevaluación o la coevaluación entre el alumnado.	Evaluación	3.4	4.3	0.9	18%
Me dieron a conocer las reglas de convivencia en la red (Netiqueta).	Interacción	3.6	4.5	0.8	17%
La cantidad de actividades es adecuada al esfuerzo de seguimiento del profesor(a).	Seguimiento	3.9	4.7	0.8	16%
La retroalimentación es suficiente y oportuna.	Evaluación	3.9	4.6	0.8	15%
El profesorado demuestra dominio de uso de la plataforma.	Profesorado	3.9	4.7	0.8	15%

Nota: Los reactivos con un porcentaje de mejora más alto están asociados a 4 categorías: evaluación, interacción, seguimiento, y profesorado. Se resalta la importancia del Diseño instruccional en la generación de actividades de autoevaluación y coevaluación.

Por otro lado, también son escasas las investigaciones sobre la formación o profesionalización de los diseñadores instruccionales y el modo en que estos se han incorporado a la educación superior, la presente investigación contribuye a la selección de mejores prácticas y estrategias que ayuden a los diseñadores instruccionales y su experiencia

en el contexto institucional. De manera que el porcentaje menor en que mejoró la percepción del estudiantado, no necesariamente se refieren al procedimiento de gestión del contenido de aprendizaje y las actividades para efectuarlo.

Tabla 3

Los 5 reactivos con más bajo porcentaje de mejora empleando el DI

Reactivo	Categoría	Sin DI	Con DI	Puntaje Mejorado	Porcentaje de mejora
La navegación en la plataforma facilita la localización de todos los recursos.	Navegación	3.7	4.0	0.3	6.9%
La plataforma cuenta con la asistencia técnica para solución de posibles problemas de navegación.	Navegación	3.7	4.0	0.3	6.6%
Es posible acceder a la plataforma cuando me es necesario y desde el teléfono móvil.	Navegación	4.1	4.4	0.3	5.8%
Las herramientas de la plataforma permiten tener acceso al contenido de un modo sencillo y ordenado.	Estructura	4.2	4.4	0.2	4.6%

Nota: Se destaca que tres de los reactivos con el porcentaje de mejora más bajo están relacionados con la categoría de navegación. Esto puede indicar que la plataforma de aprendizaje funciona de manera independiente al diseño instruccional. El reactivo con un porcentaje de mejora bajo pertenece a la categoría de estructura, sin embargo es un reactivo que también está vinculado al uso de la plataforma.

El diseño instruccional es un proceso dinámico que se presta a la mejora continua. Conocer diversos procedimientos puede ayudar a identificar áreas específicas para mejorar en un entorno de aprendizaje. Sin embargo, es importante reconocer que la experiencia de aprendizaje no depende exclusivamente del diseño; otros factores, como el acceso a Internet, la calidad de la plataforma educativa, la infraestructura institucional y la experiencia previa de los estudiantes con la tecnología educativa, también influyen significativamente.

En este contexto, una reflexión interesante planteada por Chiappe (2009, p. 9) es: “¿Por qué muchas universidades siguen aferradas al paradigma ADDIE como modelo de diseño instruccional?” La respuesta podría estar en la dificultad para identificar personas con el perfil adecuado para desempeñar el rol de diseñador instruccional o incluso en el desconocimiento de que el diseñador instruccional tiene un rol particular en el proceso educativo. La respuesta también implica considerar la procedencia y formación de los

diseñadores instruccionales para el ejercicio profesional, en una encuesta aplicada a 66 diseñadores instruccionales:

Solo el 23% de los encuestados se identificaron como diseñadores instruccionales. La mayoría se consideraban diseñadores de cursos, desarrolladores de medios o apoyo instruccional. Aunque sus títulos variaban, realizaban tareas similares, como diseño de enseñanza, gestión de proyectos, consultoría educativa, desarrollo de currículo, y gestión de tecnología educativa (Sharif y Cho, 2015).

Conclusiones

Los estudios comparativos permiten evaluar diferentes aspectos del diseño instruccional, como la claridad de los objetivos de aprendizaje, la calidad del contenido, la interactividad de la plataforma, la retroalimentación proporcionada y la efectividad de las estrategias de evaluación. Estos aspectos pueden compararse entre diferentes diseños instruccionales para identificar cuál es más efectivo en el contexto institucional particular. Del mismo modo este tipo de estudios se pueden aprovechar para vincular la efectividad del diseño instruccional en la medida en que se incorporan diversas perspectivas multidisciplinarias para el diseño y su implementación. Los estudios comparativos sobre diseño instruccional pueden ser útiles para mejorar continuamente las prácticas de planificación de la enseñanza, validar la efectividad de un enfoque e identificar limitaciones y desafíos. Los resultados pueden ser utilizados para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y garantizar la efectividad de los programas.

Es importante, continuar indagando de manera cuantitativa y cualitativa sobre la experiencia de diseño de un modelo propio que responda a las demandas de la educación superior, con el fin de que, en un futuro cercano, los diversos programas educativos ofertados desde la perspectiva tecnológica puedan ser evaluados bajo los mismos indicadores que la educación presencial.

En un estudio comparativo, se pueden evaluar diferentes aspectos del diseño instruccional, como la claridad de los objetivos de aprendizaje, la calidad del contenido, la interactividad de la plataforma, la retroalimentación proporcionada y la efectividad de las estrategias de evaluación.

Dichos aspectos pueden compararse entre diferentes diseños instruccionales para identificar cuál es más efectivo. Un estudio comparativo también puede considerar la eficacia de diferentes herramientas tecnológicas utilizadas en los diseños instruccionales, como las videoconferencias, los foros de discusión, las plataformas de simulación y las herramientas de evaluación en línea.

Los resultados de un estudio comparativo pueden proporcionar información valiosa para los diseñadores instruccionales y docentes para mejorar la efectividad de un ambiente de aprendizaje y su incidencia en el aprovechamiento escolar. Además, los resultados también pueden ayudar a los estudiantes a elegir cursos y programas que mejor se adapten a sus necesidades. Es decir, que en este tipo de análisis pueden ampliar la perspectiva incorporando aspectos como la aplicación del conocimiento en la solución de problemas, su incidencia en la motivación intrínseca, participación y estrategias de autorregulación del aprendizaje, en su conjunto, mejorar continuamente el diseño instruccional, validar la efectividad de un enfoque e identificar limitaciones. Los resultados de estos estudios pueden ser utilizados para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y garantizar la efectividad de los programas considerando el rendimiento de los estudiantes con aspectos específicos como los diversos formatos en que se presenta el contenido, o bien las posibilidades para el desarrollo de habilidades para el diálogo, la investigación y autorregulación del aprendizaje.

Esta investigación demuestra en las Tablas 1 y 2 que el diseño instruccional mejora notoriamente la experiencia de aprendizaje del estudiante, aunque desde la perspectiva de “el diseño instruccional es un área dinámica y fluida. Su reciente aparición como un área de estudio reconocida e independiente y su aplicación hasta la hacen amorfa a veces” (Sharif y Cho, 2015,p 82). Los resultados del diseño instruccional corresponden al contexto institucional en el que se genera. Sin embargo, los autores coinciden en que las principales teorías implicadas son el constructivismo, el socioconstructivismo y el conectivismo. Las metodologías innovadoras recomendadas son el método de proyectos y el aprendizaje basado en problemas. El diseño instruccional adecuado para entornos virtuales incluye una estrategia basada en el modelo ADDIE.

De manera particular el modelo ADDIE es uno de los más empleados en la Educación Superior, aunque su evaluación es poco rigurosa y suele validarse en la ejecución, lo que limita el análisis y la toma de decisiones para la mejora basada en datos específicos. Como lo indica (Umaña, 2014, p.29) La evaluación debe estar sustentada en el enfoque de validación y en las necesidades que se intenta resolver, adaptándose a las particularidades, existen diversos modelos de diseño instruccional creados según las necesidades de las instituciones, lo que impide su normalización. No obstante, se espera que estos modelos estén teóricamente fundamentados y no sean iniciativas descontextualizadas.

Las investigaciones sobre Diseño Instrucción son necesarias para sustentar nuestro entendimiento sobre el rumbo que tomará el acelerado uso de la tecnología en el ámbito educativo. Se coincide con (Jardines, 2011) (Umaña,2014) en que es deseable que en un futuro los modelos de instrucción sean sujetos a validaciones más rigurosas. Es seguro decir que ninguno de los modelos disponibles actualmente ha sido sujeto un riguroso escrutinio. Lo cual implica la inclusión del diseñador instruccional en equipos interdisciplinarios: “es justo predecir que el futuro será excitante y un poco inquietante para los profesionales de la instrucción. Después de un pasado caracterizado por un lento desarrollo de la práctica, estamos en el umbral de cambios mayores” (Jardines, 2011, p. 31)

REFERENCIAS

- Abuchar, A. y Simanca, F. (2014). Cursos virtuales: Una experiencia en la Educación Superior. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. (1087), 1 - 14. Argentina.
- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. En Jaime Sánchez (ed.). *Nuevas ideas en informática educativa* (5), 118-127. Chile: Universidad de Chile.
http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/14.pdf

- Alvarado, M. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73 <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248004.pdf>
- Benítez, M (2010). El modelo de diseño instruccional ASSURE aplicado a la educación a distancia
Revista Académica de Investigación (1), 1-15
https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/01/pdf/63-77_mgbl.pdf
- CIEES (2018). Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. *Ejes, categorías e indicadores para la evaluación de programas educativos mixtos*
https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2020/10/CIEES_Ejes_categorias_e_indicadores_2018_r.pdf
- Centeno Caamal, R., Acuña Gamboa, L, A & Peña Estrada, C, C. (2023) Revisión sistemática de modalidades educativas y diseño instruccional en educación a distancia, *Revista de Investigación educativa de la Rediech*.
<https://www.redalyc.org/journal/5216/521674411019/>
- Chiappe, Andrés (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y Educadores*, 11(2), 229-239 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411215>
- Gil Rivera, M. D., (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles Educativos*, 26 (104), 93-114
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v26n104/v26n104a6.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Jardines Garza. F, J. (2011) Revisión de los principales modelos de diseño instruccional, *Innovaciones de Negocios* 8(16): 357-389. <http://eprints.uanl.mx/12561/1/A7.pdf>
- Lira A., & Brunett K. (2021). Indicadores para evaluar la calidad en un curso de capacitación e-learning en México. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (20), 83–102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.610>
- Martínez A. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura*, 9(10), 104-119. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68812679010.pdf>
- Rubio, María José (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2) ,101-120. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Dra.Roig/U3%20Rubio_ev_educacion_virtual.pdf
- Sharif, A. y Cho, S. (2015) “Diseñadores instruccionales del siglo XXI: cruzando las brechas perceptuales entre la identidad, práctica, impacto y desarrollo profesional”. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(3). 72-86. <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v12n3-sharif-cho/2176-10295-1-PB.pdf>
- Umaña, Mata, A. (2014) *Evaluación de modelos de diseño instruccional una revisión de literatura*. XVI (21) 23-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181315>
- Yee Seuret, Maria (2012). La educación a distancia como un bien público: una visión en Moreno, Castañeda Manuel (Comp.) *Veinte visiones de la educación a distancia*.

México: Universidad de Guadalajara.

<https://www.researchgate.net/publication/235799306> Veinte visiones de la educación a distancia

Lo ontológico en el proceso de investigación de la literacidad

Diana Medrano-Cruz*

*Maestra en Docencia y Administración de la Educación Superior, México

diana.medrano@isceem.edu.mx

Recepción: 22/09/2023

Aprobación: 27/05/2024

Publicación: 01/06/2024

La acción educativa debería orientarse a la realización personal y al compromiso con la comunidad en general, sobre la base del respeto a la persona y en el reconocimiento del otro (yo-tu-nosotros). (Pontón, 2021)

Resumen

El presente artículo se deriva de la investigación realizada sobre “experiencias de literacidad y su aprendizaje por estudiantes de educación primaria indígena”, realizada como parte del trayecto formativo cursado en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación ofertado por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Para su elaboración el aporte de Fuentes (2012) fungió como brújula para construir el objeto de conocimiento y que para este artículo se expone con mayor énfasis el plano ontológico. Ello permitió plantear el objetivo: Identificar a los estudiantes de cuarto grado de primaria indígena como sujetos activos inmersos en circunstancias socioculturales y ver reflejadas en sus acciones sus posibilidades de aprender más allá de lo que el contexto escolar forja. El modo de conocer al sujeto bajo esa cualidad fue gracias a los principios de horizontalidad, reciprocidad y dialogalidad expuesto por Corona (2012) vinculados con aportes de la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, 2001). Las categorías recuperadas para este artículo son: sujeto de desarrollo curricular propuesto por de Alba (1995) además, de la perspectiva ontológica expuesta por Fuentes (2012) y Egon Guba e Yvonna (2012) a partir de la interrogante: ¿Qué clase de ser es el ser humano? se resignificó a ¿Cuáles son las características que conforman la subjetividad en un estudiante de una escuela primaria indígena? La recuperación del referente empírico contempló a los estudiantes del cuarto grado de una escuela primaria indígena quienes a través del diálogo expusieron sus experiencias de aprendizaje en relación a la literacidad. El artículo contiene seis apartados e incluye al término las referencias bibliográficas.

Palabras clave: Sujeto, investigación, literacidad

The ontological in the process of investigation of literacy.

Abstract

This article is derived from the research carried out on “literacy experiences and their learning by indigenous primary education students”, carried out as part of the formative path taken in the Doctorate program in Educational Sciences offered by the Higher Institute of Sciences of Education of the State of México. For its elaboration, the contribution of Fuentes (2016) served as a compass to build the object of knowledge and that for this article the ontological plane is exposed with greater emphasis. This allowed me to establish the objective: identify fourth grade indigenous Elementary students as active subjects immersed in sociocultural circumstances and to see reflected in their actions the possibilities of learning beyond what the school context teaches. The way of knowing the subject under this quality was thanks to the principle of horizontality reciprocity and dialogue exposed by Corona (2012). The categories recovered for this article are: subject of curricular development proposed by de Alba (1995) in addition to the ontological perspective exposed by Fuentes (2012) and Egon Guba and Yvonna (2012) based on the question: What kind of being is human being? Was transposed to what are the characteristics that makeup subjectivity in a student of an indigenous primary school? The recovery of the empirical referent contemplated the fourth-grade students of an indigenous primary school who, through dialogue, exposed their learning experiences in relation to literacy. The article contains three sections and includes bibliographical references at the end.

Keywords: ontological issues, research, literacy.

Introducción

El planteamiento surge desde la reflexión realizada a los modos de producir conocimiento como parte prioritaria del proceso de investigación. En primera instancia, se encuentra el análisis realizado a las diferentes perspectivas emanadas de los autores quienes integraron la obra denominada: huellas metodológicas, uno de ellos es Fuentes (2012) quien expone la importancia de realizar la construcción de un objeto de conocimiento¹.

¹ En este escrito se le denomina objeto de conocimiento, para poner énfasis en la producción de conocimiento, lo cual según Ardoino constituye la finalidad de la investigación. Por otro lado, “La finalidad del estudio es la optimización de la acción y la ayuda a la decisión. Un estudio, en general, es encargado por alguien que puede vigilar o, sobre todo, hacer aprobar una política”. En este caso se da un rodeo o giro para trasponer el término objeto de estudio y denominarle objeto de conocimiento.

Derivado de dicha estabilización se observaron diversas perspectivas teóricas que exponen la necesidad de transitar de una conceptualización del proceso de aprendizaje de la lectoescritura hacia una redimensionalización de las prácticas de literacidad dada la gran cantidad de acervos que datan sobre la investigación de estas últimas.

La posicionalidad asumida para la construcción de un objeto de conocimiento fue a través de la configuración de los cuatro planos: “1.) ontoepistémico, 2) teórico-conceptual, 3) metodológico y 4) instrumental” (Fuentes, 2012, p. 225). En el presente escrito se tiene presente la interdependencia de los planos, no obstante, se analiza lo ontológico separado de lo epistémico dada la particularidad de la investigación.

La escritura de este artículo forma parte de la investigación titulada “Experiencias de literacidad y su aprendizaje por alumnos de cuarto grado de educación primaria indígena”. El objetivo que marca el derrotero es conocer la subjetividad que caracteriza al estudiante inscrito en cuarto grado de educación primaria indígena al momento de interactuar con prácticas socioculturales de literacidad. Después de distinguir las preguntas y los ejes analíticos que caracterizan a cada plano para la construcción del objeto de conocimiento, se pone en relieve el plano ontológico sin dejar de lado el epistemológico.

Pero antes de seguir adelante, expondré la perspectiva de Guba e Yvonna (2012) respecto al plano ontológico como origen del diálogo de la presente investigación a partir de la interrogante: ¿Qué clase de ser es el ser humano? Repensándola al sentido de la pregunta de este escrito: ¿Cuáles son las características que conforman la subjetividad de un estudiante de una escuela primaria indígena? Para dar respuesta, se retomaron los principios de la metodología horizontal: la horizontalidad, reciprocidad y dialogalidad expuestos por Corona y Kaltmeier (2012).

Se analiza al sujeto de desarrollo curricular², referido por Alicia de Alba toda vez que se comparte su idea cuando enuncia que son docentes y estudiantes quienes dan sentido en la práctica cotidiana el currículum formal de determinado nivel educativo. Lo anterior se refuerza con la definición de posicionalidad planteada por Madrigal (2017) y

² Los sujetos sociales del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum. Nos referimos a los maestros y alumnos. De acuerdo con nuestra noción del currículum son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo con sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales (de Alba A., 1995)

le plantea como el “pensamiento que se genera en ese espacio que permite vislumbrar contornos relacionados con el lugar de trabajo, la cultura individual y grupal, lo económico, lo social, lo institucional a partir desde donde se construyen saberes”, asociados a los testimonios del estudiante de educación primaria indígena sobre sus experiencias de literacidad.

El escrito se integra por seis apartados. Coordinadas de discusión es el primero de ellos, ahí se expone que la actividad indagatoria formó parte de los estudios del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. El segundo aborda el proceso de investigación sobre la literacidad y las experiencias que adquieren los estudiantes de una escuela primaria indígena mediante la puesta en práctica de los principios de reciprocidad, dialogalidad y horizontalidad para la recuperación del referente empírico. Asimismo, se expone la revisión al estado del arte, el cual permite reconocer la relevancia de la temática y las escasas investigaciones sobre la literacidad en educación primaria indígena esto último integra el tercer apartado. En el cuarto apartado se expone el plano ontológico inherente a la investigación, lo cual es un precedente que da pauta para elucidar los hallazgos y similitudes aunados a investigaciones realizadas en otros contextos. Consecuentemente se exponen las conclusiones y al final las referencias bibliográficas.

Coordinadas de discusión

Como expresión autorreferenciada, se expresa la importancia del trayecto formativo forjado al interactuar con diversas experiencias de aprendizaje aunadas a la literacidad académica desarrolladas durante los estudios realizados en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación cursado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. En él se ve al estudiante como el núcleo del proceso de formación, también le reconoce su libertad de elección al cursar la tira curricular porque en ese espacio se coadyuva a su formación, actualización y profesionalización.

Como espacio formativo, la identidad académica va emergiendo gracias al conjunto de actividades académicas y flexibles realizadas en seminarios, congresos y coloquios. El seminario de investigación coadyuvó a la redacción del presente escrito, producto del esfuerzo intelectual disciplinario, ya que permitió reconocerse como el sujeto clave del proceso formativo al formar parte de un cuerpo académico bajo la premisa que quien investiga se investiga.

La actualización aumentó al reconocer diversas áreas de oportunidad en relación con aquellas diversas exigencias asociadas al desarrollo de habilidades digitales tales como: interactuar con diferentes plataformas como: Classroom, Virbela, Microsoft Teams, Zoom, Schoology, Blogs, Meet y Skype, en las cuales se adjuntaban los archivos o productos académicos derivados de los seminarios. Es decir, paulatinamente se exploraron para enfocar el funcionamiento de dicha alternativa académica.

Asimismo, el rasgo profesionalizante se desarrolló de manera paralela durante la realización de las actividades diseñadas por los conductores de los seminarios quienes con sus estrategias y ejemplos generaron espacios llenos de científicidad donde la oralidad, una subcategoría de la literacidad se reflejaba al interactuar con ponentes de talla internacional, nacional quienes disertaban en las conferencias aportando elementos sustanciosos sobre su modo de ver la realidad humana; coadyuvando a la reflexividad de la dinámica investigativa.

Al interior del seminario de Tutoría en investigación, se desarrolló el pensamiento crítico del estudiante quien, a partir del análisis de problemas, lectura de su realidad y toma de decisiones diseñó diversos ejercicios de construcción del conocimiento para reconocer la historicidad de las prácticas de investigación y el amplio horizonte de nociones asociadas a lo teórico, epistemológico, metodológico e instrumental. Todo lo anterior da una posibilidad de diferenciación respecto del carácter lineal del proceso de investigación y visionarle de un modo más compleja con más aristas.

Considerando lo anterior, el interés del presente escrito es exponer aquellos hallazgos recuperados durante el proceso de investigación y cómo se configura la subjetividad del estudiante de educación primaria a partir de la influencia que tiene sobre él el currículum formal a través del Plan y programas de estudio, perfil de egreso y documentos derivados de la autonomía de gestión institucional como el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) como dentro de su participación al interior del contexto escolar, en el cual los intereses, necesidades y rasgos heterogéneos de los niños y niñas les revelan como sujetos particulares en relación a sus experiencias de aprendizaje de literacidad.

Todo lo enunciado en el párrafo precedente se realizó con estudiantes de cuarto grado de primaria indígena quienes están inscritos en una escuela primaria adscrita a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). En dicho subsistema los

docentes conocen el lenguaje originario (mazahua) de los estudiantes, ello y otros rasgos se consideraron para constituirles como sujetos clave. Los cuales se enunciarán en apartados posteriores.

Metodología

Después de identificar la complejidad histórica de la investigación cualitativa se observa que ésta “incluye la recolección y el uso estudiado de una variedad de materiales empíricos (...) que describen la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos.” (Denzin, 1994) Desde este horizonte de inteligibilidad se concluye que esta modalidad pone énfasis en los aspectos subjetivos de los individuos, en este caso: los estudiantes.

Un modo de hablar del plano metodológico puede dividirse en dos momentos. Como punto de inicio mediante el análisis hecho a las cuestiones etimológicas provenientes del griego: *meta* y *odós* estableciéndole como el conjunto de acciones razonables usados para lograr un objetivo. Como segundo momento, se recurrió a los aportes de otros autores; para tal efecto, Fuentes (2012) expone diversos ejes, de los cuales se retomó el siguiente analítico ordenador para orientar la construcción del objeto de conocimiento: “¿De qué forma los presupuestos epistemológicos, articulados a un determinado enfoque teórico, se operativizan en una estrategia metodológica particular?” (p. 231)

De manera simultánea se observa la postura de Bolívar (2001) en donde la metodología consiste en un “sintetizar un agregado de datos en un conjunto coherente (...) el resultado de esta integración narrativa es una comprensión en retrospectiva de los hechos pasados según una secuencia temporal continua, para llegar a un determinado fin” (p.110)

En ese sentido, en este documento significo a la metodología como la unión de gestiones intelectuales disciplinarias que dan organización a la investigación de manera dialógica y no unidireccional.

La investigación se encuentra dentro del campo de conocimiento denominado: Práctica educativa y formación docente (ISCEEM, 2002) porque a lo largo del escrito se exponen diversas aristas teóricas relacionadas con las prácticas de investigación docente,

trayectos formativos y la incidencia de estos en el análisis curricular y procesos de intervención en el aula.

Para el análisis se recurrió a los insumos derivados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) y su vinculación con el plan y programa de estudio, es decir, los resultados específicamente del área de competencia denominado: Lenguaje y comunicación. Éste a su vez incluye la Comprensión Lectora un rasgo inherente a las prácticas de literacidad académica.

Los principios de horizontalidad, reciprocidad y dialogalidad (Corona, 2012, p. 18) inherentes a la metodología horizontal forman parte nodal en la recuperación del referente empírico dado que permite a los sujetos clave expresar sus voces mediante el diálogo, una acción que implica “un espacio en el que los interlocutores producen algo diferente” (p. 89).

La implicación de un investigador se reconfigura porque en la metodología horizontal no existe una interacción basada en las relaciones de poder, es decir, para poder orientar el diálogo es imprescindible diseñar los instrumentos idóneos de tal manera que tanto entrevistado como entrevistador dialogan en un ambiente de empatía para recuperar el referente empírico de forma asertiva; retomando las preguntas de investigación, su supuesto, los sujetos clave y las características de los diferentes planos (teórico, ontológico, epistemológico, metodológico e instrumental).

Para la comprensión del referente empírico se utilizó el triple sentido de la narrativa, la cual permite ver la diferenciación que ésta tiene como fenómeno, método y sus aplicaciones al momento de interpretar los relatos, al tiempo que expone, analiza y promueve la identidad.

Previo a lo enunciado anteriormente, el *bricoleur* o investigador cualitativo (Denzin, 1994) al establecer una situación de diálogo interactivo con los sujetos clave (los estudiantes de educación primaria indígena) crea la atmósfera en la cual se inscribe el triple sentido de la narrativa la cual se nutre de los instrumentos diseñados como: entrevista, dibujo identitario entre otros. De este modo las expresiones de los estudiantes emergen y así dan cuenta de la experiencia como aprendizaje.

Historicidad de la investigación en literacidad

La cultura escrita y el bagaje que caracteriza este tópico favorece la búsqueda de fuentes de información para integrar el estado del arte mediante la revisión cuidadosa de los archivos digitales e impresos. Durante esa acción se pudo realizar un ejercicio de historización respecto a la secuencia temporal que el tema ha ido construyendo gracias a la investigación, no obstante, el acervo localizado fue suficiente para detectar escasas publicaciones de investigación sobre literacidad en contextos indígenas.

Por mencionar un ejemplo se consideró, el aporte de Scribner (2004): quien constató los fundamentos provenientes de diversas disciplinas al tema: “la psicología, la literatura comparada y la antropología” (p. 59). No obstante, es Street (2004) quien orienta sobre cómo puede ser estudiada la literacidad cual práctica social e instaura la literacidad sociocultural o “los nuevos estudios de literacidad”. La modalidad en que se circunscribió esta investigación.

Por otro lado, la palabra literacidad tiene sus precedentes del latín: *littera* y de ella se derivan las palabras: letter que en inglés significa letra o carta; por tanto, se considera un término anglosajón que convierte a la palabra en neologismo. Toda vez que un ciudadano no solo se circunscribe a las actividades inherentes de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar, es importante usar el concepto literacidad porque funge cual categoría amplia y multirreferente; para explicar este término se recurre a una analogía, la cual se abordará en el siguiente párrafo.

El carácter multirreferencial que tiene el tema: literacidad, le asemeja al gorro de chef el cual le da identidad a quien aspira a serlo. Expresa dos significados: Cada doblez de dicho artefacto expresa la gran variedad de posibilidades para preparar un huevo ello constituye el primer significado. El segundo da cuenta de la experiencia obtenida por el chef quien da a conocer su rango dependiendo de la altura. Por tanto, su proceder acontece en ámbitos empresariales como domésticos.

De forma análoga, un sujeto implicado en la cultura escrita forja su identidad cuando pone en práctica la literacidad en el entorno donde se desenvuelve. Esto se visibiliza cuando existen ambientes en los cuales los sujetos se implican en situaciones aunadas a varios tipos de literacidad: digital, sociocultural, académica, crítica y vernácula.

La literacidad definida como “la orientación sociocultural de la lectura y la escritura” (Cassany, 2011, p. 354). Bajo esta dirección, se planteó la necesidad de hacer una trasposición de conceptos como lecto-escritura hacia uno que involucre ambos el cual es unificado con el término: literacidad debido a que este término interconecta a la lectura, escritura y a la oralidad.

La importancia otorgada en los planes de estudio al aspecto sociocultural en el proceso de alfabetización hace posible la interpretación y comprensión de la intervención didáctica misma que favorece la adquisición, construcción, recreación y estabilización del aprendizaje de literacidad en entornos variados; tal y como le plantea Benhumea y Velasco (2021) cuando expresa en coautoría con Benhumea (2021) que “se puede hablar de literacidades, que pueden identificarse según el contexto en que se encuentren” (p. 2)

Por otra parte, desde un ejercicio autorreferenciado derivado de la interacción con los sujetos clave y como parte del plano instrumental, dentro del diseño de los insumos para poder recuperar los relatos expuestos por los estudiantes se recurrió al uso del geomapa y el dibujo identitario (Esteban Guitart, 2012) para así conocer su experiencia derivada de las prácticas de literacidad y su aprendizaje.

Existieron diversos retos para recuperar el referente empírico porque el regreso a clases se realizó cautelosamente, de tal manera que se cuidara la salud integral del menor, lo cual demandó realizarle en tres fases. Afortunadamente ya existe la función de dictar en el procesador de textos, lo cual favoreció que la captura del diálogo y su análisis pudiese ser interpretado, aunque no con la celeridad esperada por motivos de confinamiento y regreso escalonado a la presencialidad.

Para poder expresar ideas propias se solicitó la participación de los niños de cuarto grado quienes empiezan a dar lógica cuando exponen los hechos acontecidos en su entorno y se percatan sobre los cambios sucedidos a lo largo de la trama; por tanto, ordenan cronológicamente sus ideas. “Entre los 7 y 11 años de edad, el niño (...) estará en condiciones de realizar la abstracción reflexiva (...) entonces podrá distinguir entre las características invariables de los estímulos (...) y la forma en que el objeto aparece ante su vista” (Rafael, 2008 p.15). Tomando en cuenta esta posibilidad, cabe mencionar que hubo demoras en la firma de los permisos de los tutores en la participación del trabajo de campo, no obstante se avanzó paulatinamente.

El plano ontológico

Como producto de la tesis: “experiencias de literacidad y su aprendizaje por alumnos de educación primaria indígena” se realizó la construcción del objeto de conocimiento considerando en su estabilización el plano ontológico porque el tema concierne tanto a las interacciones humanas, sus encuentros y desencuentros con la literacidad como a sus conocimientos configurados, asimismo se circunscribe a eventos cargados de subjetividad en los cuales las emociones, saberes y sentimientos generan experiencias que transforman su realidad.

La producción del conocimiento adquiere un matiz singular cuando los principios de dialogalidad, horizontalidad y reciprocidad se hacen presentes durante la investigación. En ese sentido ambas partes contribuyen con su narrativa a un diálogo donde se expresan sentidos y significados.

El horizonte de intelección que aporta Fuentes (2012) incluye al plano ontoepistémico para la construcción del objeto de estudio, no obstante, se dará énfasis a lo ontológico dadas las singularidades de quienes se encuentran implicados en la actividad indagatoria.

¿En qué consiste el entramado ontológico? El plano ontológico corresponde a “las representaciones históricas que hacemos sobre ellas” (Cabrera, 2012) por tanto, las trayectorias de los sujetos clave constituyen la historicidad de sus experiencias y aprendizajes, ellas a su vez se nutren de las prácticas sociales y culturales educativas.

En ese sentido, observo al estudiante de educación primaria como un individuo activo para analizar problemas, tomar decisiones y así aprender los contenidos inscritos en Plan y programa de cada grado. Después de escuchar las palabras de los sujetos, realizar la transcripción de los diálogos y analizarles, se procedió a la interpretación de los mismos, el itinerario categorial elaborado como parte del ejercicio epistémico propuesto por Correa (2019) sirvió de mediación para tal efecto.

Las categorías han sido empleadas por diferentes disciplinas y ciencias. Al respecto Jiménez (2012) expresa que “Las categorías permiten discriminar, clasificar, partir, descuartizar y seccionar la percepción que nos hacemos de las cosas para tratar de captar el sentido y la intención con la que se les enviste.” (p. 37) si bien es cierto que las categorías establecen una interdependencia, en este escrito solo expondré la categoría:

sujetos del desarrollo curricular cuyo respaldo se encuentra en la dualidad conceptual: Aprendizaje y Experiencia. Con los relatos instaurados en el triple sentido de la narrativa, se pudo apreciar la subjetividad de los sujetos clave al recuperar sus voces durante el diálogo instaurado al momento de explicar su dibujo identitario.

Se vincula con aprendizaje porque el contexto escolar es un lugar donde quienes confluyen en él viven, exponen y producen aprendizajes a partir de sus acciones asociadas a la evaluación de los mismos así como de sus discursos tanto orales como escritos por tanto, en cada interacción dan cuenta de sus experiencias construidas en cada ciclo escolar. Compartiendo la idea de Larrosa (2010) “Cuando hablamos de ‘hacer’ una experiencia, esto no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer, hacer significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello” (p. 109)

El plano ontológico permite al investigador analizar las experiencias de aprendizaje, ya que estas surgen tanto de las acciones institucionales como de otros ambientes, las cuales al ser narradas, se constituyen en relatos que los estudiantes como individuos activos van configurando al desarrollar las actividades de evaluación.

Derivado del dibujo identitario (Figura 1) una de las estudiantes expresó durante el diálogo su descripción sobre cómo vivió un día en la escuela:

aprendí a leer con dibujos que tenían su nombre, o la maestra me daba un libro para que lo leyera o cuando terminara, mis padres tenían que firmar también me gusta asistir a la escuela lo que me gusta es jugar con mis compañeros a las traes, a las escondidas, a futbol en los columpios (Estudiante de educación primaria, 2022)

Figura 1. Ruth y su Dibujo Identitario



Lo anterior se expresó a partir del dialogo horizontal en el cual Ruth González expresa las posibilidades de aprendizaje, éstas provienen de experimentos descritos en el instrumento evaluativo, ahí se observa la significatividad que conlleva el plantear una de las múltiples posibilidades de experiencias formativas que permiten configurar la realidad del estudiante a través de observaciones en experimentos donde se aprecie el funcionamiento de la ciencia, la tecnología, los alimentos, el clima, la electricidad; entre otros temas. Además en su expresión se percata su implicación en el proceso de aprendizaje al enunciar que en clase se estudia para poder contestar su instrumento de evaluación.

Sobre la constitución del sujeto

En el marco de la estabilización del plano ontológico se recurrió al planteamiento de cuestionamientos asociados al estudiante de educación primaria quien desde temprana edad va interactuando en eventos de literacidad. Ello constituye un precedente para generar aprendizajes asociados a cuestiones cognitvas, físicas y sociales.

¿Cómo lograr tal efecto? En el ámbito académico se observa a los implicados en el proceso educativo a quienes se les expone su funciograma derivado de diversos acuerdos; tal es el caso del acuerdo 96 por mencionar un ejemplo. En dicho documento se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. En el capítulo X denominado: Evaluación, hay dos artículos el 42 y 43: en el primero se expone la necesidad de evaluar los conocimientos del estudiante quien les adquirirá gracias a las posibilidades de mediación ejercidas en el tiempo previsto para el desarrollo del contenido programático. Es el estudiante quien desarrolla las actividades inscritas en la planificación de actividades diseñadas por el docente en afán de consolidar el perfil de egreso respectivo a su grado.

Al expresar lo enunciado precedentemente, se observan las expectativas que se pretende alcancen los alumnos en el contexto escolar, por mencionar una: integrarse en actividades que les permitan producir saberes, desarrollar su potencial sociocultural a través de una serie de mediaciones. Esto se circunscribe al ámbito de lo formal, lo instituido.

Bajo este orden de ideas, se comparte la idea de Alicia de Alba (1995) quien enuncia que en el proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen directamente los maestros y alumnos y son ellos “los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos” (p. 93)

La perspectiva ontológica expuesta por Fuentes (2012) se recupera porque para producir conocimiento es importante situar el “terreno ontológico en que se concibe el ser en general” (p 228). Para tal efecto, la pregunta ¿Qué clase de ser es el ser humano? planteada por y Egon Guba e Yvonna (2012) se traspuso a ¿Cuáles son las características que conforman la subjetividad en un estudiante de una escuela primaria indígena? Y así poder comprender la categoría recuperada para este artículo: sujeto de desarrollo curricular propuesto por de Alba (1995).

Las circunstancias que constituyen la configuración del sujeto son múltiples, estas pueden ser: biológicas, históricas, sociales o culturales. Por tanto, el contexto de donde se recupera el referente empírico se caracteriza por tener costumbres étnicas mazahuas, las cuales determinan la subjetividad de los niños quienes han interactuado con sus ancestros de forma singular al aprender de ellos saberes asociados a su cosmovisión.

Los niños inscritos a una escuela primaria indígena fueron quienes participaron como sujetos clave en la recuperación del referente empírico y el proceso de interlenguaje se observa con mayor arraigo. Dadas las circunstancias híbridas, se eligieron cinco estudiantes para instaurar el diálogo horizontal con quienes ya han interactuado en prácticas de literacidad previamente. En primer lugar, en su educación preescolar, toda vez que la obligatoriedad del nivel se dió gradualmente, empezando

En el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo.” (scjn.gob.mx, 2002, p. 3)

Uno de los sujetos clave informó haber cursado dos años de preescolar, al respecto Israel expresa: “-En el kínder Adrián Correa nos trataban bien y enseñaban bien, que si tenía una duda me apoyaban, estuve segundo y tercero, allí aprendí a leer” (Estudiante, 2022)

Se constata la influencia de las instituciones educativas en el proceso de aprendizaje. La infancia es momento crucial para forjar experiencias y poner en práctica dicho conocimiento para generar un clima lector en su hogar donde la hermana del menor le pide le lea comics, cuentos y ayude a su familia a recuperar por escrito los pedidos que le solicitan en el negocio familiar.

Los estudiantes se constituyen en sujetos del desarrollo curricular al ser los beneficiarios tanto de las diferentes perspectivas institucionales: políticas, sociales, culturales y educativas. En el primero de los casos, la legalidad influye en las garantías individuales, al prescribir el derecho a la educación en el artículo tercero. Asimismo, cuando el plan y programas 2011 incluye como principio pedagógico la necesidad de “Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje” (S.E.P, 2011, p. 26). Al participar en situaciones de aprendizaje, demuestran el bagaje de conocimientos previamente adquiridos en el entorno familiar: cuentan su modo de ver la realidad, tienen ideas y saberes acerca de su contexto, asumen determinado comportamiento a partir de su interacción con otras personas. Bajo este precedente, el estudiante vive su infancia: preguntando y observando; de este modo refleja su personalidad e intereses para aprender

los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales inscritos en los programas.

Para desarrollar prácticas de literacidad académica, a través de las consignas inscritas en clase, se reconoce la implicación del sujeto en el proceso, este último hace posible la transformación del educando al expresar oralmente y por escrito lo que interpreta mientras lee una amplia tipología textual. Lo que el niño aprende proviene de entornos familiar, geográfico e ideológico; por tanto, su constitución proviene de una pluralidad para integrar su esencia (de su cultura, círculo social y cuestiones biológicas) y modos de expresarse.

El estudiante se ve influenciado por las personas con quienes interactúa, al asumir algún rol durante la producción de bienes y servicios los cuales benefician tanto a los hábitos alimentarios como al cuidado de la salud. Así va desarrollando su conciencia temporal y espacial gracias a su núcleo familiar.

Es en este contexto cuando la experiencia se observa, cuando alguno de los entrevistados expresa que participa leyendo en la hora santa, cuando le cuenta un cuento a su hermano, al asistir a la biblioteca escolar o cuando el menor apoya en la producción de bienes o servicios y requiere escribir lo necesario.

De este modo, la subjetividad se constituye gracias a un amplio abanico de posibilidades provenientes de la literacidad, de ahí la pluralidad tipológica de la misma. Estas se insertan en un proceso permanente a lo largo de la vida cotidiana de la cual se derivan los intereses para elegir determinada literatura.

El niño de educación primaria indígena

Existen estudiantes que viven con personas cuya lengua originaria no es el español, para tal efecto, los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) atienden ese grupo poblacional a través de escuelas primarias indígenas. Por tanto, los beneficiarios reciben materiales educativos para fomentar la preservación de su lengua. A continuación, se exponen las trayectorias académicas de cada estudiante inherentes a las experiencias de literacidad tanto académicas como vernáculas. Sus trayectorias se recuperaron a partir de lo expuesto durante la narración de su dibujo identitario.

Sujeto clave 1: Cursó dos grados de Educación Preescolar en la escuela Rafael Ramírez, en la primaria participó en la olimpiada del conocimiento infantil, pintar dibujos es su

pasatiempo favorito. Realiza prácticas de literacidad digital al interactuar con el sitio web provista por la organización religiosa a la que pertenece, ahí escucha audios y videos.

Sujeto clave 2: Cursó dos ciclos escolares en el Jardín de Niños Rafael Ramírez. Estudió tres ciclos escolares en el preescolar donde aprendió a leer, ha sido inscrito en dos escuelas para estudiar su primaria: una de tipo federal y otra estatal. Ha participado en actos cívicos como maestro de ceremonia, en deletreo, le gusta cantar, leer en casa a su hermana y registrar las ventas realizadas. Le agrada leer los comics que sus padres le consiguen.

Sujeto clave 3: En el jardín de niños cursó tres ciclos escolares: ahí modelaban las letras con plastilina, aprendían las partes del cuerpo, aprendieron a cantar las letras. Posteriormente, recibió proceso de alfabetización en la escuela primaria Independencia, durante dos ciclos escolares recibió atención por la misma maestra. A partir de la lectura de algún libro le pedían dibujar lo entendido en el cuaderno. Armó un compendio de lengua mazahua, incluía vocabulario de palabras en mazahua: parentesco, tipos de plantas y partes del cuerpo.

Sujeto clave 4. Cursó el Jardín de Niños donde aprendió a pintar y dibujar, los números, a sumar y a restar. En la primaria aprendió a leer con los libros de español textos como el Patito feo, Rapunzel, Cenicienta y ahora lee libros más grandes que el maestro le prestaba para estudiarlos; ahí estaban muchas páginas y muchos cuentos diferentes como: Caperucita roja, Gato con botas y también el Patito feo.

Sujeto clave 5. Cursó dos años de preescolar. Le gusta ver las series de Dragon Ball, narrarlas y comprar los libros de dicho personaje. En la primaria donde asiste realiza múltiples actividades donde pone en práctica la lectura y escritura. Apoya a su abuelita en la elaboración de costales y crianza de animales, vive con ella y participa en actividades del hogar.

El alumno cual ser humano hace conciencia de su historicidad al interactuar en entornos diferentes: familiar, escolar, político y económico, por tanto se comparte la idea de Foucault (1990) cuando “define al sujeto con una doble configuración (a su vez es constituyente y constituido); es sujeto a otro por control y dependencia, y sujeto como constreñido a su propia identidad y a su propio autoconocimiento” (p. 232-233).

Se observa el esfuerzo realizado por dependencias de gobierno al momento de instaurar la obligatoriedad del servicio de educación básica, ello permite que el estudiante inicie su experiencia cognitivamente hablando para que él explore la funcionalidad de la literacidad.

Los conocimientos precedentes en torno a la literacidad como la oralidad, el ambiente alfabetizador familiar y las interacciones suscitados en espacios académicos permitieron al estudiante acceder a la gradualidad instituida en las prácticas sociales del lenguaje, de este modo las necesidades básicas de aprendizaje se atienden para coadyuvar a la educación integral del estudiante de educación primaria.

A modo de conclusiones

Después de escuchar a los sujetos clave, aún se observa a la escuela como un espacio obligatorio cuya función es la de generar espacios donde se construyan ambientes de aprendizaje que coadyuven al desarrollo de experiencias formativas donde la comunicación, la lectura, la escritura y la oralidad medien la atención de necesidades básicas de aprendizaje a través del uso de las tecnologías de la información, comunicación y materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales que a su vez medie su comunicación con el contexto; así el sujeto interactúa en eventos de literacidad constantemente.

No obstante, se comparte con la familia la necesidad de establecer una organización del tiempo, el espacio y el límite del uso de audiovisuales para evitar la dispersión cognitiva del estudiante y favorecer los procesos de literacidad mediante la interacción motriz, kinestésica y social en afán de velar por la salud socioemocional, física e intelectual del niño.

Con base en la pregunta que orientó el escrito ¿Cuáles son las características que conforman la subjetividad de un estudiante de una escuela primaria indígena? Para entender el proceder del niño en su rol como alumno es importante explorar sus precedentes cognitivos desarrollados en casa, los cuales no son únicamente de tipo alfabetizador, sino también socioculturales cuando enuncian que los comics, las canciones, los recursos naturales, sus juguetes y la televisión son elementos de su interés. De este modo va desarrollando su lenguaje a pesar de no ser el único idioma en el cual se comunica.

Durante la investigación me pude percatar que la subjetividad del estudiante de primaria indígena se desarrolla con el carácter de constituyente al desplegar sus aprendizajes mediante su interacción comunicativa con adultos, hermanos y maestro al establecer rutinas de juegos con juguetes tradicionales, perspectivas para usar libros, recursos digitales, conversaciones, asambleas o en la escuela con libros que leen en el patio, resolución de cuestionarios y participación en actos cívicos.

Lo anterior es posible gracias al reconocimiento de las fortalezas que caracterizan al ambiente alfabetizador del entorno, el cual desarrolla habilidades como la coordinación motriz fina, cuando diseñan y manufacturan costales, figuras de cerámica, elaboración de papiroflexia y cuando toman lectura de su realidad mediante su presencialidad durante los modos de vender algún producto.

Al investigar lo ontológico, aún hay asuntos no explorados para pensar, uno de ellos es ver la implicación del investigador con su tema de investigación y con el objeto de conocimiento, toda vez que hay una interdependencia entre el sujeto y objeto. ¿Cuál es la causa por la cual se eligió ese plano ontoepistémico?, ¿leer la realidad vuelve a un sujeto analfabeto?, ¿cómo la historicidad determina el análisis de la literacidad? y ¿Por qué aún hay elementos multifactoriales que impiden el desarrollo de habilidades intelectuales específicas aunadas a la literacidad (lectura, escritura y expresión oral) y la toma de decisiones a partir de análisis de problemas?, ¿Cómo desarrollar la literacidad crítica si hay espacios insuficientes para acceder a fuentes de información en las cuales se pueda localizar, seleccionar y utilizar información?

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. D. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cabrera, D. (2012). El emplazamiento analítico. Locus de intelección y subjetividad. En M. Jimenez, *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. (págs. 121-137). México: Juan Pablos Editor.
- Cassany, D. &. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 353-374.
- Cervantes, A. G. (2019). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. Mexico: SEP.

- Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona, *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (págs. 85-110). Barcelona: Gedisa.
- CUENTA PUBLICA. (30 de Septiembre de 2019). <https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/>. Obtenido de <https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/:https://www.cuentapublica.hacienda.gob.mx/work/models/CP/2020/tomo/VII/Print.AYN.01.INTRO.pdf>
- de Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.
- Denzin, N. K. (1994). *Manual de investigación cualitativa 1*. California: Sage.
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 65-87.
- Estudiante, p. (29 de junio de 2022). Geomapa. (D. Medrano, Entrevistador)
- Foucault, M. (1990). *El sujeto y el poder*. Barcelona: Paidós.
- Fuentes, S. (2012). La contruccion del objeto de estudio. Entre la demanda institucional y el oficio de investigar. En M. A. Jiménez, *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. (págs. 219-237). México: Juan Pablo.
- Guba, E. e. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. e. Denzin, *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de la Investigación cualitativa.Vol. II*. (págs. 38-77). Barcelona: Gedisa.
- Jimenez, M. (2012). Avatares de la investigación educativa. En M. Jimenez, *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. (págs. 27-49). México: Juan Pablos Editor.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En J. Contreras, *Investigar la experiencia educativa* (págs. 93-124). Madrid: Ediciones Morata.
- Madrigal, R. (2017). La problematica teórica en la construcción del objeto de estudio. Reflexiones desde la investigación en educación. En F. Mejía, *Posicionalidades*.

- Sobre lo metodológico en la Investigación Cualitativa* (págs. 153-178). México: Castellanos Editores.
- primaria., E. d. (2022 de julio de 2022). Dibujo identitario. (D. Medrano, Entrevistador)
- Rafael, A. (2008). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Riquelme, A. (2017). Literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Reflexiones*, 93-105.
- S.E.P. (2011). *Acuerdo 592*. México: Secretaría de Educación .
- SCJN. (12 de Noviembre de 2002). *scjn.gob.mx*. Obtenido de *scjn.gob.mx*: https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130170.pdf
- Scribner, S. (2004). Desempaquetando la literacidad. En e. Zavala Virginia, *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pág. 57). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- SEP. (01 de Septiembre de 2011). <https://sector2federal.files.wordpress.com/>. Obtenido de <https://sector2federal.files.wordpress.com/>: <https://sector2federal.files.wordpress.com/2011/09/estrategia-nacional-2013-primaria-en-mi-escuela-todos-somos-lectores-y-escritores.pdf>
- SEP. (2019). *Español. Cuarto Grado*. México: CONALITEG.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (págs. 81-107). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú .
- Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Velasco, J (2021) La literacidad crítica en redes sociales virtuales, caso específico de estudiantes de la Facultad de Antropología de la UAMex. *Diálogos sobre Educación*, 1-22.

El docente de lenguas extranjeras como coordinador académico en centros de idiomas

José Efraín Carrera-Salcido
Maestro en Lenguas Modernas
Universidad Autónoma de Baja California
jose.efrain.carrera@uabc.edu.mx

Lilia Martínez-Lobatos
Doctora en Ciencias Educativas
Universidad Autónoma de Baja California
liliam@uabc.edu.mx

Laura Emilia Fierro-López
Doctora en Ciencias Educativas
Universidad Autónoma de Baja California
laurafierro@uabc.edu.mx

Recepción: 16/11/2022
Aprobación: 27/05/2024
Publicación: 01/06/2024

Resumen

La investigación en el campo de las lenguas extranjeras se encuentra integrada por estudios enfocados en procesos de enseñanza y aprendizaje, estrategias y materiales didácticos, competencias lingüísticas y motivación en el aula. Otros se encuentran dirigidos hacia la formación docente para la mejora de la práctica pedagógica. A pesar de esta diversidad de enfoques de investigación, aún existe la necesidad de abordar estudios orientados hacia el perfil del docente de lenguas, especialmente como coordinador académico y sus funciones en los procesos de gestión académica y gestión curricular en centros de idiomas de educación continua y dependientes.

Realizar gestión académica en dichas instituciones requiere la participación del docente de lenguas con determinadas competencias para que, de manera directa, participe en la toma de decisiones para la mejora de los programas de lenguas extranjeras. Es por esta razón que esta investigación atiende la relación entre el docente de lenguas y los programas de estudio a través de la práctica de la gestión académica y curricular para la toma de decisiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

A partir de una metodología cualitativa este estudio tiene como objetivo analizar la participación del docente de lenguas como coordinador académico con respecto a las diversas funciones de gestión académica y curricular en centros de idiomas en la ciudad de Mexicali,

Baja California. En cuanto a los resultados alcanzados en este estudio, el impacto de la participación de los profesores de lenguas se refleja en aspectos como la formación de coordinadores académicos y en los procesos de gestión académica y curricular, permitiendo explorar fenómenos presentes en el campo de las lenguas, los cuales, hasta el día de hoy no han sido objeto de estudio en México.

Palabras clave

Docente de Lenguas, Coordinador Académico, Centros de Idiomas, Gestión Académica, Gestión Curricular.

The foreign language teacher as academic coordinator in language centers

Abstract

Research in foreign language teaching is constructed on studies regarding teaching and learning processes, teaching strategies and materials, linguistic competencies and motivation in the foreign language classroom. Other studies are directed towards teacher training in order to improve the teaching practice. Despite this diversity of research approaches, there is still a need to address studies oriented towards the profile of language teachers, especially as academic coordinators and their functions in academic and curricular management in language centers.

Academic management in these institutions requires the participation of language teachers with certain competencies to directly participate in decision making for the improvement of foreign language programs. For this reason, this research addresses the relationship between language teachers and curricula through the practice of academic and curricular management for decision making in language teaching and learning processes.

Based on a qualitative methodology, the objective of this study is to analyze the participation of language teachers as academic coordinators on their diverse functions as academic and curricular managers in language centers in Mexicali, Baja California. As for the results achieved in this study, the impact of the participation of language teachers is reflected in aspects such as the academic coordinators training, and in the processes of academic and

**José Efraín Carrera-Salcido, Lilia Martínez-Lobatos y
Laura Emilia Fierro-López**

El docente de lenguas extranjeras como coordinador académico en centros de idiomas

curricular management, allowing the exploration of phenomena present in the field of languages, which, to date, have not been studied in Mexico.

Keywords

Language Teacher, Academic Coordinator, Language Centers, Academic Management, Curricular Management.

Introducción

Ramírez (2011), en conjunto con Özmen et al. (2016) plantean que es necesaria la participación de docentes de lenguas en estudios para generar nuevos conocimientos en el campo de las lenguas. Este planteamiento abre espacio para mencionar diversos autores que han colaborado en el estado del conocimiento con respecto a la gestión educativa en el campo de las lenguas.

En primer lugar, con respecto a estudios nacionales, Flores y Flores (2007) y Ortega (2008) comparten la importancia que implica generar nuevos conocimientos en relación al docente y la gestión de programas educativos a través de la investigación y el alcance de ello con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estudios realizados por Davies (2009), Ramírez (2011) y Moreno y Montales (2015) divulgan la existencia de docentes de lenguas como gestores para satisfacer las diversas necesidades académicas y curriculares en los distintos niveles educativos.

En segundo lugar, con respecto al docente de lenguas como gestor, es posible ubicar a autores como Christison y Stoller (1997) en conjunto con White et al. (2008), quienes han logrado identificar las funciones del docente de lenguas como gestor de programas en centros de idiomas, desarrollando guías metodológicas aproximadas a la actividad de gestión curricular en instituciones educativas. De manera similar, Eksi y Yesim (2012), Tannacito (2013), Ackan et al. (2016) y Özmen et al. (2016) aportan la necesidad de que el docente de lenguas sea quien gestione dichas funciones para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, participando en la toma de decisiones y con ello aportar a la calidad de los programas de estudio en centros de idiomas en términos de validez y reconocimiento internacional.

En relación a los procesos de gestión curricular en centros de idiomas, White et al. (1991), White (2001), Alberta Education (2008), Fuku (2015) y Commission on English Language Program (2016) han desarrollado lineamientos para la gestión de programas de lenguas extranjeras en centros de idiomas, brindando de esta manera un esquema de perfiles y funciones para el docente de lenguas como gestor curricular. Además, autores como Sykes (2015), Shaikhelislamov y Makhmutova (2015) y McLellan (2017) proponen roles específicos para el docente de lenguas a partir de análisis estadísticos y de calidad educativa para mejorar sistemas de gestión académica y curricular en los centros de idiomas.

Autores como White et. al. (2008) plantean que, cuando el aspecto académico y curricular de un centro de idiomas se ve afectado, ello repercute en los resultados de los procesos de gestión y, por consiguiente, en la toma de decisiones ya que no intervienen las personas apropiadas para realizar gestión académica y curricular. Por su parte, Heyworth (2013) y British Council (2013), señalan la importancia de contar con educadores que posean conocimientos teóricos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas para facilitar el trabajo de gestión académica y curricular de la institución.

La convergencia de posturas, planteamientos y propuestas realizada por este conjunto de autores radica en la importancia de establecer una relación entre el docente de lenguas y los procesos de gestión académica y curricular. A su vez, esto genera una necesidad de desarrollar un profundo análisis de diversos elementos que influyen en dichos procesos de gestión, permitiendo la participación de los docentes de lenguas en el proceso de toma de decisiones institucional.

Lo anterior genera una interrogante que permite, por un lado, identificar la relación entre el docente de lenguas como gestor en el campo de las lenguas extranjeras y, por el otro, analizar aquellos elementos que influyen en los procesos de gestión académica y curricular en centros de enseñanza de lenguas, resultando entonces la siguiente: ¿cuál es la participación del docente de lenguas como coordinador académico con respecto a las diversas funciones de gestión académica y gestión curricular en centros de idiomas en la ciudad de Mexicali, Baja California? Es entonces que, a partir de esta pregunta, esta investigación coloca al docente de lenguas como objeto de estudio para comprender su participación como coordinador académico en centros de idiomas.

**José Efraín Carrera-Salcido, Lilia Martínez-Lobatos y
Laura Emilia Fierro-López**

El docente de lenguas extranjeras como coordinador académico en centros de idiomas

Asimismo, este estudio plantea, como objetivo, analizar la intervención del docente de lenguas como gestor académico y curricular con respecto a las diversas funciones de una coordinación académica en ¹centros de idiomas de educación continua y dependientes en la ciudad de Mexicali, Baja California, con la finalidad de determinar el alcance de su participación en la toma de decisiones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en dichas instituciones educativas.

Cabe resaltar que, para llevar a cabo tal objetivo, ha sido necesario definir constructos teóricos base de la gestión educativa para comprender la relación entre el docente de lenguas y su actividad como gestor, revisar la clasificación existente de las actividades que forman parte de la gestión académica y gestión curricular en centros de enseñanza de idiomas, y determinar la participación que resulta de la gestión académica y curricular realizada por el docente de lenguas como gestor en centros de idiomas y el alcance de esta en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior permite situar tres principales elementos de análisis contextual en este estudio: el docente de lenguas como coordinador académico, los programas de formación para la instrucción de docentes de lenguas, y los centros de idiomas. Con respecto al primer elemento, este corresponde al docente de lenguas y un nuevo rol dentro de su práctica educativa: coordinador académico, término que White et al. (2008) definen como la persona designada para el manejo, supervisión, organización y control de los recursos educativos para lograr el funcionamiento de la institución educativa.

En relación al segundo elemento de análisis contextual, este se refiere a los programas de formación inicial para la instrucción de docentes de lenguas. Actualmente, los directivos de instituciones educativas buscan que los egresados de los diversos programas de licenciatura en enseñanza del idioma inglés o de lenguas extranjeras desarrollen, además de competencias disciplinarias, nuevos conocimientos y habilidades para satisfacer las necesidades del campo laboral, siendo un caso particular la gestión en centros de idiomas.

¹ De acuerdo con White et al. (2008) se les denomina centros de idiomas de educación continua a aquellas instituciones que ofertan cursos de lenguas extranjeras en el sector educativo privado. Por el contrario, los centros de idiomas dependientes son aquellas instituciones educativas que se derivan de una institución centralizada.

Con respecto al tercer elemento de análisis contextual, es decir, los centros de idiomas, estos constituyen el escenario donde se presentan las prácticas de gestión académica y curricular realizadas por coordinadores académicos. Hoy en día, estas instituciones se han expandido alrededor del mundo, surgiendo como centros educativos que promueven la educación continua a través de cursos privados, o en su caso, como centros educativos que responden a una entidad en términos de normatividad y operatividad y que ofertan sus programas educativos a determinado público de estudiantes.

La convergencia de estos tres elementos de análisis contextual genera no solamente el espacio pertinente para desarrollar estudios en relación al docente de lenguas y su participación como gestor académico y curricular, sino también analizar el perfil ocupacional dentro del mercado laboral de dichos profesores. Ramírez (2011), a partir de un estudio exploratorio acerca del estatus laboral de docentes de inglés en Baja California y Sonora, encontró que un 7% de egresados de programas de formación para enseñanza de lenguas se encontraban laborando en puestos de dirección y coordinación de idiomas. Posteriormente, la Universidad Autónoma de Baja California (2015) registró un 23.9% de egresados de programas de formación para la enseñanza de lenguas laborando en puestos de coordinación de áreas o programas de idiomas y dirección de centros de idiomas, lo que conlleva a abordar estudios acerca de la gestión académica y gestión curricular como un área de relevancia dentro de la práctica del docente de lenguas.

Roles y funciones del docente de lenguas como coordinador académico

El rol que el docente de lenguas cumple con respecto a la gestión académica y curricular se denomina coordinador académico. De acuerdo con White et al. (2008), Tott (2013), Tanaccito (2013) y Rossner (2017) un coordinador académico es la persona designada en un puesto administrativo para la organización, control y dirección de personal académico, estudiantes, y programas de estudio en un centro de idiomas. Dado el contexto de desarrollo del perfil de un docente de lenguas, dichos autores sugieren que un coordinador académico requiere una base sólida de formación en la enseñanza de lenguas para cumplir

con las funciones designadas dentro de la gestión académica y curricular de un centro de idiomas.

El valor que adquiere el docente de lenguas como coordinador académico en centros de idiomas es, para White et al. (2008), valioso ya que es a partir de su experiencia didáctica la forma en la que se accede a las nociones de gestión dentro del área académica y curricular. Asimismo, Caprica (2019) plantea que un gestor calificado es aquel que aplica un saber hacer en diversas situaciones, no solamente en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, dicho autor sugiere una serie de características indispensables para todo docente de lenguas que funge como coordinador en centro de idiomas.

Esta sugerencia planteada por Caprica muestra la postura convergente entre Rossner (2017) y White et al. (2008) con respecto a la influencia del docente en la actividad de gestión en instituciones educativas, especialmente en centros de idiomas: se requiere una participación activa del docente de lenguas ya que se emplean conocimientos de la disciplina y la experiencia a nuevos modelos de práctica educativa dentro de la institución. Esta es la razón por la cual destacan características del campo de las lenguas a la par de las habilidades administrativas, sociales, comunicación y manejo de tiempo. Con respecto a las habilidades administrativas el coordinador académico debe de poseer habilidades que se manejan en los procesos administrativos, tales como logística, atención a estudiantes, recolección de información y procesamiento de la misma, reportar resultados, brindar retroalimentación, y organizar una variedad de situaciones en el día a día de la institución. Cabe mencionar que estas características varían en función del tamaño y las necesidades del centro de idiomas.

Por otro lado, abordando las funciones en tamaño y necesidades de los centros de idiomas, una de las problemáticas más representativas en estos centros educativos es, de acuerdo con White et al. (2008) la distribución de roles y funciones para los coordinadores académicos, ya que al no tener una visión clara sobre qué es lo que se quiere lograr con la institución puede aludir a un error que pone en riesgo la productividad del centro educativo.

En cambio, White et al. (2008) proponen un conjunto de responsabilidades de los centros de idiomas, las cuales muestran un panorama de las responsabilidades y actividades de gestión realizadas y la forma en la que intervienen los gestores, ya sea en el aspecto administrativo, o bien, en el aspecto académico. Entre las principales se mencionan la gestión

académica, la gestión de recursos materiales, la gestión de recursos humanos y el liderazgo profesional. Estas responsabilidades permiten analizar la postura no solo de los autores, sino que también las visiones compartidas de Tott (2013) y Rossner (2017) con respecto a la participación del coordinador académico del centro de idiomas en las diversas necesidades organizacionales de su institución. En este sentido es importante enfatizar que una delimitación de funciones es necesaria para comprender el nivel de injerencia que el coordinador académico posee como miembro de una gestión a nivel media, ya que su función es la supervisión y el monitoreo de un equipo de trabajo que lleve a la institución a cumplir sus metas y objetivos tanto académicos como administrativos.

Centros de idiomas y su estructura organizacional

Situar la labor de los profesores de lenguas en los centros de idiomas requiere conceptualizar dichas instituciones. White et al. (2008) definen un centro de idiomas como una institución educativa que brinda acceso a diversos programas enfocados al aprendizaje de lenguas extranjeras, ya sea por medio de la participación directa de un profesor de lenguas, o en su caso, una participación directa de profesores y recursos digitales educativos.

Es importante resaltar que los centros de idiomas comparten la característica de variación organizacional, definida por White et al. (2008) como la variación de las instituciones educativas que se dedican a la enseñanza de las lenguas alrededor del mundo. Dentro del contexto de este estudio destacan los centros de idiomas de educación continua, los cuales ofertan cursos de lenguas extranjeras en el sector privado, mientras que los centros de idiomas dependientes son aquellos que se derivan de una institución centralizada, en este caso de una institución de educación superior.

De acuerdo con los autores, estos centros de idiomas se constituyen como una subdivisión de las instituciones de giro comercial, diferenciándose en la propuesta pedagógica ya que promueven el aprendizaje de lenguas extranjeras a partir de programas específicos que atienden las diversas necesidades de la sociedad, además de ello, ofrecen certificaciones oficiales avaladas por organismos internacionales que se dedican a la evaluación del aprendizaje de las mismas. En cuanto a diferencias, dichos autores plantean que los centros de idiomas de educación continua son manejados por un individuo o un grupo

de personas, mientras que los centros de idiomas dependientes responden a un organismo educativo central, tanto en la parte administrativa como en la propuesta pedagógica, ejemplo de ello son los centros de idiomas pertenecientes a universidades públicas y privadas.

En otro orden de ideas, determinar la organización de una institución educativa constituye, para estos autores, uno de los procesos administrativos más complejos ya que influye el contexto externo para determinar las necesidades organizacionales de la institución, razón por la cual se resalta la importancia de contar con organigramas o gráficos organizacionales que contemplen todas las necesidades estructurales necesarias para la operatividad y productividad del centro educativo. Cabe mencionar que estos autores refieren las necesidades organizacionales como las personas que conforman la estructura interna de la institución.

Dentro de los modelos propuestos por White et al. (2008) resalta el modelo tradicional, el cual se conforma por dos líneas estructurales: la línea de mando y la línea de institución. La línea de mando corresponde a las personas que ejercen un cargo de autoridad, ya sea académica, o bien, administrativa, mientras que, la línea de comunicación se refiere a las personas encargadas de comunicar toda información relacionada con los aspectos funcionales de la administración y propuesta pedagógica del centro educativo. En este modelo se plantea que las figuras de autoridad y mando toman una posición relevante en el funcionamiento del centro de idiomas a partir de la primera línea denominada línea de mando, la cual se encuentra integrada por un director general, director académico y director administrativo. En segundo lugar, dentro de la misma línea, la figura de un asistente y supervisor responden a las necesidades de los directores a través de roles de asistente de dirección académica, supervisor de oficina, supervisor de recursos humanos, supervisor financiero, y supervisor de mantenimiento; en la tercera línea se encuentran los roles de comunicación (representados por líneas), es decir la interacción entre los miembros de toda la estructura organizacional, por ejemplo, docentes-recepción y administración, asistente de recursos humanos – contadores.

Por su parte, Garrat (2000), sugiere que, para centros de idiomas con una estructura organizacional compacta, es necesario contemplar un modelo organizacional invertido, en donde la postura tradicional de la autoridad y subordinados se transforma para abrir paso a

una relación entre institución y estudiantes. En este modelo de estructura organizacional invertida, Garrat (2000) argumenta que, dentro de las empresas de servicios educativos, especialmente en centros de idiomas dependientes, los dueños o directivos plantean una visión tradicionalista al estructurar la jerarquía de los elementos que integran la entidad. Además, añade la importancia de fundamentar este tipo de estructura organizacional en las necesidades de la sociedad, en este caso, de los estudiantes, razón por la cual los estudiantes aparecen en la parte superior de este modelo de organigrama invertido.

Asimismo, el propósito de contemplar a los estudiantes como primer elemento dentro de la estructura de la institución resulta de la cotidianidad en el día a día de la institución. White et al. (2008) plantean que son los docentes y el personal de control escolar quienes deben de estar en contacto con los estudiantes debido a su función a cumplir en el centro educativo, ya sea porque se imparte una clase, o bien porque llevan un seguimiento de gestión académica y administrativa según se les encomiende. Son entonces los supervisores, gestores y directores las figuras de respaldo en el trabajo de los docentes y control escolar. En efecto, este planteamiento brinda no solo un soporte a lo planteado por Martínez (2012), sino que expresa la realidad en la que los centros educativos deben visualizarse, independientemente de su contexto económico, es decir, si son públicos o privados, pues es este fenómeno lo que los hace diferentes dentro de la gestión educativa.

Otro modelo de estructura organizacional es planteado por Charles (1993), quien a partir de un modelo de organigrama frontal, plantea que los docentes son una parte fundamental de la institución y que por ello tienen la opción de desplazarse hacia el lado frontal del centro educativo fungiendo como un elemento detrás de la institución, es decir, pasar de impartir una clase a gestionar la institución misma, o bien, permanecer en la línea frontal de la institución como miembro de atención al cliente. En contraparte, Robbins (2001) propone cinco elementos indispensables en la estructura organizacional de los centros de idiomas, considerados en función de un centro educativo a nivel macroempresa, o en su caso, a nivel microempresa: departamentalización, formalización, grado de control, centralización y competencia especializada.

Dentro de este grupo destacan, por un lado, la departamentalización, la cual se refiere a la agrupación de las labores dentro del centro de idiomas, o en su caso, la forma de llevar

**José Efraín Carrera-Salcido, Lilia Martínez-Lobatos y
Laura Emilia Fierro-López**

El docente de lenguas extranjeras como coordinador académico en centros de idiomas

a cabo la operatividad en el centro educativo ya sea a través de un solo grupo de trabajo, o bien, a través de varios grupos de trabajo con diferentes funciones para llevar a cabo los objetivos institucionales, viéndose reflejada en centros de idiomas de educación continua. Por otro lado, la centralización presente en centros de idiomas dependientes, se refiere al proceso de toma de decisiones en relación a toda la estructura organizacional y los componentes que la integran, así también como a las personas encargadas de llevar a cabo este proceso.

Gestión académica y curricular en centros de idiomas

Considerando las aportaciones de los diversos autores ya mencionados, cabe resaltar que, para White et al. (2008), la gestión académica contempla aspectos que requieren una experticia educativa. En este sentido, el coordinador académico participa como líder, supervisor y organizador de la estrategia pedagógica de la institución para dirigir el enfoque de atención a los procesos de mejora de la enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, la gestión académica también requiere que el coordinador se vuelva un agente diplomático ya que debe de articular todas las visiones organizacionales en función de la misión del centro de idiomas y finalmente, actuar como un agente de relaciones públicas al compartir con la comunidad el papel que juega el centro educativo dentro de las necesidades sociales.

Dentro de las actividades de gestión académica de un centro de idiomas, Rossner (2017) señala que una de las actividades con mayor grado de experticia para el docente de lenguas es la gestión curricular ya que representa una de las áreas con mayor fortaleza dentro de la gestión académica en centros de idiomas debido a la articulación de metas institucionales, contenidos y metodologías de enseñanza con respecto a los diversos marcos de referencias para la evaluación de las lenguas y la calidad de programas educativos que se ofertan en la institución.

Este proceso de articular la intención de un centro de idiomas, su propuesta de estudios y su metodología de enseñanza es denominado por Langue (1997) como articulación curricular, ya que es a partir de ella donde se asegura que el estudiante cuente con las competencias lingüísticas necesarias en cada nivel que compone el programa de estudio de

lengua extranjera y además permite que el centro educativo sea evaluado de manera externa para verificar la efectividad de los programas de estudio y la gestión curricular de los mismos.

Abordar el concepto de articulación curricular conlleva a considerar las aportaciones de Barrette y Paessani (2005), quienes establecen principios claves para gestores de programas de idioma permitiendo analizar el nivel de participación para contribuir a la misión de la institución y al logro de los objetivos del programa a partir de conocimientos en referencia a adquisición de lenguas, diseño curricular y evaluación en el aprendizaje de lenguas. A su vez, estos principios plantean una necesidad para Johnson (1989) a establecer etapas y roles específicos para el coordinador académico, los cuales se mencionan en la tabla 1.

Tabla 1

Etapas, roles y productos para la gestión académica de centros de idiomas

Etapas en la articulación curricular	Rol del coordinador académico en la toma de decisiones	Producto
Planeación curricular	Formulador de lineamientos	Manual de políticas y lineamientos curriculares
Especificaciones en términos de metas y objetivos	Analista de necesidades y metodologías o enfoques de enseñanza de lenguas	Contenido y programación didáctica
Implementación del programa a nivel institucional.	Desarrollador de materiales educativos y formador de docentes.	Material didáctico y programa de formación docente institucional.
	Docente y alumno	Actividades implementadas por el docente y aprendizaje adquirido por el alumno.
Implementación del programa a nivel pedagógico.		

Tabla de elaboración propia a partir de Johnson (1989) The Second Language Curriculum.

Cabe destacar que dicha propuesta de roles específicos constituye un referente para instituciones educativas en relación a competencias específicas a considerar en la búsqueda

de coordinadores académicos, especialmente para llevar a cabo funciones de gestión curricular, necesidad que es señalada por Perrenoud (1999) dentro de las competencias docentes, específicamente la participación del docente en los procesos de gestión de aprendizaje, organización de la estructura institucional y el desarrollo continuo de la profesión docente.

Metodología

Para cumplir con el objetivo de este estudio se estructuró una metodología cualitativa. La pertinencia de desarrollar análisis cualitativo se presentó en función de reconocer el valor de interpretar la experiencia del docente de lenguas respecto a su participación como coordinador académico. Con respecto al alcance de investigación, este es descriptivo: la actividad de gestión académica y curricular se refieren a fenómenos que se presentan en los centros de idiomas; a su vez, estos generan situaciones que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, mismas que son consideradas por el coordinador académico para el proceso de toma de decisiones en función de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Asimismo, se diseñó un guion semiestructurado con la finalidad de realizar una entrevista a profundidad a coordinadores académicos de centros de idiomas de educación continua y dependientes en la ciudad de Mexicali, Baja California y con ello analizar sus experiencias como gestores académicos y curriculares.

Comprender e interpretar información descriptiva son algunos de los procesos que se generaron como producto derivado del trabajo de campo para el método cualitativo en este estudio, por lo que la hermenéutica filosófica se hace presente como apoyo para la interpretación de la participación de coordinadores académicos, esto con el objetivo de dar un significado a sus experiencias en relación a la gestión académica y curricular y de esta manera validar la verdad acerca de estos fenómenos presente en la gestión de centros de idiomas.

Población de estudio

Con respecto a la población de estudio y su proceso de selección en este estudio, es importante mencionar que participaron cinco coordinadores académicos, mismos que fueron

seleccionados a partir de diversos criterios de inclusión, permitiendo perfilar a cada participante en las siguientes características: personal académico adscrito a centros de idiomas de educación continua o centros de idiomas dependientes ubicados en Mexicali, Baja California; desempeño de un cargo como coordinador académico, o en su caso, coordinador de programa (inglés para niños, adolescentes, adultos, o en su caso, a nivel empresarial), un rango de edad de entre 24 a 50 años; experiencia mínima de tres años en su respectivo cargo de coordinación académica, y finalmente, conocimiento y experiencia como docentes de lenguas extranjeras.

Con respecto al criterio de adscripción, dos de los sujetos participantes se encontraban laborando como coordinadores académicos a nivel institucional, mientras que otros tres colaboraban como coordinadores de programa (niños, adolescentes y empresas). En referencia a la edad, los participantes contaban con un rango de edad de 24, 37, 40, 42 y 45 años respectivamente.

En relación a la experiencia mínima como coordinadores, dos de los participantes cumplían con rango mínimo de tres años, mientras que otros tres cumplían 10 años a partir de la fecha de contratación en su centro de trabajo.

Por otro lado, es importante mencionar que, dentro del criterio de formación profesional de los coordinadores, existía una expectativa de variación en las áreas de formación disciplinar de los participantes debido a las características y contexto de cada centro educativo, entre las que resaltan formación en psicología, comunicación, enseñanza de lenguas y traducción.

Con lo que respecta a competencias genéricas y específicas, los cinco coordinadores académicos participantes contaban con conocimientos y habilidades disciplinares en enseñanza de lenguas, tales como métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas, evaluación y certificación de lenguas, diseño de planes de clase, evaluación de material didáctico. Asimismo, concerniente a habilidades administrativas, los cinco participantes mencionaron que contaban con experiencia en organización de tareas y tiempos, manejo de personal, atención a estudiantes, trabajo colaborativo, trabajo por objetivos.

Técnica e instrumento

Considerando la metodología, el contexto y el objetivo de este estudio, se empleó la técnica de la entrevista a profundidad. Taylor y Bogdan (1984) plantean que este tipo de entrevista se refiere a encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras.

Dentro de la entrevista a profundidad, dichos autores sugieren que, considerando el contexto, pregunta y objetivos de los estudios de investigación, esta entrevista puede desarrollarse a partir del desarrollo de un instrumento escrito tangible llamado guion de entrevista semiestructurada, señalando que este genera pautas para los entrevistadores a su vez que puede proporcionar datos cualitativos confiables y comparables.

De manera particular, para este estudio se diseñó un guion de entrevista semiestructurada ya que se buscaba que los coordinadores académicos participantes expresaran sus opiniones, describieran experiencias, matizaran sus respuestas y que abordaran temas emergentes que son necesarios explorar dentro de la gestión académica y curricular. Asimismo, cabe resaltar que dicho instrumento tuvo lugar en una fase preliminar dentro del proceso de trabajo de campo, por lo que se desarrolló un instrumento preliminar para ser aplicado a manera de piloto a través de sesiones virtuales debido a la contingencia sanitaria de Covid-19.

Una vez aplicado el guion preliminar, se procedió a realizar un primer análisis de la información recolectada, surgiendo un conjunto de categorizaciones y dimensiones en función de la literatura revisada y de acuerdo al contexto de los coordinadores académicos participantes, resultando entonces las siguientes: coordinador académico, formación del profesor de lenguas, competencias docentes específicas, observación de personal docente, seguimiento a estudiantes, gestión del aprendizaje, currículo institucional, y articulación curricular. Posterior a esta organización de categorías y dimensiones, se procedió a aplicar el instrumento (véase Anexo 1) a cinco coordinadores académicos a través de la plataforma Google Meet, esto debido a la contingencia sanitaria Covid-19. Una vez aplicados, el registro y procesamiento de datos se realizaron con el apoyo del software Atlas Ti.

Resultados y Discusión

Una vez aplicado el guion de entrevista semiestructurada a los cinco coordinadores académicos participantes, se procedió, tal como se ha mencionado con anterioridad, a al procesamiento de resultados, por lo cual se utilizó la simbología CA1 (Coordinador Académico 1), CA2 (Coordinador Académico 2), CA3 (Coordinador Académico 3), CA4 (Coordinador Académico 4) y CA5 (Coordinador Académico 5).

A través del conjunto de estas entrevistas a profundidad, se logró desglosar un conjunto de resultados organizados por tres categorías de análisis con su propia definición conceptual: coordinador académico, gestión académica y gestión curricular. A su vez, dentro de estas categorías se desprenden algunas subcategorías de análisis, tal es el caso de la categoría dos o gestión académica, la cual analiza aspectos de supervisión de personal docente y seguimiento académico a estudiantes, mientras que, dentro de la categoría de gestión curricular se desprenden las subcategorías de gestión del aprendizaje y articulación curricular. Cabe resaltar que estas categorías se desprenden de los tres elementos de análisis contextual ya mencionados con anterioridad, en conjunto con la literatura revisada.

La primera categoría de análisis, denominada coordinador académico, se refiere a la persona designada para la gestión académica y curricular en centros de idiomas. El papel que juega el coordinador académico es fundamental ya que es a partir de este rol que se desprenden diversas funciones que tienen por objeto realizar actividades de gestión académica y gestión curricular. Esta se ilustra en la tabla 2.

Tabla 2*Coordinación Académica*

Categoría	Experiencia	Interpretación
Coordinador académico Es la persona designada para la gestión académica y curricular en centros de idiomas. El papel que juega el coordinador académico es fundamental ya que es a partir de este rol que se desprenden diversas funciones que tienen por objeto realizar actividades de gestión académica y gestión curricular.	“Eventualmente me dieron la oportunidad de tomar el puesto de coordinación y empecé a aprender lo que hay detrás de cómo se organiza una escuela de idiomas desde el ámbito administrativo y lo que conlleva resolver las necesidades que hay en la institución.” CA1 “Yo llegue a la coordinación académica por oportunidad dentro de mi trayectoria como docente de esta escuela. Llevaba varios años como maestra titular y me pidieron apoyo para la coordinación de área, en este caso, de primaria y secundaria, Desde entonces tengo injerencia en las decisiones con respecto a la situación educativa de alumnos, así también como en los procesos de gestión de personal docente.” CA3	En centros de idiomas de educación continua, para la incorporación de coordinadores académicos se contemplan a aquellos docentes que han laborado por un periodo de tiempo muy extenso y han generado una amplia experiencia en su práctica, resaltando su conocimiento y desenvolvimiento dentro del entorno educativo y su organización interna, el contexto de los alumnos, las fortalezas y áreas de oportunidad de los programas educativos.

Elaboración propia

Es importante resaltar, ante este fenómeno de contratación, una ventaja para algunos docentes: la capacidad de inmersión en el entorno organizacional. Esto quiere decir que los docentes que se encuentran laborando en la institución, al ser contemplados para un puesto de coordinación resaltan en su conocimiento y desenvolvimiento dentro del entorno educativo y su organización interna, el contexto de los alumnos, las fortalezas y áreas de oportunidad de los programas educativos. En otras palabras, al darse un ingreso a partir de una promoción interna, el docente de lenguas ya cuenta con conocimiento y experiencia dentro del sistema de la institución educativa.

Por otro lado, el proceso de toma de decisiones con respecto a situaciones educativas de los estudiantes constituye el objetivo principal de la gestión educativa. Conforme pasa el tiempo, el docente adquiere experiencia y sus conocimientos y sus habilidades se vuelven sólidos y ello se refleja en su propia gestión del aprendizaje. En algunos centros de idiomas, esta solidez ha permitido que algunos docentes de lenguas sean considerados para puestos de coordinadores académicos.

En relación a la categoría de gestión académica, es importante dar lugar a la primera subcategoría denominada supervisión del personal docente, representada en la tabla 3.

Tabla 3

Supervisión del personal docente

Categoría	Experiencia	Interpretación
Supervisión del personal docente. Dentro de la gestión académica, todo coordinador cumple una función primordial para garantizar la calidad educativa de la institución. En este estudio, la supervisión del personal docente constituye uno de los pilares que conforma el rol del coordinador como gestor académico ya que se monitorea y controla las actividades académicas de la plantilla docente cumpliendo de esta manera con lo planteado en la normatividad académica de la institución para el personal docente.	“Nosotros tenemos un conjunto de actividades por semana. Por ejemplo, yo por semana tengo que revisar planes de clase de todos mis maestros de todos los horarios, de acuerdo a la plantilla que yo coordine. En caso de que tenga maestros que no cumplan con su plan de clase en tiempo y forma, los tengo que contactar y pedir que cumplan con ello.” CA4 “Yo cada martes y jueves tengo la oportunidad de meterme a las sesiones de los docentes que tenemos trabajando aquí en la escuela y nosotros poderlos observar, nosotros poder darles un feedback.” CA1	La revisión de planeaciones de clase y las observaciones de clase constituyen dos actividades fundamentales para los coordinadores académicos. En el caso de los centros de idiomas independientes estas actividades resultan como parte de un requerimiento de inspección académica por una entidad acreditadora y es indispensable mostrar evidencia del trabajo desarrollado por el personal docente y académico. En cambio, para los centros de idiomas dependientes, estas actividades se reflejan en carpetas de evidencia en el departamento de idiomas, mismas que se utilizan para diversas reuniones dentro de la institución.

Elaboración propia

Contrastando las realidades y experiencias en este estudio con la literatura revisada, las observaciones de clase constituyen una de las estrategias de supervisión académica con mayor impacto para la mejora de las habilidades docentes, lo que representa una forma de evaluación del desempeño docente en algunas instituciones. Las observaciones de clase son de utilidad ya que es un recurso eficaz para identificar situaciones específicas en el aprendizaje, permitiendo que, al ser utilizada como un recurso de coevaluación, el coordinador académico realice un análisis de las fortalezas de sus docentes, así también como sus áreas de oportunidad y con ello llevar a cabo líneas de acción o de fortalecimiento docente para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, dentro de esta misma categoría, existe una segunda subcategoría denominada seguimiento académico a estudiantes, representada en la tabla 4.

Tabla 4
Seguimiento académico a estudiantes

Categoría	Experiencia	Interpretación
Seguimiento académico a estudiantes. Dentro de la gestión académica, el coordinador cumple con una función de supervisor de recursos humanos, entre los que se encuentran los estudiantes. En este sentido, el coordinador supervisa, monitorea y controla el rendimiento académico de los estudiantes inscritos en los programas educativos ofertados por la institución.	“Aquí en la escuela, realmente la manera que evaluamos es al final del nivel. Esta evaluación se conforma básicamente del examen escrito y del examen oral. Durante este proceso nosotros nos podemos dar cuenta cuáles son las necesidades del estudiante. Tenemos varias opciones, tenemos que le fue bien, tenemos que le falta, hace falta practicar y tenemos que le falta tomar a lo mejor una asesoría.” CA1 “Nosotros evaluamos a los adultos cada dos semanas, o llámale por unidad, y el maestro tiene que comunicar resultados en tiempo y forma al alumno, y pues si hay sugerencias, el maestro tiene la obligación de hacer recomendaciones al alumno.” CA3	La evaluación y retroalimentación son momentos que deben de hacerse presentes. Tal como se ha mencionado, el manejo del tiempo para proveer retroalimentación debe anticiparse de manera que el docente pueda comunicar de manera efectiva los resultados a cada uno de sus estudiantes, resaltando sus fortalezas y realizando sugerencias y brindando estrategias para mejorar las áreas de oportunidad. En este caso, el trabajo colegiado entre el coordinador y el docente debe reflejarse en la idoneidad de las estrategias o líneas de acción a seguir para que el estudiante mejore sus conocimientos y habilidades en la lengua.

Elaboración propia

Dentro de esta subcategoría, es importante añadir que, para los centros de idiomas con un modelo de organigrama invertido, es decir, con el estudiante como el pilar, resulta indispensable estar al tanto de la opinión de los estudiantes, el grado de aceptación que tiene su oferta educativa y el nivel de satisfacción de las expectativas de cada uno de los estudiantes. Las encuestas de satisfacción constituyen un análisis de necesidades sobre el estudiante que, de acuerdo con Caprica (2019), es una técnica de evaluación de servicio al estudiante. En este caso, resulta pertinente afirmar que, cuando el coordinador académico se enfoca en mayor grado a necesidades operativas ajenas a las académicas y/o curriculares, se pierde el enfoque de estrategias de desarrollo académico que resultan más atractivas para el estudiante que presente dificultades con el idioma.

La tercera categoría de análisis, denominada gestión curricular, se encuentra integrada por dos subcategorías, siendo la primera gestión del aprendizaje representada en la tabla 5.

Tabla 5
Gestión del aprendizaje

Categoría	Experiencia	Interpretación
Gestión del aprendizaje. Dentro de la gestión curricular, el coordinador académico es el encargado de la organización, manejo, supervisión y control de los aprendizajes en cada programa ofertado en la institución. En este estudio, la gestión del aprendizaje conforma uno de los aspectos a analizar para identificar el nivel de participación del coordinador académico y la manera en que dicha participación influye en los aprendizajes de los estudiantes.	“En cuanto a contenidos, tenemos una rúbrica para que el teacher vea en que unidad va, el tema, la tarea que dejó entonces esto nos ayudó bastante, es como una planeación.” CA1 “Se les pide una planeación mensual o quincenal dependiendo del programa, la duración, etcétera. Cuando son clases virtuales necesitamos que todas estén completamente grabadas, los docentes las suben a cierta carpeta y la coordinación monitorea.” CA2 “Tenemos un cronograma de actividades que ese se entrega siempre al principio del semestre.” CA5	Parte de las tareas dentro de la función de gestor curricular es la organización de los contenidos a impartir durante el periodo. Uno de los pilares de la gestión curricular es la forma en que se presentan los contenidos en cada uno de los programas que conforman la oferta educativa de la institución. Se habla de procesos de gestión articulados: en la gestión curricular, el docente y coordinador organizan y dan forma a los contenidos a manera de dosificación, mientras que en la gestión académica el coordinador supervisa y monitorea esta organización de contenidos para asegurar que se cumplan en tiempo y forma.

Elaboración propia

José Efraín Carrera-Salcido, Lilia Martínez-Lobatos y
Laura Emilia Fierro-López

El docente de lenguas extranjeras como coordinador académico en centros de idiomas

Es importante resaltar que, dentro de esta categoría, existe una segunda subcategoría denominada articulación curricular. Esta se ve representada en la tabla 6.

Tabla 6

Articulación curricular

Categoría	Experiencia	Interpretación
Articulación curricular. El coordinador académico desarrolla una función denominada articulación curricular: se enfoca en la convergencia de metas institucionales, contenidos y metodologías de enseñanza con respecto a los diversos marcos de referencias para la evaluación de las lenguas con la finalidad de atender la calidad de los programas ofertados.	“De no tener un orden, una organización puede ser un impedimento para que los alumnos puedan avanzar a cierto nivel. Todo tiene que tener un seguimiento.” CA1 “Se busca que el material bibliográfico se encuentre acorde al nivel de los alumnos” CA4 “Dado que nosotros trabajamos con programas educativos, es importante contar con programas homologados para que los aprendizajes de los alumnos se reflejen en la misma línea y que los aprendizajes esperados se logren alcanzar en tiempo y forma.” CA5	La secuencia de los contenidos en cada nivel constituye uno de los pilares para el diseño instruccional, mismo que forma parte de los procesos curriculares a los cuales el coordinador apoya en su realización. Al contar con tal característica, tanto el programa cuenta con una estructura sólida sustentada por los descriptores de marcos curriculares. Con ello es posible plantear que, en la articulación curricular, se busca que los estudiantes dominen competencias de manera gradual de acuerdo al nivel que cursen.

Elaboración propia

Conclusiones

A través del diseño metodológico cualitativo de este estudio ha sido posible responder la pregunta planteada. Para dar respuesta a dicha interrogante es necesario puntualizar que la gestión de centros de idiomas es una actividad que tarde o temprano es asumida por docentes de lenguas durante su trayectoria profesional. El papel que juega la formación del coordinador académico es de vital importancia dentro los procesos de gestión académica y curricular ya que estos requieren competencias específicas que permitan desarrollar funciones y tareas en las áreas académica y curricular, generando de esta manera una profesionalización para el docente de lenguas.

Dentro de este planteamiento resulta importante añadir que, la transición de docente a coordinador académico requiere adoptar roles y funciones específicos en función del tipo de gestión que se realiza. En el caso de la gestión académica, el coordinador se vuelve un líder, un gestor de recursos humanos donde su función es emplear modelos de supervisión para el personal académico y estudiantes. La finalidad de estos modelos de supervisión es asegurar que tanto los docentes y alumnos, como la misma coordinación, colaboren de manera colegiada, llevando a cabo su rol dentro de los procesos educativos para que la institución opere conforme a lo establecido por las autoridades. Esta es la razón por la cual las observaciones de clase y el seguimiento académico a los estudiantes se vuelven dos áreas de enfoque para el coordinador y dentro de las cuales se requiere una participación directa tanto en el salón de clase como fuera de este.

En cambio, dentro de la gestión curricular, el coordinador adopta roles de selector y supervisor del componente educativo, es decir, los planes y programas de estudio que conforman la propuesta educativa de la institución. A partir de estos roles, la tarea del coordinador dentro de la gestión curricular demanda una amplia capacidad de análisis curricular donde el docente de lenguas articula los componentes curriculares de la oferta educativa de la institución para su homologación con los marcos curriculares internacionales para el aprendizaje de lenguas.

Por otro lado, al explorar la práctica de la gestión educativa en centros de idiomas, fue posible desarrollar una articulación entre el profesor de lenguas, su actividad como gestor y el impacto de su actividad como coordinador, resultando tres vertientes: científica, organizacional y gestión académica – curricular. Con respecto a la dimensión científica, se plantea que el campo de las lenguas carece de una suficiente producción de conocimientos con respecto al profesor de lenguas y sus diversos perfiles. Países como Estados Unidos, India y países miembros de la Unión Europea han desarrollado estudios explorando con mayor profundidad el perfil de los profesores de lenguas, logrando diversificar la actividad del docente de lenguas dentro de la gestión educativa.

En comparación con estos países, en México, la producción de conocimiento en relación a la gestión en el campo de las lenguas y el perfil del docente de lenguas como gestor ha sido insuficiente debido a que gran parte de los estudios que se han realizado se enfocan

**José Efraín Carrera-Salcido, Lilia Martínez-Lobatos y
Laura Emilia Fierro-López**

El docente de lenguas extranjeras como coordinador académico en centros de idiomas

directamente en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, en métodos y enfoques, evaluación del aprendizaje, y factores de motivación; se añaden también los escenarios de aprendizaje virtuales. Esto conlleva a resaltar entonces que, el docente de lenguas requiere fortalecer su participación como objeto de estudio en investigaciones para integrar nuevos conocimientos en el campo de las lenguas.

Con lo que respecta a la segunda dimensión denominada organizacional, los centros de idiomas juegan un papel fundamental para el análisis del perfil de los profesores de lenguas como gestores académicos. Son en estas instituciones en las que la disciplina de la enseñanza de lenguas se analiza bajo diversas perspectivas, entre ellas la organizacional. Comprender el rol que los profesores de lenguas adquieren en los centros de idiomas demanda analizar estos centros educativos a nivel micro y macro, es decir, conocer sus características como centros de idiomas de educación continua y dependientes para determinar las necesidades institucionales, siendo esta la articulación entre los centros de idiomas y los puestos de coordinación académica.

La problemática existente con respecto a los centros de idiomas y los puestos de coordinación académica se ve reflejada en el desconocimiento acerca de las competencias necesarias para las actividades que demandan dichos puestos. Sin embargo, antes de identificar estos elementos, fue necesario identificar la gestión académica y curricular (tercera dimensión) como procesos que toman lugar en función de la operatividad de los centros de idiomas. Es por esta razón que a partir de este estudio fue posible conceptualizarlas de acuerdo al tipo de centro de idiomas que se gestione.

En cuanto a la tercera dimensión, tratándose de la gestión académica, ésta se define como la organización, supervisión, dirección y control de los recursos humanos de la institución educativa, es decir, la ejecución de dichos procesos integrando a los docentes que integran el departamento de idiomas, así también como los estudiantes pertenecientes a las instituciones. Es en este ciclo de procesos donde el coordinador dispone de modelos y recursos para lograr que el área académica de la institución lleve a cabo sus actividades de acuerdo a lo esperado por los directivos de la institución.

Por su parte, dentro de la misma dimensión, la gestión curricular se refiere a la organización, supervisión, dirección y control de los recursos materiales de la institución

educativa, en este caso, los programas de estudio y los materiales didácticos. A su vez, como resultado de este ciclo de procesos desarrollados por el coordinador académico, se genera una articulación curricular, la cual consiste en un proceso de organización dirección y control de marcos curriculares para ser homologados con los programas de estudio ofertados por la institución, los objetivos curriculares y los materiales didácticos complementados en cada programa de lengua extranjera. Dicho de otra manera, el perfil y las competencias del docente de lenguas requieren la aplicación de modelos y el empleo de recursos para lograr que la institución funcione de acuerdo a lo establecido dentro del marco académico y curricular.

En otro orden de ideas, desarrollar estudios de investigación con respecto a la gestión en el campo de las lenguas requiere emplear la observación directa para analizar con mayor detenimiento algunas de las categorías y dimensiones que surgen de las experiencias en los procesos de gestión académica y curricular, así también como para realizar un contraste entre las propuestas teóricas y la realidad contextualizada de cada institución educativa. Cabe resaltar que, para este estudio, no fue posible realizar una observación directa debido a las limitaciones de acceso a instituciones educativas a consecuencia de las regulaciones sanitarias por la contingencia de Covid-19.

Finalmente, realizar investigación con respecto al docente de lenguas como gestor académico y curricular en centros de idiomas genera nuevas oportunidades para explorar nuevos enfoques de análisis en el campo de las lenguas, particularmente en temas como los planes y programas de estudio de dichas instituciones y su homologación con respecto a los marcos curriculares internacionales existentes y la propia acreditación curricular internacional de los mismos.

Anexo 1

Guion de entrevista semiestructurada a coordinador académico en centro de idiomas.

Objetivo de la entrevista: Analizar la participación del docente de lenguas como coordinador académico en las diversas funciones de gestión académica y curricular.

Dirigida a: **coordinadores académicos, coordinadores de nivel, coordinador de departamento académico en centros de idiomas dependientes y de educación continua.**

Tiempo aproximado de la entrevista: **20 a 30 minutos**

Recursos: Guía de entrevista, smartphone.

Fecha de entrevista:

Entrada de entrevista. Entrevistador: Buenos días / Buenas tardes/ Buenas noches y menciona el nombre de la persona. Mi nombre es Jose Efrain Carrera Salcido y me encuentro estudiando el programa de Doctorado en Ciencias del Lenguaje, en la Universidad Autonoma de Baja California, Facultad de Idiomas Campus Mexicali. Antes que nada, agradezco el espacio que me ha brindado para esta discusión de experiencias y oportunidades laborales como profesionista en la enseñanza de lenguas. El propósito de esta entrevista es analizar, a través de sus experiencias y opiniones, su participación como coordinador académico que toma lugar en las funciones de gestión académica y gestión curricular, el cual es el objetivo de mi tesis doctoral que me encuentro realizando.

1. De manera muy breve podría explicar ¿cómo inició su trayectoria en la coordinación de área de idiomas?
2. ¿Con qué preparación cuenta usted que le permita desempeñarse como coordinador académico?
3. ¿Cuáles habilidades específicas sugiere necesarias para desempeñarse como coordinador académico en un centro de idiomas?
4. En su rol como coordinador ¿Qué estrategias realiza para la supervisión de la práctica docente de la plantilla de profesores que laboran en el área de idiomas?
5. ¿Cómo se encuentra estructurado el proceso de acompañamiento académico de los estudiantes inscritos en los diversos programas de idiomas ofertados en la institución?
6. ¿Cómo apoya la coordinación académica, en conjunto con el docente, la gestión de los aprendizajes de los estudiantes inscritos en los diversos programas?
7. ¿De qué manera se involucra usted como coordinación académica en el manejo de los programas de idiomas que oferta la institución?
8. ¿Considera que existe articulación entre el nivel de dominio de los contenidos de los planes de estudio y las competencias para las certificaciones de lenguas según el marco internacional? ¿De ser así en qué consiste?

Cierre de entrevista. Entrevistador: De nueva cuenta, agradezco su tiempo y el espacio brindado para poder llevar a cabo esta discusión, que, sin duda alguna, me brinda un panorama muy amplio acerca de la participación del docente de lenguas en sus actividades como coordinador académico.

Referencias

- Ackan, S., Belgin, A., Cendel, G., Korkmazgil, S., Özbilgin, A., y Özbilgin, A. (2016). Qualities and Qualifications of EFL Professionals: What Do Intensive English Program Administrators Think? *Tesol Journal*, 1-26. <https://doi.org/10.1002/tesj.293>
- Alberta Education. (2008). *School Administrator's Guide to Implementing Language Programming*. Alberta Education. Recuperado de <https://open.alberta.ca/publications/9780778575283>
- Barrette, C., y Paesani, K. (2005). *Language Program Articulation: Developing a Theoretical Foundation*. Boston: Heinle and Heinle.
- British Council. (2013). *From Language Teacher to Language Teaching Manager*. Recuperado [de https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/from_language_teacher_to_language_teaching_manager.pdf](https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/from_language_teacher_to_language_teaching_manager.pdf)
- Caprica. (2019). *Essentials for ESL-EFL Coordinators and Principals*. Atlanta: Caprica Ed.
- Charles, D. (1993). The Fronted Organigram: Questions of Management in English Language Teaching. En T. Boswood, R. Hoffman, y P. Tung (Edits.), *Perspectives on English for Professional Communication* (págs. 217-224). Polytechnic of Hong Kong. Recuperado de
- Christison, M., & Stoller, F. (1997). *A Handbook for Language Program Administrators* (2nd ed.). Alta English.
- Commission on English Language Program. (2016). *CEA Standards for English Language Programs and Institutions*. Commission on English Language Program Accreditation. Recuperado de <https://cea-accredit.org/about-cea/standards>
- Davies, P. (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success. *TESL - EJ The Electronic Journal of English as a*

- Second Language*, XIII(3). 1-22 Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinksyref=000145ypid=S1657-0790201500020000800011yln=es
- Eksi, G., y Yesim, C. (2012). English instructors' professional development need areas and predictors of professional development needs. En P. S. Sciences (Ed.), *Language Studies Conference*. LXX, págs. 675-685. Antalya: Elsevier Ltd. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/257718588_English_Instructors'_Professional_Development_Need_Areas_and_Predictors_of_Professional_Development_Needs
- Flores, E., y Flores, M. (2007). El Maestro como Trabajador de Conocimiento: Una perspectiva teórica, alternativa para la investigación sobre la práctica docente del maestro desde la administración educativa. En C. M. Educativa (Ed.), IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (págs. 1-12). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178725214.pdf>
- Fuku, F. (2015). *Gestion et Administration Scolaires*. Agence Espagnole de Coopération Internationale pour le Développement (AECID). Recuperado de edugestion.usenghor-francophonie.org
- Garrat, B. (2000). *The Twelve Organizational Capabilities*. United Kingdom: HarperCollins Business.
- Heyworth, F. (2013). Applications of Quality Management in Language Education. *Language Teaching*, 46(03), 281-315. doi:10.1017/S0261444813000025
- Johnson, R. (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Langue, D. (1997). Models of Articulation: Struggles and successes. *ADFL Bulletin*, 2(28), 31-42. Recuperado de <https://www.adfl.mla.org/bulletin/pdf/9469>

- Martínez, L. (2012). *Administración Educativa*. México: Red Tercer Milenio. Recuperado de http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Administracion_educativa.pdf
- McLellan, G. (2017). *ELT Management & Curriculum Development: How business models can be utilized to inform EFL teaching practice*. Kinjo University, English Language Teaching. Kinjo University. Recuperado de https://kinjo.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download;item_id=893;item_no=1;attribute_id=22;file_no=1
- Moreno, P., y Montales, R. (2015). Retos en el quehacer docente y la gestión educativa. En R. Guillén, *Alternativas para nuevas prácticas educativas: Gestión educativa y docencia*. 205-213. Recuperado de <https://www.transformacioneducativa.com/attachments/article/140/Libro%2009%20-%20Gesti%C3%B3n%20educativa%20y%20docencia.pdf>
- Ortega, F. (2008). Tendencias en la gestión de centros educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII(1-2), 61-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27012437004.pdf>
- Özmen, K. S., Cephe, P. T., y Kınık, B. (2016). Trends in doctoral research on English language teaching in Turkey. *Educational Sciences: Theory y Practice*, V(16), 1737–1759. Recuperado de 10.12738/estp.2016.5.0069
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Biblioteca de Aula. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Ramírez, J. L. (2009). Estado del Conocimiento de las Investigaciones sobre Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, LI(1), 2-13.

- Ramírez, J. L. (2011). Los Egresados de una Licenciatura en Enseñanza del Inglés: Una primera mirada. *Revista de Educación Superior*, XL(1), 9-29.
- Robbins, S. (2001). *Organizational Behavior*. United States: Prentice Hall.
- Rossner, R. (2017). *Language Course Management*. United Kingdom: Eequal.
- Shaikhelislamov, R., y Makhmutova, A. (2015). The Role of School Management in Enhancement of Foreign. *Review of European Studies*, 7(4), 198-208. Recuperado de
- Sykes, A. (2015). Models of Educational Management: The Case of a Language Teaching Institute. *Journal of Teaching and Education*, 04(01), 17-23. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/models-of-educational-management%3a-the-case-of-a-Sykes/f31172fc7dda95cba10420fb5c25163249366863>
- Tannacito, D. (2013). *English Language Teachers as Program Administrators*. Tesol Publications.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a métodos cualitativos de investigación. Paidós. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>.
- Tott, C. (2013). *El Manual del Coordinador de Ingles. Toma de decisiones*. Google Sites. Recuperado de <https://sites.google.com/site/elmanualdelcoordinadordeingles/>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2015). *Propuesta de Modificación del Programa Educativo de Licenciatura en Docencia de Idiomas a Licenciatura en Enseñanza de Lenguas*. Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Idiomas. UABC. Recuperado de http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/201502/13.pdf
- White, R. (2001). Programme management. En R. Carter, y D. Nunan, *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (págs. 194-200). Cambridge University Press.

White, R., Hockley, A., Van der Horst Jansen, J., y Laughner, M. S. (2008). *From Teacher to Manager. Managing Language Teaching Organizations*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, R., Mervyn, M., Stimson, M., y Hodge, R. (1991). *Management in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Los docentes ante el codiseño curricular en Educación Normal

Sergio González-Isidro

Maestro en Investigación Educativa

maestrochek@gmail.com

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México

ORCID: 0009-0003-6346-7425

Recepción: 25/09/2023

Aprobación: 27/05/2024

Publicación: 01/06/2024

Resumen

El presente artículo tiene como propósito visibilizar al docente de la escuela normal como sujeto de determinación curricular movido desde la multireferencialidad en la construcción del codiseño curricular, así mismo constituye un avance del proyecto de investigación doctoral gestado en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) advierte la importancia y trascendencia de la incorporación del docente en los procesos de ajustes curriculares. En las reformas educativas se ha nulificado e invisibilizado el saber del docente, se han construido desde los organismos institucionales dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La integración del estado del arte se fundamentó en la contribución de Jiménez (2015) con las fases de integración heurística, hermenéutica y holística. Se analizaron los estados del conocimiento sobre la investigación curricular en México (2002 – 2011) de donde se recupera la noción de comunidades epistémicas, de la Revista Mexicana de Investigación Educativa (2021) se concreta la postura del diseño curricular institucional, sobre Los Actores del Currículum en México (2002 – 2011) se reconoce al docente como actor curricular, sobre el apartado de Multiculturalismo y Educación el docente ha intervenido en los procesos de diseño curricular de manera institucional bajo el enfoque intercultural como lo plantean Bertely, Dietz y Diaz (2013). Sobre los sujetos de conocimiento, se trabajaron con 7 docentes de los estados de Guerrero, Oaxaca, Puebla, Hidalgo, San Luis Potosí y Quintana Roo, de quienes se recuperaron las narrativas sobre los ámbitos interculturales, subjetivos, ontológicos, sobre política educativa curricular que permitieron la configuración del codiseño curricular mediante diálogos narrativos. En la discusión se abordan las aportaciones, subjetivas, interculturales, curriculares y ontológicos.

Palabras clave: sujetos de determinación curricular, subjetividad, ontología social, codiseño.

Teachers before the curricular co-design in Normal Education

Abstract.

The purpose of this article is to make visible the teacher of the normal school as a subject of curricular determination moved from the multireferentiality in the construction of the curricular co-design, likewise it constitutes an advance of the doctoral research project gestated at the Higher Institute of Educational Sciences of the Estado de México (ISCEEM) warns of the importance and transcendence of the incorporation of the teacher in the processes of curricular adjustments. In the educational reforms, the knowledge of the teacher has been nullified and made invisible, they have been built from the institutional organizations dependent on the Secretary of Public Education (SEP). The integration of the state of the art was based on the contribution of Jiménez (2015) with the phases of heuristic, hermeneutic and holistic integration. The states of knowledge on curricular research in Mexico (2002 - 2011) were analyzed, from which the notion of epistemic communities is recovered, from the Revista Mexicana de Investigación Educativa (2021) the position of institutional curricular design is specified, on Los Actores del Curriculum in Mexico (2002 - 2011) the teacher is recognized as a curricular actor, regarding the Multiculturalism and Education section, the teacher has intervened in the processes of curricular design institutionally under the intercultural approach as stated by Bertely, Dietz and Díaz (2013). About the subjects of knowledge, we worked with 7 teachers from the states of Guerrero, Oaxaca, Puebla, Hidalgo, San Luis Potosí and Quintana Roo, from whom the narratives on the intercultural, subjective, ontological fields, on curricular educational policy that they allowed the configuration of the curricular co-design through narrative dialogues. In the discussion the subjective, intercultural, curricular and ontological contributions are addressed.

Keywords: subjects of curricular determination, subjectivity, social ontology, co-design.

Introducción.

El avance de la investigación obedece a la participación en los procesos de codiseño curricular vividos desde una postura personal como integrante de estas reconfiguraciones en educación, en ella se pretende visibilizar a los docentes que dieron vida a este nuevo rumbo en la educación en México, pues esto afecta a todo el sistema educativo y en consecuencia el docente se renombra de una manera distinta ya sea por sus aportes académicos o culturales, en este sentido la pertinencia del estudio sobre el docente y su participación en el proceso de reforma curricular se basa en procesos sistemáticos.

La construcción del estado de la cuestión sobre la participación del docente en el codiseño curricular en escuelas normales está fundamentado en las tres fases propuestas por Jiménez, el objeto de estudio tiene una orientación y definición curricular, su construcción se orienta en las fases heurística, hermenéutica y holística propuestas por la autora.

La construcción del estado de la cuestión en el proyecto de investigación constituye un referente en la generación de pistas sobre las formas de construcción de los objetos de estudio, los tipos de investigación desarrollados, las poblaciones a las que se dirige y los resultados obtenidos, en este primer acercamiento se revisaron artículos de investigaciones realizadas, estas versan sobre el docente y el currículum así como la forma de operarlos, nivel de participación en el diseño, se reconoce la ausencia de subjetividades, voz y sentir docente.

La fase heurística de la construcción del estado de la cuestión está integrada por los documentos revisados de plataformas electrónicas reconocidas. Se revisó los estados del conocimiento sobre La investigación curricular en México 2002 – 2011 coordinado por Díaz (2013) en las investigaciones se aborda el término de comunidades epistémicas, esta puede ser articulada con los procesos de diseño curricular pasados y el codiseño actual, además se vislumbra la posibilidad de la incorporación ontológica. Esto puede ayudar a la reconfiguración de los discursos gestados en el presente en las construcciones y diseños curriculares de los semestres que aún están en proceso. De la Revista Mexicana de Investigación Educativa, en la sección temática, Políticas Docentes en América Latina, diseño, implementación y experiencias, analizada por Ruiz (2021) en el número 89 del año

2021, el apartado ofrece una visión sobre la política de la cuarta transformación y las descalificaciones a las escuelas normales, en cuanto formadoras de docentes para la educación básica, ofrece una visión muy sesgada del diseño curricular (codiseño curricular) se analiza el tema solamente desde las instituciones normativas.

En el apartado, Comunidades vinculadas con el desarrollo de conceptos provenientes de una perspectiva analítica de los procesos de intervención curricular: poder, negociación, conflicto. Se aborda el trabajo curricular en comunidad en red, pero solo hace desde una postura de la evaluación y la certificación, no se analiza ni se menciona posibles diseños de enfoques y contenidos de los planes de estudio.

Se plantean tres fases de evolución curricular del país, 1. La incorporación del modelo tecnicista conductual, 2. Comunidad curricular con crítica, fenomenológica y constructivista. 3. Currículo en la era neoliberal, con principios de calidad, excelencia, competencias, flexibilidad y tutoría. Estas tres fases dejan de lado una cuarta fase que podríamos denominar 4. La apertura de las comunidades epistémicas y ontológicas (ontoepistemicas) en la conformación de un sujeto curricular utópico inspirado en enfoques decoloniales en la construcción del currículum regionalizado.

El análisis del capítulo 4 del Estado del Conocimiento titulado: Los actores del currículo en México: un campo de conocimiento en constitución (2002 – 2011) se analizó lo siguiente: se reconoce al docente y los estudiantes como los actores del currículo, pero es hasta la última década en donde se les ha dado la palabra, siendo este objeto de estudio en la integración y desarrollo curricular, se centra la mirada en ellos, en calidad de protagonistas e intérpretes del currículum a partir de sus propios referentes, perspectivas, creencias, valores y expectativas, es decir, de sus propias subjetividades.

La fase hermenéutica concentra las interpretaciones iniciales sobre el contenido metodológico, las poblaciones objeto de estudio, así como modelos de formación. Existe mayor cantidad de estudios con referente empírico, las investigaciones sobre el currículum se orientan especialmente a los alumnos, seguido de trabajos con los docentes, la educación superior es el objeto de estudio con mayor prioridad.

La fase holística, en las investigaciones se recuperan los procesos subjetivos, saber, experiencia y práctica de los sujetos, posicionan al docente como sujeto en acción y actor curricular. Predominan los estudios referidos a las representaciones docentes en las reformas curriculares e innovaciones educativas, en estos estudios se establecen las diferencias sobre los enfoques formativos, constructivistas y por competencias. En una investigación sobre un proceso de diseño curricular en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se puntualiza que los docentes ignoran las metodologías de construcción curricular y que solo realizan aportes desde su área disciplinar, esto es, lo que ocurre en las fases estatales de construcción curricular que siguen en construcción.

La revisión del estado del conocimiento sobre multiculturalismo y educación área 12, podemos identificar lo siguiente, el problema de investigación que abarca este artículo y la intervención del docente se sustentan en la interculturalidad, entendida como una transformación social, educativa y crítica mediante la integración de una escuela democrática, de esta manera desde los años 80's los docentes indígenas intervienen en el diseño curricular, surgen en esa década movimientos docentes de Oaxaca y Guerrero que buscan una integración curricular entre esa década y los 90's se crearon licenciaturas para el medio indígena por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). El análisis sobre las investigaciones realizadas se fundamenta en lo descriptivo y entrevista a profundidad, en tanto que la propuesta de la investigación es la narrativa, los enfoques versan sobre la etnografía y estudio de caso, en donde se examinan los planes de estudio, esta investigación explora la integración curricular, los resultados los ubican en universidades en mayor medida y en menor las escuelas normales, esta investigación se centra en escuelas normales.

Las investigaciones realizadas en el marco de la intervención docente en la integración curricular se centran en el estudio curricular gestado desde los organismos centrales en educación, hacen evidente la ausencia de las consideraciones sobre las circunstancias que llevan al docente realizar aportes curriculares que son determinantes en el sistema educativo.

La emergencia del docente en los procesos de codiseño curricular es un factor de análisis, pues es un proceso histórico en la toma de decisiones sobre el ámbito educativo esto forma parte de su hacer cotidiano, las implicaciones motivacionales del docente al intervenir en este

proceso continuo y sistemático es parte de la importancia de la investigación. Bajo esta perspectiva se plantea el propósito del escrito al evidenciar la trascendencia de la intervención del docente en los procesos de codiseño curricular, en ámbitos filosóficos, ontológicos y culturales, reconocerlo y dimensionarlo como sujeto de determinación curricular, mediante el análisis y caracterización de su trayectoria académica, laboral y cultural.

El objetivo principal de la investigación evidentemente consiste en comprender las circunstancias las cuales llevaron al docente realizar aportes sobre el contenido del codiseño curricular en sus múltiples vertientes, además de visualizar la presencia del docente en la integración curricular como sujeto de determinación curricular en una connotación emergente e inédita. Visibilizar al docente como sujeto de determinación curricular implica un análisis de las diversas dimensiones que lo configuran.

Metodología.

El proceso de investigación implica necesariamente un recorte de realidad sobre los sujetos de conocimiento. Como enfoque de investigación se emplea la narrativa, la selección de los docentes obedeció a la frecuencia y constancia de las participaciones y aportes realizados principalmente sobre el proyecto de formación con enfoque comunitario, se trabajó con 7 docentes ellos mostraron conocimiento sobre aspectos de la vida comunitaria, filosofías de pueblos originarios y sobre la experiencia en la modelación de planes anteriores al 2022, además de contar con una idea clara sobre la modificación y propuestas en la construcción curricular, aunado a estas circunstancias cuentan con arraigo cultural y lingüístico que determina sus identidades. Los orígenes que determinan de alguna manera la personalidad de los docentes permite ubicarlos en diferentes partes de la república y escuelas normales, entre los que encontramos el estado de Guerrero, Oaxaca, Hidalgo, San Luis Potosí, Quintana Roo y Puebla, pertenecientes todos a escuelas normales interculturales bilingües.

La recuperación del dato mediado por el enfoque narrativo permitió reconocer algunas regularidades sobre los docentes. Pertenecen a comunidades originarias de los estados y tienen conocimiento sobre las representaciones culturales por su vínculo directo con sus familias y los alumnos, están convencidos de preservar las raíces culturales, y las fomentan desde la escuela. En el trabajo cotidiano generan acciones que promueven la conservación de las manifestaciones lingüísticas mediante la generación de espacios como los *pódcast*,

artículos de investigación de los docentes, las tesis de investigación de los alumnos y el apoyo a las expresiones lingüísticas entre compañeros al interior de la escuela mediante el desarrollo de proyectos. Manifiestan interés por conservar las tradiciones gastronómicas y de vestimenta tradicional, reconocen la importancia de las diversas representaciones de la organización de la comunidad, cinco de los siete docentes son hablantes de una lengua originaria, lo que permite comprender las formas de pensar del pueblo y alumnos, ya que en la lengua se lleva implícita la filosofía de vida. Cuentan con experiencias de trabajo en otras reformas curriculares en educación normal sobre la licenciatura indígena intercultural bilingüe, esto favorece tener representaciones de futuro y realizar aportes sobre el plano curricular, el 90% de los docentes tienen estudios de posgrado y tienen una escuela de pensamiento fundamentado en la interculturalidad, bilingüismo, saberes y pueblos originarios. Cada docente pretende priorizar la cosmovisión del pueblo y lengua que representa, de manera personal e institucional. Los docentes que integran el colectivo son asesorados de forma permanente por diseñadores curriculares de la UNAM estos han implementado propuestas curriculares en diversas áreas sobre la formación en la educación pública. La dinámica de construcción se abrevia de las escuelas de pensamiento de la UNAM, así mismo una escuela normal alberga una división de estudios de posgrados de esta universidad en sus instalaciones, aunado a esto recibieron apoyo de filósofos de la talla de Enrique Dussel y en algún momento se trabajó con la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRed).

El enfoque metodológico empleado es la narrativa, retomando como autor principal a Bolívar (2002) de donde se obtienen pistas para el desarrollo de este tipo de investigación. En este enfoque investigativo se recupera la voz de los sujetos silenciados, o sin voz, en ella se prioriza el diálogo y el registro de las narrativas. Los diversos relatos permiten realizar un análisis horizontal, esto favorece la identificación de las regularidades en los relatos. Esta forma de análisis condensa los actos del habla y articula las manifestaciones y representaciones personales sobre las circunstancias e implicaciones en la construcción curricular. El análisis de los relatos de los docentes ubica las semejanzas en las implicaciones de la participación como acontecimiento histórico y experiencial en el proceso de codiseño curricular.

Resultado.

Las construcciones y rediseños curriculares se han estructurado desde la parte normativa y oficial, a lo largo de estos procesos a los docentes se les ha invisibilizado de este asunto nodal en su trabajo cotidiano, existen algunos momentos en la historia de las reformas en los planes de estudio en donde los docentes fueron considerados para plantear algunos aportes, en otros casos para conocer y luego validar los diseños y construcciones efectuadas desde instancias como la SEP, esto obedeció a sistemas políticos estructurales y de dominio social que permitieron de igual manera retomar y adoptar las recomendaciones realizadas por organismos internacionales, estos vertían sugerencias sobre educación con proyectos económicos ante la globalización estos “están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular” (de Alba, 1994, p. 61) dejando de esta manera al docente como el operario de los planes de estudio.

La política educativa del gobierno actual en el intento de dar la voz al pueblo, ha permitido la constitución de agrupaciones magisteriales y sean parte de los diseños curriculares, hoy denominado codiseño entendido como el proceso por el cual mediante esquemas y dinámicas de organización se construye el plan de estudios bajo enfoques decoloniales, comunitarios, interculturales, epistémicos y ontológicos, bajo los principios de formación de las Escuelas Normales Interculturales Bilingües con tendencia contextual de los pueblos originarios.

El proceso de codiseño curricular se gestó en un contexto de corresponsabilidad, coexistencia, comunidad, compartencia, en donde el prefijo (co) adquiere sentido, en un enfoque multireferencial social, en donde los saberes ancestrales y comunitario de los docentes que integran el Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües (CNNIB) dan significado a sus palabras. Esta forma de organización es un sistema de estructura de diálogo horizontal con un sentido de formación mediante un enfoque político y social, así como un proyecto de nación en donde se respeta la diversidad y el reconocimiento del otro. Este tipo de aportes se posicionan dentro de la postura onto epistémica, en tanto implica la forma en cómo se concibe la realidad educativa, así como las nuevas formas de conocer y de construir el conocimiento. El término codiseño curricular es una categoría sin contenido, en lo sucesivo se pretende conformarlo, de esta manera se emplea en este escrito como un constructo social, gremial y curricular.

El codiseño curricular se gestó en un proceso de reconocimiento, validación y legitimación de los aportes de los docentes que permitieron plantear una forma de razonamiento desde los saberes de los pueblos originarios, los docentes de la escuela normal eran los encargados de externarlos para llegar a la integración filosóficas y ontológicas para posteriormente dar paso a los contenidos de las fases que integran el tejido curricular. Estos procesos de integración curricular permitieron una dinámica de deliberación y validación mediante consenso.

El codiseño curricular permite dimensionar al docente en este proceso social como un sujeto de determinación curricular, en este proceso se han recuperado las intenciones calladas y silenciadas porque no era del interés del estado mediante sus políticas que los docentes construyeran diseños o modelos curriculares para la formación de estudiantes. La figura de sujeto de terminación curricular aún no es un tema reconocido por el docente y tampoco se siente implicado, salvo por aquellos con nociones sobre diseño curricular o antecedentes teóricos, sin embargo, este tipo de construcción permite validar, legitimar y reconocer los saberes del docente sobre aspectos comunitarios y disciplinares.

Discusión.

Ámbito intercultural en el proceso de codiseño curricular.

Los niveles de participación de los integrantes del CNNIB fueron variados, no existió una regularidad en los docentes, privó una dinámica de relevos, mientras algunos asistían otros faltaban, esto no fue una limitante en la construcción de la propuesta de codiseño, de cierta manera esta práctica se normalizó, pero existió un grupo de docentes con marcada regularidad en la intervención de tal forma que la asistencia y participación valió para algunos ser denominado como el grupo representativo del CNNIB y en consecuencia los de asistencia frecuente, esto favoreció tener un nivel de correspondencia, identidad y empatía en la construcción curricular, así mismo reconocer la afinidad de este grupo y los antecedentes de su integración en los diversos congresos nacionales y estatales en organizaciones oficiales, de estado y de organización institucional y personal. Estas manifestaciones representarían el primer nivel sobre las relaciones interculturales, pues permitían “implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante” (Walsh, 2007, p. 33) mediante la generación de la posibilidad de escuchar sus voces y saberes en el plano del currículum nacional.

La integración de un grupo afín, si bien determino algunos aspectos de organización de los encuentros y sesiones no fue determinante en los planteamientos ideológicos, políticos, metodológicos, didácticos y filosóficos, lo anterior fue determinado por un proceso de reconocimiento del docente y sus orígenes mediado por el diálogo, la construcción de los discursos y elementos afines, la deliberación de los principios de deseos de futuro y en consecuencia de la apropiación de estos principios formativos e ideológicos, este proceso se constituye por el reconocimiento, construcción, deliberación y apropiación de los saberes comunitarios y disciplinares.

Los integrantes del CNNIB proceden de diversos contextos socioculturales, esto les ha permitido coincidir ante las diversas formas de pensar y proyectarse en el mundo escolar y académico, complementario a esto, el ámbito laboral en las escuelas normales también juegan un papel fundamental en la configuración de subjetividades “la clave de la pluralidad de subjetividades en intercambio se encuentra también en la heterogeneidad de moradas físicas, materiales y simbólicas que conforman la trama del mundo humano” (León, 1997 p. 62) la trayectoria académica, laboral y la vida en sociedades originarias juega un papel importante en la configuración del ser, actuar y pensar del docente del colectivo, aunque con experiencias diferenciadas en el tiempo y territorio, existen elementos comunes que los identifica y permite reconocer una heterogeneidad, pero también una homogeneidad que se vislumbra mediante las formas de pensar en la recuperación de la cultura y filosofía de los pueblos originarios, eso favoreció la configuración de ámbitos interculturales en el nuevo plan de estudios, lo intercultural en este sentido “está relacionado con el empoderamiento de minorías y/o el orgullo indígena” (Dietz & Mateos, 2011, p. 47) esto se vivió en un primer momento en el colectivo, después se planteó de manera vivencial en el ámbito formativo curricular.

El ámbito subjetivo en el codiseño curricular.

La subjetividad se entiende como una ubicación y posicionamiento histórico a nivel de pensamiento individual y colectivo, esto es, “el intentar organizar nuestro pensamiento y reflexión desde un cierto lugar histórico-cultural, o sea, sabernos ubicar históricamente” (Zemelman & León, 1997 p. 11) bajo esta perspectiva las aportaciones y construcciones curriculares emergen en una lógica de interculturalidad crítica, decolonizante enfocado en lo

comunitario y la recuperación de saberes del contexto. En ella emergen los pequeños relatos que le dan vida.

Los movimientos políticos – sociales permiten la reconfiguración en las formas de pensar y existir en los procesos de formación. La crisis entre el vínculo de la escuela y el contexto es un asunto poco tratado, a veces nulificado en los procesos de mediación del aprendizaje. El contexto sobre el que se desarrollan los procesos de formación institucional juega un papel importante para situar los aprendizajes de los estudiantes, este cambio de paradigma en la educación permite a los docentes pensar una forma alternativa sobre el manejo de los contenidos y la comunidad.

La subjetividad en la definición de los sujetos de investigación. El docente se ha configurado como un sujeto histórico con elementos constitutivos como la familia, escolaridad, profesión y proyectos sociales, esto lo ha constituido, no somos obra de la espontaneidad, siempre existe una razón de ser como somos “los grupos, las instituciones, los movimientos sociales son pantallas de proyección en las que circulan personajes, posiciones, voces, que conforman la singularidad de un sujeto histórico” (Fernández & Ruiz, 1997 p. 97) una forma para reconocer y constituir subjetividades surge a partir de los discursos, los actos del habla, los diálogos, las expresiones orales esto permite identificar las experiencias del docente sobre las intenciones que tiene sobre la formación del estudiante normalista.

El proceso de constitución del CNNIB se gestó entre los años 2018 al 2022 con un aforo de más de veinte escuelas normales del país, esto por las facilidades brindadas por las autoridades educativas en función de hospedaje y traslado, conforme el tiempo avanza, las autoridades estatales dejaron de apoyar y las reuniones se vieron con poca asistencia, de tal forma que para el 2021 solo un poco más del 10% estaba en condiciones de continuar con el codiseño “las subjetividades pueden ser en determinado momento un elemento aglutinador y homogeneizador del proyecto colectivo, pero, en otros momentos, pueden crear discontinuidades y rupturas en lo colectivo, ya que expresan tiempos y espacios singulares de afectos e intereses” (Fernández & Ruiz, 1997 p. 97) los docentes que permanecieron en el proceso de construcción eran los que tenían mayor nivel de participación en el discurso e ideologías del proyecto de codiseño, afortunadamente los de mayor asistencia consolidaron

el proyecto, los de asistencia esporádica comprendían el proyecto y realizaban aportes que también eran considerados.

Las subjetividades individuales son muy importantes en la configuración de las subjetividades colectivas. La subjetividad se constituye en la colectividad y afecta los escenarios sociales sobre familia, territorio, trabajo y mundo, de esta manera “lo colectivo como los espacios de constitución de las fuerzas capaces de determinadas construcciones sociales” (Zemelman, 1997, p. 22) estas configuraciones colectivas dan vida a subjetividades colectivas, estas fuerzas generan como propuesta social y educativas, pero también están mediadas y normadas por círculos de poder más amplios y determinantes del sistema educativo.

El proyecto colectivo de codiseño curricular permite vislumbrar distintos niveles de subjetividad, con implicaciones diversas como la pertenencia a un pueblo originario o una lengua, condiciones de vida familiar, apropiación de una cultura, situaciones escolares, laborales y profesionales en la docencia. Estos niveles de realidad lejos de marcar diferencias ofrecen complementariedad en tanto permite reconocer los aportes personales para configurar una subjetividad colectiva “hablar de la construcción de un proyecto colectivo supone necesariamente pensar la subjetividad desde distintos niveles, ya que entendemos que hay un nivel de irreductibilidad entre algunos aspectos del psiquismo y la subjetividad colectiva” (Fernández & Ruiz, 1997, p. 98) en este sentido es necesario reconocer la validez de los discursos, estos se logra mediante la escucha, es decir al construir el proyecto educativo mediante codiseño, los docentes realizan aportaciones en función de escuelas del pensamiento y otros de ámbitos empíricos como lo es la tríada mundo – pueblo – cultura de quien lo expresa, esto obviamente no puede reducirse ni invalidarse solo por no articularse con el pensamiento y enfoque del proyecto, pero existen elementos expresados con determinado contenido curricular, estos se articulan al discurso del proyecto colectivo, en esto entra un proceso de negociación, nunca de reducción o invalidación, ante estos reconocimientos y aportes se construyen las subjetividades colectivas.

El ámbito político – curricular en el proceso de codiseño curricular.

El proceso de codiseño curricular se manifiesta como una construcción sistemática anclada en un momento de cambio en procesos sociales y políticos. El origen histórico de este proceso

se gesta en los años 80s en la creación por parte de la UPN de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), a partir de esto se operaron otras modificaciones a planes de estudio también a cargo de la UPN. En el año 2004 la SEP puso en marcha la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe de donde se asumen como responsables en su operación las Escuelas Normales con este enfoque en diversos estados de la república, de aquí se retoman los principios para fundamentar una reforma en los planes de estudio 2012 en educación normal, que en algunas entidades no se retomaron estos planes de estudio, de ahí emergen diversos congresos orquestados por los docentes que debatieron el contenido para mejorarlo, estos escenarios permitieron los bosquejos iniciales en la concreción de pensamientos y escenarios futuros de los codiseñadores del plan 2018.

Los sujetos de codiseño curricular.

El proceso de codiseño inicia en el verano del año 2018. Este proceso se gesta bajo la dirección de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGE SuM), la incorporación de los docentes en esta construcción nacional fue decisiva porque favoreció una organización directa y cercana con los docentes integrados al proceso de codiseño. Estos trabajos aperturaron la construcción de diversos documentos contruidos en función de perspectivas ontológicas, epistémicas y con sentido de futuro.

El CNNIB se enfrentó a diversas fases en su constitución. En un primer momento, se registran un total de 45 docentes académicos, 41 con maestría y solo 4 con doctorado, 9 colaboradores académicos externos, un académico del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM, UPN y UCIRed, de esta manera se representaban 27 escuelas normales interculturales bilingües de 17 estados de la república como Chihuahua, Baja California norte y sur, Michoacán, Estado de México, Yucatán, Tabasco, Sonora, Sinaloa, San Luis Potosí, Quintana Roo, Puebla, Oaxaca, Hidalgo, Guerrero, Chiapas y Campeche.

La selección de los sujetos de investigación obedece a la trayectoria gestada en el proceso de codiseño curricular. Se consideró a los docentes con mayor influencia en la construcción curricular, dada la participación activa en los diferentes momentos del proceso y diversas modalidades de trabajo.

Se recupera la experiencia de 7 docentes varones de escuela normales interculturales bilingües, algunos con funciones directivas, tiempos completos y horas clase, representan la zona geográfica centro – sur de los estados de San Luis Potosí, Hidalgo, Puebla, Oaxaca, Guerrero y Quintana Roo. Cinco de siete docentes hablan una lengua originaria, todos están comprometidos en la recuperación de la lengua originaria y son promotores de la cultura.

El enfoque de construcción de los docentes versa entre lo indígena bilingüe e intercultural. En los años 80's inician los docentes en su intervención para la construcción curricular con una orientación oficialista dando sustancia al contenido indígena, así mismo dentro de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se originan los movimientos magisteriales donde prevalece la intervención de Oaxaca y Guerrero, entre los años 1985 y 1990 de manera oficial se crean en UPN y CONAFE escuelas para el medio indígena, de esta manera se empieza a gestar la educación como hecho social y la práctica docente se articula con las necesidades educativas.

Los docentes antes mencionados aún continúan en el proceso de construcción del codiseño curricular, algunos han cambiado de funciones, pero todos siguen laborando en escuelas normales, la mayoría ha estado en cargos directivos, algunos han cursado estudios de posgrado en el extranjero, específicamente en España, participan en redes de investigación como la Red de Investigación sobre Educación Rural (RIER), otros se han formado en los estudios de posgrado en la UNAM, algunos han escrito libros, en coautoría y en colaboración con docentes de Sudamérica, otros más han estudiado en planteles de la UPN lo que ha permitido configurar vínculos con teóricos afines al codiseño, este colectivo ha desarrollado congresos en donde se han presentado teóricos y filósofos que dan solidez y congruencia a la construcción del codiseño curricular.

La mayoría de los docentes rebasan los 40 años de edad con experiencia en el ejercicio de la docencia en diversos niveles educativos, son asesores de titulación en los programas educativos ofertados por la escuela normal de donde son adscritos. El discurso construido se ha configurado de la formación académica, la experiencia en la docencia y su vínculo con un pueblo originario.

Los docentes son usuarios y promotores de la lengua, al ser nativos de una lengua originaria la filosofía de vida se encuentra impregnada en su forma de pensar y hacer docencia, el enfoque intercultural surge con la oficialización y politización del término desde los sujetos de determinación curricular, el término indígena se recupera desde el ámbito geográfico caracterizando el lugar donde se ubica la escuela normal, el tipo de estudiante, la lengua originaria y adicionalmente al docente, el bilingüismo corresponde a las habilidades lingüísticas que el docente en formación debe poseer al ser usuario de una lengua indígena y del español, de esta manera se utilizan ambas en los procesos didácticos en el ejercicio de la docencia.

El ámbito ontológico en el proceso de codiseño curricular.

La configuración de la realidad social está definida por hechos institucionales estas se manifiestan de manera institucional, mediada por organismos mismos que definen las formas de funcionamiento de organizaciones como las escuelas, las empresas, la religión y el gobierno, por otro lado regulada por cuestiones empíricas que determinan a la familia, la sociedad, los amigos o las asociaciones por afinidad como es el caso del CNNIB ellos paulatinamente integraron las dimensiones del nuevo marco curricular para escuelas normales definido como codiseño curricular. Estas realidades existen institucionalizadas o empíricamente por medio de los actos del habla configurando diversos contextos, es decir, mediante expresiones legitimadas y validadas en grupo, retomadas a la posteridad por el significado social de estas premisas afines al colectivo.

La realidad construida socialmente está mediada por el lenguaje, por los actos del habla. Los hechos institucionales en su constitución están conformados por subgrupos estos configuran sus realidades en función de los actos del habla. En este sentido el hecho institucional es la educación, representada por la SEP y la DGE SuM al interior de esta última existen más hechos institucionales configurando de manera normativa a los docentes, al interior de estas instituciones existen grupos de docentes agrupados en redes para fines académicos, políticos o sindicales, estos subgrupos crean códigos y formas de actos del habla legitimando la presencia del sujeto y del discurso en función de la relevancia social de lo expresado oralmente y su trascendencia para los fines del grupo, colectivo, organización o red.

La dimensión ontológica en los objetos de estudio es escasamente clarificados, tratados o definidos, aquí se define en dos momentos esta dimensión. Para algunos académicos esta categoría se define como lo “que permite postular preguntas fundamentales sobre la naturaleza de la realidad y del ser humano en el mundo, cuestionando sobre ¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad?” (Sánchez, 2017, p. 122) esto nos permite aclarar que en esta afirmación no se aborda la naturaleza de la realidad de la sociedad en general, se realiza un recorte de realidad social enfatizando la constitución magisterial como grupo social. La naturaleza de la realidad magisterial siempre ha sido definida por los hechos institucionales esto rige el sistema educativo normalista, esto condiciona al docente en su actuar, pensar y sentir la formación en las escuelas. Estas realidades están constituidas en discursos, documentos oficiales y normativos, ahí el lenguaje configura la realidad.

El cuestionamiento sobre los procesos de reforma y adecuación curricular es un tema poco trabajado y explotado por los docentes, salvo por los intelectuales dedicados a este estudio desde algún ámbito académico. La reforma en educación normal 2022 trae consigo una nueva forma de concebir la educación en los procesos de reformulación curricular y plan de estudios, desde esta premisa se recupera la ontología como una forma de profundizar en los objetos de estudio, esta “versa sobre el modo en que los hechos sociales existen” (Searle, 2014, p. 25) de esta manera iniciamos en el análisis de esta dimensión realizando un engarce sobre los hechos ocurridos antes del año 2018 en la constitución de grupos magisteriales con la idea de incidir en el currículum nacional de escuelas normales bajo mecanismos de diálogo, consensos y rupturas, todas mediadas por el sentido social y actos del habla, de esta forma se concibe lo ontológico como ese proceso social de un grupo social definido con un lenguaje común y originarios de pueblos indígenas que dan sentido a una organización alterna al trabajo docente y constituyen un trabajo sistemático en la integración de un plan de estudios para el sistema educativo nacional.

La comprensión de las acciones y razones que llevaron a los docentes a integrarse a un grupo de trabajo mediante un proceso sistemático, sustentado y justificado integraron y dieron vida a una reforma curricular es la vía para explicar la esencia de la dimensión ontológica. Esto permite explicar la forma en que los hechos sociales existen mediante la intervención del docente, y el uso del lenguaje, entendido como actos del habla y las instituciones. La

explicación ontológica del proceso de codiseño curricular parte del análisis de la integración del CNNIB, esta constitución se da por dos razones, la afinidad del nivel educativo y su modalidad, el sentido de pertenencia a un pueblo originario, la trayectoria laboral, la trayectoria académica y las escuelas del pensamiento, ya que nada fue construido en función de la doxa. El proceso de codiseño existe por los ideales de utopía, de reconocimiento del valor de las comunidades originarias en su proceso de aporte y sobrevivencia a través del tiempo. Así mismo, en este proceso de construcción se dieron diversas manifestaciones de negociación e imposición, pero el mayor logro es visualizar la construcción como algo dándose y no como algo dado. En este sentido, se explica la forma en que el codiseño curricular existe como hecho social mediado por el docente, los actos del habla y las instituciones.

El lenguaje es el medio que proyecta la realidad individual y colectiva al manifestarla en diversas formas como un proceso existente. Los actos del habla son manifestaciones del lenguaje, los argumentos presentados en los actos del habla, además de concretar los niveles de pensamiento, generan determinadas realidades en el nivel de deseos y utopías que existen en la mente de quien habla, de esta manera “el lenguaje nos permite crear una realidad al presentar esa realidad como existente” (Searle, 2014, p. 102) el lenguaje oral crea realidades y verdades cuando se comparten actos del habla homologados con finalidades específicas. El lenguaje define realidades en los hechos institucionales al ser consensuados, sometidos para valoraciones y legitimaciones propios a los fines sociales y curriculares de la intencionalidad colectiva del CNNIB. Las intencionalidades colectivas generan realidades estos si tienen apoyo legítimo se consideran verdades y esquemas de referencia para pensamientos futuros, esto permite la consolidación y legitimación de los procesos de codiseño curricular.

Conclusión.

La revisión del estado del arte permite identificar la ausencia del docente en la toma de decisiones en las reconfiguraciones curriculares. Los docentes en su inmersión en el proceso de codiseño curricular se posicionan como sujetos de determinación curricular. Este papel generalmente se le confería al estado, ahora entra en un proceso de negociación donde la elaboración y diseño corresponde a participaciones equitativas con vínculos con la política educativa nacional, gubernamental anclados en principios interculturales, decoloniales,

comunitarios con posibilidades de una formación de un ciudadano de futuro con cualidades humanitarias.

Los docentes participes en este recorte del avance de investigación están formados por una escuela de pensamiento anclada en la interculturalidad, los pueblos originarios, son usuarios de una lengua originaria, así mismo han experimentado más de una reforma educativa en educación normal en enfoque de lengua indígena e intercultural, estos docentes tienen una visión sobre un tipo de formación alternativa como proyecto utópico.

El proceso de codiseño permitió la movilización de ámbitos poco considerados en otras reformas, sobre todo al dar la participación al docente, aquí se consideran principios interculturales como procesos sociales y políticos, se recuperan las subjetividades del docente sobre este proceso de construcción, así mismo en la parte ontológica estos procesos de codiseño permiten la configuración de determinadas realidades mediadas por el lenguaje.

El codiseño es una construcción de determinación curricular histórica que surge de las comunidades de gestión académica de las escuelas normales e integrantes del CNNIB mediante procesos de deliberación sobre los contenidos y fundamentos establecidos en los planes de estudio 2022 en educación normal mediante consensos multireferenciales, pero esta forma de construcción curricular ha sufrido modificaciones al relevar a los integrantes originales constituidos y organizados por afinidad al proyecto educativo emergente, de esta manera la parte oficial ha asumido este proceso de construcción que pasa del codiseño a la designación vertical sobre las formas de organización y la toma de decisiones.

Referencias bibliográficas.

- Bertely, M., Dietz, G., Díaz, A. (2013). *Multiculturalismo y educación 2002 – 2011. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Colección Estados del Conocimiento*. México: ANUIES.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- de Alba, A. (1994). *Currículum crisis mitos y perspectivas*. México: UNAM.

- Díaz, A., Coord. (2013). La investigación curricular en México, 2002 - 2011. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES.
- Dietz, G., Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Fernández, L., Ruiz, E. (1997). *Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo*, en: León, E. y Zemelman, H. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. España: Anthropos.
- Jiménez, M. (2015). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación, en: *Metodología de la Investigación Educativa* Díaz, A. Luna, A (Coords), México, UATx.
- León, E. (1997). *El magma constitutivo de la historicidad*, en: León, E. y Zemelman, H. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. España: Anthropos.
- León, E., Zemelman, H. (1997). Introducción, en: *Subjetividades: umbrales del pensamiento social*. España, Anthropos.
- Revista Mexicana de Investigación Educativa. (2021). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Ac. Rmie, abril-junio, volumen 26, número 89 ISSN: 14056666 • -e 25942271
- Ruiz, G. (2021). Sección temática Políticas docentes en América Latina: diseño, implementación y experiencias, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Sánchez, M. (2017). La metodología en la investigación educativa, en: Mejía, F., Martínez, J., Gómez, G., Sánchez, M., Albarrán, R., Madrigal, R., & González V. *Posicionalidades Sobre lo Metodológico en la Investigación Cualitativa en Educación*, p.122. México: Castellano editores.
- Searle, J. (2014). *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*. México. Paidós.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación, en: *Revista de educación y pedagogía*. Vol. XIX. No. 48.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica, en: León, E. y Zemelman, H. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. España: Anthropos.

Factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la institución educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de el Carmen de Bolívar

Isabel del Socorro Catalán-Torres,
Licenciada en educación básica con
énfasis en ciencias naturales y educación ambiental,
icatalan@ibero.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2377-1011>

María del Pilar Gutiérrez-Ibañez,
Psicóloga
mgutie88@ibero.edu.co,
Corporación Universitaria Iberoamericana.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2296-6270>

Carmen Lorena-Perlaza
Psicóloga
cperlaz1@ibero.edu.co
Corporación Universitaria Iberoamericana
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7497-6604>

Recepción: 02/10/2023

Aprobación: 27/05/2024

Publicación: 01/06/2024

Resumen: El embarazo en adolescentes, es sin duda una de las situaciones problema que más aqueja a esta población, lo que demanda socialmente que se realicen procesos de orientación, acompañamiento e intervención, pero también de investigación. Con base en lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo de identificar los factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la Institución Educativa de Caracolí, se desarrolló a través de un tipo de investigación cualitativa y un enfoque descriptivo, se usó como técnica para la recolección de información la entrevista y en consecuencia, la guía de preguntas como instrumento, con una muestra total de 19 participantes el rango de edad mencionado anteriormente.

El estudio cuenta las siguientes categorías de análisis: caracterización social, factores determinantes, percepción del embarazo en adolescentes y fuentes de conocimiento, dentro de los principales resultados, se logra evidenciar que los principales factores determinantes desde la voz de los participantes, se encuentran relacionados con la familia y la dinámica de la misma, el total de ellos tiene una percepción negativa del embarazo en adolescentes y su principal fuente de

conocimientos en temas de educación sexual y reproductiva, es la familia. Se concluye que, desde la percepción de esta misma población, se reconoce como situación que puede generar consecuencias negativas desde el aspecto de salud, individual, familiar y social, siendo un escenario de grandes oportunidades para la transformación social a través no solo de la atención a los sucesos, sino desde la prevención de los mismos con estrategias disruptivas y de sinergia que logren realmente impactar a los adolescentes.

Palabras clave: adolescentes, embarazo en adolescentes, percepción, estudiantes.

Determining factors in teenage pregnancy from the perspective of students aged 14 to 16 years of the educational institution of Caracolí, city of the municipality of Carmen de Bolívar

Abstract: Teenage pregnancy is undoubtedly one of the problem situations that most afflicts this population, which socially demands that guidance, accompaniment and intervention processes be carried out, but also research. Based on the above, the present study aims to identify the determining factors in teenage pregnancies from the perspective of students aged 14 to 16 from the Educational Institution of Caracolí, was developed through a type of qualitative research and a descriptive approach, the interview was used as a technique for gathering information and, consequently, the question guide as a tool, with a total sample of 19 participants the age range mentioned above.

The study includes the following categories of analysis: social characterization, determinants, perception of teenage pregnancy and sources of knowledge, among the main results, it is possible to show that the main determinants from the voice of the participants are related to the family and its dynamics, All of them have a negative perception of teenage pregnancy and their main source of knowledge in sexual and reproductive education is the family. It is concluded that, from the perception of this same population, it is recognized as a situation that can generate negative consequences from the health aspect, individual, family and social, being a scenario of great opportunities for social transformation through not only attention to events, but from the prevention of them with disruptive strategies and synergy that actually achieve impact adolescents.

Keywords: adolescents, pregnancy in adolescents, perception, students.

Introducción

El embarazo, es comprendido como parte del proceso de reproducción humana, el cual inicia cuando se implanta el óvulo fecundado en el útero y culmina con el parto (Organización Mundial de la Salud, s.f). Se comprende entonces como un proceso natural y hasta necesario para la existencia de la raza humana con el pasar de los años, dónde además de solo el proceso de embarazo y parto, se generan otras situaciones que afectaran la vida de los padres, sus dinámicas y sus entornos cercanos.

La edad más adecuada por las capacidades biológicas de la mujer para estar en estado de embarazo y minimizar riesgos para ella y para la nueva vida, se sitúa entre los 20 y 35 años de edad (Donoso, *et al.*, 2014), esto no quiere decir que absolutamente todos los embarazos fuera de este rango de edad, sean riesgosos y generen afectaciones en la vida de la madre y su hijo o hija, pero si se considera pertinente que sea en esta edad, pues es cuando el cuerpo, desde el factor biológico está lo suficientemente maduro para sobrellevar adecuadamente el proceso, así como la premisa de tener capacidades más desarrolladas para enfrentar los cambios en su vida social, físico, entre otras.

Ahora bien, haciendo énfasis en los embarazos que se dan a temprana edad, específicamente las mujeres adolescentes, es necesario delimitar esta población, según el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (2020), la adolescencia es un periodo socialmente complicado para quienes lo atraviesan, no solo por los cambios biológicos, sino también las experiencias sociales que se tienen, la cual se divide en tres etapas, la primera de ellas es la adolescencia temprana, comprendida entre los 10 y 13 años, seguida de la adolescencia media entre los 14 y 16 años y por último, la adolescencia tardía entre los 17 años, que en ocasiones se puede extender a los 21. La presente investigación se centrará exclusivamente en la adolescencia media.

Hablando en cifras, las complicaciones del embarazo y el parto son la principal causa de muerte de las adolescentes en los países en desarrollo, la probabilidad de que una mujer de 15 años muera por una causa materna es uno en 3.800 en los países desarrollados y uno en 150 en los países en desarrollo (Flores, *et al.*, 2017). Esto debido, entre otras, por las

**Isabel del Socorro Catalán-Torres, María del Pilar Gutiérrez-Ibañez y
Carmen Lorena-Perlaza**

Factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la institución educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de el Carmen de Bolívar

mismas circunstancias y diferencia en la calidad de vida, así como el acceso a bienes y servicios entre países desarrollados y los que están en vía de desarrollo.

El embarazo en la adolescencia, trae además consecuencias sociales y económicas, ya que está relacionado con la reproducción intergeneracional de la pobreza, el bajo rendimiento académico y la falta de oportunidades en la población, lo que puede afectar la salud física, emocional, mental y social de los adolescentes, lo que continúa siendo uno de los principales factores de mortalidad materna e infantil (Profamilia, 2005). Dónde se ven afectados no solo los padres del niño o niña, sino también sus entornos cercanos, como las familias de ambas partes, por la responsabilidad que socialmente se les ha atribuido y el apoyo que se espera de ellos en circunstancias como estas.

En concordancia, se evidencia que el embarazo en adolescentes, esta drásticamente influido por factores sociales, aún más en países sub desarrollados o en vía de desarrollo como está catalogado Colombia, lo que permea las sociedades y se vuelve como una “normalidad”, desconociendo todas las incidencias que puede traer consigo al no estar preparados integralmente para ser padres en esta edad (Acosta y Cárdenas, 2012).

En consecuencia, los factores determinantes, se entienden como el conjunto de factores personales, sociales, económicos, ambientales y sistémicos que influyen directamente en alguna situación en particular (Villar, 2011), en este caso en particular, lo que los estudiantes consideran como factor determinante para los embarazos de adolescentes, comprendiéndose como el resultado de muchas circunstancias, en este estudio, se tendrán en cuenta tres subcategorías, factores individuales, familiares y socioculturales.

Una de las consecuencias más importantes del embarazo en adolescentes, es que, al estar en estado de gestación, se ve afectado directamente el rendimiento académico de forma considerable, y en muchos casos, también se materializa en la deserción escolar (Londoño y Sánchez, 2016). Dicha situación, desde la visión psicosocial, demanda procesos no solo de atención e intervención, sino también de investigación.

A través de una concisa pero contundente revisión de antecedentes, se encuentra a nivel internacional, menciona el estudio realizado por Venegas y Valles (2019) en España, denominado “Factores de riesgo que inciden en el embarazo adolescente desde la perspectiva

de estudiantes embarazadas”, dónde a través de un método cualitativo, lograron conocer, entre otros temas importantes, que las adolescentes embarazadas, relacionan dicho estado de gestación con el desconocimiento de métodos anticonceptivos, nivel socioeconómico, el nivel educativo y la estructura y dinámica familiar.

Ahora bien, con respecto al contexto nacional, es necesario mencionar la investigación denominada “Factores asociados al inicio de vida sexual y al embarazo adolescente en Colombia. Estudio de corte transversal”, realizada por Pinzón, *et al.*, (2018) en Colombia, dónde a través de un análisis multivariado, logran identificar que, frente al embarazo adolescente, los principales factores de incidencia, están relacionados con pobreza, hacinamiento y falta de educación formal y propiamente educación sexual, así mismo, que perciben al plantel educativo como un factor protector.

Con respecto al contexto local, no se encontraron estudios relacionados directamente con los factores de incidencia o similares en los embarazos adolescentes, sin embargo, Del Toro, *et al.*, (2018), realizaron una investigación en Cartagena, capital del departamento de Bolívar, dónde también se encuentra Carmen de Bolívar, la cual denominaron “Conocimientos y prácticas sobre métodos de planificación familiar en adolescentes escolarizados de Cartagena-Bolívar”, dejando como principales resultados que las y los adolescentes acuden en mayor medida para temas de educación sexual a su progenitora, así como que el preservativo es el método anticonceptivo y de prevención de infecciones y enfermedades de transmisión sexual que más conocen, por último, que por pena, a veces omiten realizar consultas respecto a su sexualidad y todo lo que esto representa.

El único documento relacionado en el contexto de Carmen de Bolívar, es un estudio realizado por Novoa, *et al.*, (2022), el cual se llama “Análisis de la Calidad de Educación Sexual en el Carmen De Bolívar” dónde a través de su investigación, logran afirmar que se presenta gran desinformación académica sobre la educación sexual de los estudiantes en el municipio, haciendo necesario que los docentes cuenten con dichos conocimientos para que puedan asesorar, orientar y educar a los y las estudiantes. Esto aportaría significativamente a la prevención de embarazos en adolescentes.

**Isabel del Socorro Catalán-Torres, María del Pilar Gutiérrez-Ibañez y
Carmen Lorena-Perlaza**

Factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la institución educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de el Carmen de Bolívar

Es por eso que el presente proyecto se desarrolla en la Institución Educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de El Carmen de Bolívar, con estudiantes en edades de 14 a 16 años de edad, con el objetivo de identificar los factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la Institución Educativa de Caracolí, dónde alternamente, se conocerá su posición frente a los embarazos en adolescentes y las posibles diferencias entre los resultados que pueden arrojar hombres o mujeres, así como las principales fuentes de información que les permite a los participantes, dichas perspectivas.

Metodología

El presente estudio, se abordó desde un tipo de investigación cualitativo, el cual según Sánchez (2019), se establece como el procedimiento metodológico que tiene un mayor uso de palabras y relatos para la explicación del fenómeno, así mismo, se realiza el estudio de variados y diferentes elementos que permiten una mejor comprensión de la vida social de las poblaciones, por otra parte, Varas (2014), afirma que este tipo de investigación, se construye desde índices y parámetros altamente interrogativos, que se interesan por las formas que el mundo social es interpretado, así como sus interacciones históricas, a través de recolección de información flexible y compleja.

En este caso particular, este tipo de investigación es útil porque a través de los relatos y las respuestas que brindaron las y los participantes, con base en sus experiencias, aportan a comprender la situación de la percepción frente a los embarazos en adolescentes. En ese orden de ideas, el paradigma planteado, es el socio crítico, el cual es caracterizado por la búsqueda de la explicación de los fenómenos sociales, así como de la comprensión de las experiencias vividas en su complejidad, buscando así las realidades individuales y colectivas, a través de historias y anécdotas (Catalán y Jarillo, 2010), con relación a los factores determinantes frente al embarazo adolescente, que al ser múltiples sus interpretaciones, se buscó dicha comprensión del fenómeno, desde la voz de los mismos adolescentes, con base en sus experiencias y construcción de las realidades sociales.

Así mismo, se estableció el método descriptivo, permitiendo realizar el reconocimiento y detalle de las características de la población o del problema que se está estudiando, no se centra exclusivamente en las razones u origen del hecho, sino también en la presentación detallada de qué está sucediendo (Guevara, *et al.*, 2020). Este método también se destaca dentro de las ciencias

sociales y humanas, por realizar una exposición narrativa, completa, detallada y en la medida de lo posible, también exhaustiva, frente a la realidad que se pretende estudiar (Abreu, 2014).

Población

Los estudiantes que hicieron parte del estudio, pertenecen a grado decimo de la Institución Educativa de Caracolí, Corregimiento del Municipio de El Carmen De Bolívar para un total de 19 estudiantes, en un rango de edad de 14 a 16 años, distribuidos en 13 mujeres y 6 hombres. Dicha muestra fue escogida a través de un muestreo por conveniencia, el cual se describe como el proceso dónde el investigador o el grupo de ellos, elige la muestra según su conveniencia, por factores como facilidad de acceso, interés y disposición a participar en el estudio, entre otros, de igual manera, brinda la libertad de escoger la muestra (Hernández, 2019). Ya que se cumplen con criterios de inclusión, como pertenecer a la Institución Educativa, estar en el rango de edades para el estudio y tener la facilidad de acceso a ellos.

Técnica e instrumento

La técnica usada fue la entrevista, la cual permite al investigador conocer a fondo y de fuentes primarias la situación del comportamiento o fenómeno del estudio, es una forma de complementar la teoría y la construcción del sentido social a través de saberes privados (Tonon, 2012), esta técnica fue seleccionada para el estudio, pues con base en el objetivo planteado, es necesario poder conocer sus respuestas de forma abierta, dónde pueden expresarse frente a las preguntas que se establecieron según las categorías de análisis, siendo de gran utilidad para las ciencias sociales, que, a diferencia de otros instrumentos como el cuestionario, no puede dar mayor información para el análisis desde una perspectiva psicosocial e integral.

En efecto, el instrumento que se usó para la recolección de información fue el guion de preguntas, que estuvo acorde a las siguientes categorías de análisis:

Tabla .1

Categorías de análisis

Categorías de análisis	
Categoría	Sub - categoría

**Isabel del Socorro Catalán-Torres, María del Pilar Gutiérrez-Ibañez y
Carmen Lorena-Perlaza**

Factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la institución educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de el Carmen de Bolívar

Caracterización social	Sexo
	Edad
Factores determinantes	Individuales
	Familiares
	Socioculturales
Percepción	Positiva
	Negativa
	Neutra
	Ninguna
Fuentes de conocimiento	Sistema de salud
	Pareja
	Familiares
	Instituciones educativas
	Amigos
Estrategias de prevención	Medios de comunicación y tecnología
	N/A

Nota: construcción propia.

Resultados y discusión

A continuación, se presenta una serie de apartados, dónde se encontrará además de la presentación de los resultados encontrados, la discusión que se genera con la información, datos, postulados y hallazgos de otros estudios y autores que han hablado sobre estos temas y como desde ello, se puede construir nueva información relevante para el presente estudio. Cuando se hace mención de respuestas puntuales obtenidas a través de la aplicación de la entrevista, el, la o los participantes mencionados serán numerados de 1 a 19 para salvaguardar su identidad.

Breve caracterización

La información que se obtuvo frente a este aspecto, toma importancia en primera instancia para validar y corroborar la edad en la que se encuentran los y las adolescentes participantes del estudio, por otra parte, el sexo se indagó para también conocer posibles

creencias desde cada uno de ellos en función de factores culturales, intergeneracionales entre otros:

Tabla 3.

Tabla de caracterización

Edad	Cantidad
14	11
15	4
16	4
Total	19
Sexo	Cantidad
Masculino	6
Femenino	13
Total	19

Nota: elaboración propia con base en los resultados

En primera instancia, las edades entre los 14 y 16 años, se categoriza como adolescencia, esta etapa se caracteriza entre otras particularidades, porque en palabras de Polo (2009), son muy sensibles a la sociedad que los rodea, a reglas no escritas, valores en formación, así como tensiones de querer independizarse y su relación con temas económicos que suele limitar sus acciones soñadas a corto plazo. Este mismo autor afirma la gran relación que existe entre factores culturales e históricos y la psicología del adolescente, especialmente en la salud mental, las relaciones y formas de relacionarse con otros, especialmente, con sus pares.

A diferencia de etapas posteriores a la adolescencia, como la juventud o la adultez, se presenta mayores índices de desaprobación familiar e incluso social, cuando los adolescentes quedan en embarazo, especialmente este rechazo es efectuado hacia la mujer (Reiss, 1971).

Fuentes de información

Para este primer apartado, se realizaron dos preguntas, la primera de ella es “En relación con los conocimientos que tiene frente a la prevención de embarazos adolescentes y educación sexual y reproductiva ¿de dónde proviene dicha información y conocimientos?”

**Isabel del Socorro Catalán-Torres, María del Pilar Gutiérrez-Ibañez y
Carmen Lorena-Perlaza**

Factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la institución educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de el Carmen de Bolívar

y, en segundo lugar, ¿Considera que dicha información y conocimientos son verídicos y confiables? ¿Por qué?

Con respecto a la primera pregunta, se tenían unas opciones preestablecidas, dónde podían elegir más de una, en ese orden de ideas, entre los 19 participantes del estudio, se recolectaron 32 fuentes de información, dónde la opción que mayor elección tuvo fue “familiares” con 13 respuestas, seguido de “medios de comunicación y tecnología”, con 8 respuestas, en tercer lugar se encuentran “Instituciones educativas” con 5 personas que la seleccionaron, mientras que con 3 respuestas se encuentra el “Sistema de salud”, con 2 “Amigos”, con 1 sola respuesta “Pareja”, finalmente, la opción de “Ninguna”, no fue seleccionada por ningún participante.

La prevalencia de la familia como principal fuente de información, es una tendencia en estudios sobre temas relacionados con educación sexual y embarazos en adolescentes, por ejemplo, Barbón (2011), afirma que la familia logra ser considerada por los adolescentes como la fuente de información de preferencia, sin embargo también menciona que no por eso puede llegar a considerarse como una tendencia universal, especialmente por temas culturales y la existencia aún de considerarlo como aspectos privados o incluso como tabúes. Sin embargo, para el caso particular de este estudio, si comparte dicho postulado.

Continuando con esta misma línea, Arés (2007), plantea la importancia del lenguaje de la intimidad, relacionándolo directamente con el goce efectivo de una comunicación asertiva con su familia, especialmente con sus padres desde edades tempranas, permitiendo que, en etapas posteriores como la adolescencia, sea normalizado hablar de educación sexual y sus consecuencias, así mismo, promueve la necesidad y oportunidad de pedir consejos, orientaciones y ser escuchadas adecuadamente.

En segundo lugar, como fuente de información, se encuentran los medios de comunicación y tecnología, tal como lo afirma Pascual (2011), este recurso es catalogado con una de las fuentes de información más importantes en temas de salud sexual para adolescentes, especialmente por su facilidad de acceso a ella y la “anonimidad” que le genera al consultar, es así como revistas, internet, redes sociales y demás herramientas digitales se convierten en un medio importante para los adolescentes.

El hecho de encontrar esta fuente de información y llegarla a considerar como importante, no necesariamente quiere decir que se adecuada o idónea, partiendo de los riesgos que se pueden correr al busca información, apropiarse de ella y que esta no sea verídica, más aún cuando existen múltiples portales o páginas web que pueden ser creadas por cualquier persona y plasmar cualquier información sin ninguna verificación.

Continuando con los resultados y retomando a Barbón (2011), las instituciones educativas y sus profesores, también son considerados como una fuente de información presente en su contexto y de la cual han recibido algún beneficio informativo, bien sea a nivel individual o grupal, sin embargo, esta autora, a través de un proceso de revisión bibliográfica y los resultados de su propia investigación, refiere la necesidad y demanda de los adolescentes para que las instituciones educativas tengan mayor participación e incidencia en la educación sexual y reproductiva de este grupo poblacional.

Con respecto a las instituciones de salud en sus diferentes estrategias y modalidades de atención, para esta investigación, presentan una baja relación con la suministración de información relacionada con el eje central del estudio, al igual que los amigos, sin embargo, por el mismo carácter no solo de atención, sino también desde un enfoque preventivo, dichas instituciones se esperarían tuviesen mayor relevancia y reconocimiento por los adolescentes.

Ahora bien, cuando se indagó sí los y las participantes consideran que dicha informaciones y conocimientos son verídicos y confiables, se obtiene que 14 de los 19 participantes consideran que sí, frente a 4 que manifiestan que no. Dentro de los principales relatos de las personas que respondieron afirmativamente, se pueden encontrar narraciones como: “Si porque teniendo claro y sabiendo lo que nos podría traer un embarazo no pasaríamos por eso ya que la información que nos brindan estos medios y personas nos serviría para tener claro esto estoy más y no cometer errores” (Participante 6, comunicación personal, 28 de julio de 2023), de igual manera, “Esta información proviene de mis familiares porque mis familiares le dicen a cada adolescente de la familia que no estamos aptos para asumir esta responsabilidad” (Participante 15, comunicación personal, 28 de julio de 2023).

Bajo estas premisas, es necesario e importante mencionar la existencia de una tendencia planteada por Cruz (2011), dónde la comunicación familiar es un factor determinante de las

**Isabel del Socorro Catalán-Torres, María del Pilar Gutiérrez-Ibañes y
Carmen Lorena-Perlaza**

Factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la institución educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de el Carmen de Bolívar

relaciones que tienen los adolescentes con ellos mismos y con otros, incluyendo, la confianza que se puede generar para aclarar dudas y recibir consejos y orientaciones frente a temas de educación sexual y prevención de embarazo a tempranas edades.

De otra parte, se encuentran quienes relataron no sentirse confiados de la información que reciben de dichas fuentes, tal es el caso del participante 15, quien, frente a los medios de comunicación, especialmente las redes sociales, manifiesta “No porque ellos no conocen con quién están hablando por las redes sociales y tampoco su educación”. Arab y Díaz (2015) refieren que las redes sociales y la educación sexual tienen una gran relación en la actualidad, que se puede ver desde una visión positiva con respecto a las diversas formas de aprendizaje y facilidad de acceso a la información, sin embargo, también relatan que dicha información puede carecer de veracidad y que demanda una supervisión para que los contenidos consultados sean verificados, así como otros la influencia que tiene negativamente en procesos de escucha activa y pérdida de comunicación personal.

Para citar otro ejemplo,” No son confiables porque los hombres embarazan a las mujeres y se van y las dejan solas con el cargo” (Participante 13, comunicación personal, 28 de julio de 2023). dejando en evidencia, la visión del embarazo como una responsabilidad en mayor medida de las mujeres, sin desconocer que el madre-solterísimo es una realidad social de gran crecimiento en las últimas décadas, dónde se logra crear un acercamiento a la caracterización de los hombres que abandonan a su pareja en estado de embarazo o en el proceso de crianza, siendo personas aventureras y libertinos (Borrero y Quevedo, 1998).

Con base en lo anterior, las principales fuentes de información mencionadas por los y las estudiantes participantes de la investigación, son la misma familia y los medios de comunicación y tecnología, y aunque existe una tendencia favorable en el reconocimiento de estas fuentes como confiables, es necesario poder tener mayor relevancia de otras fuentes como trabajo articulado, tales como instituciones educativas y de salud, quienes por su misma formalidad pueden brindar información y asesoría con mayores niveles de confiabilidad.

Principales factores que inciden en los embarazos de los adolescentes

Para ese apartado, se plantearon dos preguntas, la primera de ellas “¿Cuál considera que es la razón principal para que existan los embarazos adolescentes?”, y como segunda pregunta se cuenta con “¿Cuál es su percepción frente al embarazo adolescente entre 14 y 16 años de edad? ¿Por qué?” dónde se tiene unas opciones de respuesta preestablecidas: buena, neutra y mala.

La primera pregunta arroja importantes resultados, al tener la opción de respuesta abierta, se obtiene información relevante, que es categorizada por similitud en tres sub categorías: individual, familiar y sociocultural, teniendo mayor índice de respuestas, relacionadas con aspectos familiares y socioculturales.

La subcategoría familiar encabeza los resultados, obteniendo relatos tales como: “Por la desobediencia hacia los padres y por la falta de conocimiento sobre esos temas.” (Participante 8, comunicación personal, 28 de julio de 2023), por otra parte, se tiene otra narración, quien afirma que: “La mayoría de los adolescentes se creen motivados porque les ponen mucho oficio en sus casas y buscan un hombre pensando que les va a ir bien pero es al contrario y salen embarazadas y dejadas por causas de la irresponsabilidad” (Participante 9, comunicación personal, 28 de julio de 2023), estas premisas, generalizan las respuestas de casi la mitad de personas participantes del estudio, dejando constancia que consideran como principal causa del embarazo adolescente, las dinámicas familiares.

Esto no es algo alejado de los contextos nacionales e internacionales, pues autores como Bárcenas (2012), afirma que la sociedad en general, en especial la familia, debe pensar adecuadamente los elementos que enseñan a sus miembros, especialmente, niños y adolescentes por ser etapas más dedicadas a la formación integral, convirtiéndose la familia en la principal red de apoyo. De igual manera, el inicio temprano de la vida sexual en adolescentes, más allá de generar el debate biopsicosocial de lo adecuado o no, puede prevenirse o abordarse con mayor seguridad y orientación si la familia cuenta con canales de comunicación asertiva, tal como lo manifiesta Calvo (2007)

En segundo lugar, como razón de los embarazos en adolescentes, han mencionado la desinformación frente a la sexualidad, “Pienso que es la primera causa de esta situación es la falta de información que se tiene sobre los métodos que existen para prevenir un embarazo

**Isabel del Socorro Catalán-Torres, María del Pilar Gutiérrez-Ibañez y
Carmen Lorena-Perlaza**

Factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la institución educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de el Carmen de Bolívar

adolescente...” (Participante 1, comunicación personal, 28 de julio de 2023), bajo esa misma línea, “Una de las razones que hay para que exista el embarazo en adolescentes en la falta de información hacia el tema de educación sexual que por no tener esta información aquellas adolescentes toman malas decisiones.” (Participante 7, comunicación personal, 28 de julio de 2023).

Con respecto a estos postulados, existe gran relación con otros estudios ya realizados, dónde al igual que este, se encuentra en los primeros lugares la desinformación como causa del embarazo en adolescentes desde la percepción de este mismo grupo poblacional. Arévalo y Díaz (2018), desde un estudio realizado en Ecuador, hallaron que una de las principales causas de embarazos en adolescentes es la desinformación y el desconocimiento en temas relacionados con educación sexual y reproductiva, de igual manera, Castro y Amésquita (2021), menciona que, entre la adolescencia y la juventud, pese a tener múltiples herramientas para adquirir información frente a prevención del embarazo, aún existe la desinformación.

La última subcategoría, denominada factores individuales, contó con tan solo una respuesta, enfocada a temas de desarrollo natural y biológico, afirmando que “La razón principal es porque el desarrollo mental y natural, porque desde allí comienzan las hormonas desde los 13 años a conjugarse y a tener cambios naturales y los adolescentes creen que la mujer es la fuente y el deseo” (Participante 5, comunicación personal, 28 de julio de 2023), premisa que sigue nutriendo la percepción de participantes de la responsabilidad asignada exclusivamente a las mujeres en el proceso del embarazo.

Por otra parte, dentro del cumplimiento de este mismo objetivo específico, se indagó a los y las estudiantes ¿Cuál es su percepción frente al embarazo adolescente entre 14 y 16 años de edad? ¿Por qué? Obteniendo que la totalidad de los 19 participantes afirmaron que es “Mala”, siendo una línea base positiva frente al reconocimiento de este suceso en la adolescencia como algo negativo, pensamiento que se encuentra ya fundamentado en los apartados iniciales de esta investigación desde diferentes perspectivas sociales, familiares, individuales y de la salud.

Como razón y fundamento de esta perspectiva, se pueden destacar justificantes como “Por qué embarazarse en la adolescencia es muy complicado porque la persona no sabe a lo

que se enfrenta incluso llega a arrepentirse y abandonar a esa criatura porque aún no está preparada” (Participante 18, comunicación personal, 28 de julio de 2023) o por ejemplo, “Mala porque ellas tienen un futuro por delante y tienen que disfrutar de su adolescencia como joven y también porque no están preparadas para ser mamás” (Participante 14, comunicación personal, 28 de julio de 2023).

Estas premisas, representan la gran mayoría de respuestas obtenidas, relacionándolas directamente con las dificultades que podrían presentar para continuar “disfrutando” o viviendo su adolescencia y juventud dentro los estándares de la “normalidad” pero más allá de esta primera idea, mencionan otro aspecto fundamental que se relaciona con la realidad de no estar lista en este caso la mujer para ser mamá y no exclusivamente por los cambios y transformaciones en las dinámicas sociales, económicas y familiares que representa, sino también por temas propios de la salud y preparación física.

Si bien frente a ello no existe una edad unificada y universal que plantee la edad perfecta para que biológicamente la mujer este en las mejores condiciones para ser madre, Barrenetxea, *et al.*, (2020), proponen y plantean que el rango de edad dónde el cuerpo de la mujer está con mayor nivel y capacidad de llevar un embarazo con menores niveles de riesgo tanto para la madre como para él o la bebé, es de los 19 a 30 años.

Estrategias para la prevención de embarazos en adolescentes

Este apartado, se desarrolló a través de preguntarle a los participantes “Desde su perspectiva ¿Cuál o cuáles serían estrategias adecuadas y pertinentes para realizar con adolescentes con el fin de prevenir el embarazo en esta población?”.

Con esta pregunta orientadora, se obtuvieron respuestas alineadas a dos grandes ejes, el primero de ellos a charlas y eventos para adolescentes dónde se puedan abordar estas temáticas y otra, con menor cantidad de respuestas, pero que es importante mencionar, la confianza y el fortalecimiento a nivel familiar para recibir orientación por parte de ellos.

Dentro de la primera línea de respuestas, se pueden mencionar algunas como “Charlas educativas o en la comunidad aquellos adolescentes para que tengan en cuenta las consecuencias y todo lo que nos podría traer un embarazo temprano para que no tomen malas

**Isabel del Socorro Catalán-Torres, María del Pilar Gutiérrez-Ibañez y
Carmen Lorena-Perlaza**

Factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la institución educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de el Carmen de Bolívar

decisiones” (Participante 6, comunicación personal, 28 de julio de 2023), en concordancia, se cuenta con otro relato: “Bueno yo opino que sería traer programas de recreación y aprendizaje para que puedan distraerse y mantenerse ocupados en algo productivo” (Participante 17, comunicación personal, 28 de julio de 2023).

Dichas estrategias son de gran relevancia como medida preventiva del embarazo en adolescente, sin embargo es necesario reconocer que así como son las de mayor respuesta por parte de los y las estudiantes, también son las estrategias que tienen mayor presencia en los distintos escenarios, especialmente en los contextos educativos, frente a ello se pueden generar otro tipo de discusiones en temas por ejemplo de cobertura y efectividad, sin embargo es necesario reconocer que no se puede dejar las acciones y estrategias en encuentros cotidianos, sino que se deben visualizar estrategias más integrales.

Según González, *et al.*, (2020) los escenarios de prevención se enfrenta a dos grandes retos, el primero de ellos son las competencias profesionales de quienes brindan, orientan y dinamizan estos espacios, en la medida de ser innovadores y disruptivos y no continuar replicando las mismas metodologías de las charlas que ya van disminuyendo su efectividad en los adolescentes y jóvenes, por otra parte, las creencias sociales y morales frente a hablar de temas relacionados con la sexualidad, demandando unos procesos amplios de psicoeducación, no exclusivos a los adolescentes sino a sus familias y comunidad en general para lograr obtener mejores resultados.

De otra parte, se cuenta con respuestas orientadas al fortalecimiento familiar y la corresponsabilidad en temas de educación y orientaciones de temas que incluyen la educación sexual, “trabajar más la comunicación en casa (mamá, papá o con la persona que convivan)” (Participante 1, comunicación personal, 28 de julio de 2023), así mismo, se obtienen manifestaciones como: “Que los padres conversen con sus hijos y en las instituciones que den conversaciones sobre el embarazo a temprana edad para que tengan conocimiento sobre los embarazos a temprana edad”. (Participante 9, comunicación personal, 28 de julio de 2023)

Como refiere Cruz (2011), las tendencias globales de comunicación a través de medios tecnológicos y las mismas transformaciones sociales, han hecho que se debiliten las relaciones familiares y que los niños, niñas y adolescentes, estén con mayor énfasis en la búsqueda de

aprobación de sus pares o de otras esferas sociales, esto a su vez, hace que cuando los adolescentes presentan alguna dificultad o situación compleja, no siempre sepan resolverla de forma adecuada o tomen decisiones con grandes consecuencias que en ocasiones no están en capacidad de asumir, como el embarazo adolescente.

Conclusiones

Las principales fuentes de información frente a la educación sexual identificadas por los adolescentes, son la familia y los medios tecnológicos, dato que es de suma importancia ya que soporta en primera instancia una de las principales funciones de la familia, en función de la educación y la protección a cada uno de sus integrantes, mientras que el internet y todos los medios tecnológicos se han convertido en una de las necesidades y fuentes de información más usadas no solo en Colombia, sino también alrededor del mundo.

Si bien se considera que la información que reciben por parte de estas fuentes es verídica y adecuada, no se debe desconocer la necesidad constante y permanente de fomentar la educación sexual y reproductiva, así como promover en cada escenario social, hablar desde el respecto sobre estos temas de interés general, dónde todas las disciplinas y profesiones de las ciencias sociales, humanas y de la salud, son trascendentales a través del trabajo inter y transdisciplinar.

Los factores de mayor incidencia en los embarazos adolescentes, son en primera instancia, las dinámicas familiares que no se encuentren en acuerdo y respeto, que, por el contrario, se caracterice por una atmosfera no armónica, que directa o indirectamente influyan en la decisión de los adolescentes de buscar alternativas para salir de esa situación, una de ellas el embarazo adolescente como consecuencia de las relaciones sexuales sin los conocimientos previos que se deberían tener, dicho desconocimiento que si bien no es exclusiva responsabilidad de la familia sino de todos los actores sociales y estatales, se convierte en el segundo factor de mayor incidencia para este estudio.

La percepción que tienen frente al embarazo en adolescentes es negativa, frente a ello, proponen campañas y estrategias socioeducativas, reconociendo que aunque se han manejado ya hace un tiempo considerable, demandan que las metodologías sean novedosas y puedan

**Isabel del Socorro Catalán-Torres, María del Pilar Gutiérrez-Ibañez y
Carmen Lorena-Perlaza**

Factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la institución educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de el Carmen de Bolívar

así generar mayor impacto en la comunidad, así como la articulación de los padres de familia para que también puedan acceder a la educación sexual y reproductiva con miras a convertirse en agentes de cambio de primera mano para sus hijos adolescentes y de cualquier edad.

Socialmente, se presenta como un primer paso para abordar desde la realidad del contexto propio, las situaciones de embarazos en adolescentes desde un enfoque preventivo, que dichos resultados sean importantes para las diferentes instituciones y actores clave en función del bienestar en primera instancia de los adolescentes y desde una perspectiva sistémico ecológica, para sus familias, instituciones y demás sistemas en los que estén inmersos.

El presente estudio, además de aportar significativamente en los aspectos mencionados anteriormente, invita a continuar con proceso investigativos que sigan fortaleciendo un estado del arte y líneas base para los proyectos y acciones que se puedan encaminar a la transformación social de los adolescentes frente al eje central del estudio. Se hace necesario poder continuar con estudios similares dónde esta población sea la protagonista y que además se puedan incluir a sus familiares y hasta docentes, ya que son actores clave en su proceso de formación personal, académica y social.

Finalmente, el embarazo adolescente, desde la percepción de esta misma población, se reconoce como situación que puede generar consecuencias negativas desde el aspecto de salud, individual, familiar y social, siendo un escenario de grandes oportunidades para la transformación social a través no solo de la atención a los sucesos, sino desde la prevención de los mismos con estrategias disruptivas y de sinergia que logren realmente impactar a los adolescentes.

Referencias

- Acosta, M, y Cárdenas, V. (2012). El embarazo en adolescentes. Factores socioculturales. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social* 50 (4).
<https://www.redalyc.org/pdf/4577/457745496006.pdf>

- Arab, E., y Díaz, G. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes* 26(1).
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000048>
- Arés P. (2007). Módulo terapia familiar sistémica. Notas de la Maestría en Psicología Clínica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Arévalo, J., y Díaz, K. (2018). *Factores de riesgo en embarazada adolescente en el hospital del Guasmo*. Universidad de Guayaquil.
<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/30296/1/1188-TESIS-AREVALO%20Y%20DIAZ.pdf>
- Barbón, O. (2011). Fuentes de información sobre educación sexual en adolescentes estudiantes de enfermería. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología* 49(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-30032011000200010&script=sci_arttext&tlng=en
- Bárceñas, L. *La familia, red de apoyo*. Universidad Iberoamericana Puebla.
<http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/1523/La+familia,+red+de+apoyo.pdf?sequence=1>
- Barremetxea, G., Suárez, J., y Sánchez, J. (2020). ¿Cuál es la mejor edad biológica para ser madre? Reproducción asistida ORG. <https://www.reproduccionasistida.org/la-edad-para-ser-madre/#:~:text=Por%20ello%2C%20se%20suele%20decir,las%20t%C3%A9cnicas%20de%20reproducci%C3%B3n%20asistida>
- Borrero, B., y Quevedo, O. (1998). *El madresolterismo y las condiciones socioculturales en relación a la estructura social*. Universidad Simón Bolívar.
<http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/3731>
- Calvo, H. (2007). Redes de apoyo para la integración social: la familia. *Salud y drogas* 7(1).
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/centro_de_dia.pdf

Isabel del Socorro Catalán-Torres, María del Pilar Gutiérrez-Ibañes y
Carmen Lorena-Perlaza

Factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la institución educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de el Carmen de Bolívar

- Catalán, M., y Jarillo, E. (2010). Paradigmas de investigación aplicados al estudio de la percepción pública de la contaminación del aire. *Revista Internacional, Contaminación Ambiental* 26(2).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-49992010000200007#:~:text=Para%20ello%2C%20se%20considera%20inicialmente,teor%C3%ADa%20cr%C3%ADtica%20y%20el%20constructivista
- Cruz, M. (2011). Embarazo de adolescentes y comunicación familiar. *Revista Margen* 61.
<https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD31005.pdf>
- Del Toro, M., Ruidiaz, K., y Barrios, Z. (2018). Conocimientos y prácticas sobre métodos de planificación familiar en adolescentes escolarizados de Cartagena-Bolívar. *Revista Ciencias Ciudadanas* 15(2).
<https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/1399/1362>
- Donoso, E., Carvajal, J., Vera, C., y Poblete, J. (2014). La edad de la mujer como factor de riesgo de mortalidad materna, fetal, neonatal e infantil. *Revista de Medicina Chile* 142. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v142n2/art04.pdf>
- Flores, M., Nova, G., y Arenas, L. (2017). Embarazo en la adolescencia en una región de México: un problema de Salud Pública, *Revista Salud Publica* 19(3).
<http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v19n3/0124-0064-rsap-19-03-00374.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). ¿Qué es la adolescencia?
<https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>
- González, P., Rangel, Y., y Hernández, E. (2020). Retos en la prevención del embarazo adolescente subsiguiente, un estudio desde la perspectiva de madres adolescentes. *Saude Soc.* 29(3). <https://www.scielosp.org/article/sausoc/2020.v29n3/e181032/es/>
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *ReciMundo, Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento* 4(3).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7591592.pdf>

- Hernández, O. (2019). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cuba de Medicina General Integral* 37(3).
<https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1442>
- Londoño, S., y Martínez A. (2016). El Impacto de la Maternidad Adolescente en Colombia: Efectos sobre el Mercado Laboral y la Asistencia Escolar a Corto Plazo. Repositorio EAFIT.
- Novoa, K., Palma, T., y Santana, D. (2022). Análisis de la calidad de educación sexual en el Carmen de Bolívar. Repositorio Universidad Simón Bolívar.
https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/10345/An%c3%a1lisis_Calidad_Educaci%c3%b3n_Sexual_Carmen_Bol%c3%advar_Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización Mundial de la Salud. (s.f). Tipos de embarazo posibles: ¿Cómo conseguir un embarazo saludable? <https://cpedrosa.com/tipos-embarazo-posibles-conseguir-embarazo-saludable/>
- Pinzón, A., Ruiz, A., Aguilera, P., y Abril, p. (2018). Factores asociados al inicio de vida sexual y al embarazo adolescente en Colombia. Estudio de corte transversal. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología* 83(5).
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-75262018000500487&script=sci_arttext
- Polo, C. (2009). *Resiliencia: factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años*. Universidad del Aconcagua. http://190.183.61.20/objetos_digitales/71/tesis-1426-resiliencia.pdf
- Profamilia. (2005). Salud sexual y reproductiva. Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2005. <https://profamilia.org.co/docs/ENDS%202005.pdf>
- Reiss, D. (1971). Varieties of consensual experience: iii. contrasts between families of normals, delinquents and schizophrenics. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 152(2).

**Isabel del Socorro Catalán-Torres, María del Pilar Gutiérrez-Ibañez y
Carmen Lorena-Perlaza**

Factores determinantes en embarazos adolescentes desde la perspectiva de estudiantes en edades de 14 a 16 años de la institución educativa de Caracolí, corregimiento del municipio de el Carmen de Bolívar

https://journals.lww.com/jonmd/Abstract/1971/02000/Varieties_of_Consensual_Experience_III_Contrasts.1.aspx

- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162019000100008&script=sci_abstract
- Tonon, G. (2012). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En Tonon, G (Ed), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*
- Varas, G. (2014). La investigación Cualitativa: Apuntes para una descripción de la investigación y la validez en metodología cualitativa. http://gvaras.org/public/validez_cualitativa.php
- Venegas, M., y Valles, B. (2019). Factores de riesgo que inciden en el embarazo adolescente desde la perspectiva de estudiantes embarazadas. *Pediatría Atención Primaria* 21(83). https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1139-76322019000300006&script=sci_arttext&tlng=pt
- Villar, M. (2011). Factores determinantes de la salud: Importancia de la prevención. *Revista Acta Médica Peruana* 28(4). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172011000400011

Un curso de astrobiología elemental para estudiantes de Ciencias de Educación Secundaria

J. Mauricio Nava-Bautista

Laboratorio de Biología. Escuela Secundaria 245 Ángel Trías Álvarez. Secretaría de Educación Pública, México

jose.navab@aefcm.gob.mx

<https://profesor-j-mauricio-nava-bautista.webnode.mx/>

<https://orcid.org/0000-0001-8737-5793>

Recepción: 16/04/2024

Aprobación: 27/05/2024

Publicación: 01/06/2024

Resumen:

Se presenta la descripción del diseño y aplicación de un curso de astrobiología elemental, en un grupo de alumnos de educación básica nivel secundaria (fase 6), de primer y tercer grado durante el ciclo escolar 2023-2024 en la Ciudad de México. El curso se vinculó con los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA'S) de las disciplinas de biología y química del plan de estudio 2022 que se introdujo en la educación básica en la escuela secundaria durante el ciclo escolar 2023-2024. Se utilizaron, además, en la vinculación de los temas del curso, los libros de texto gratuitos de las disciplinas de biología y química. El curso reforzó los PDA'S de las disciplinas de biología y química y sirvió como vínculo con el proyecto trimestral. Se considera que la astrobiología es un recurso didáctico que puede fortalecer los aprendizajes de las disciplinas de ciencias en la educación básica en el nivel secundaria, que puede contribuir a cubrir el perfil de egreso de la fase 6 en la educación secundaria y que podría impulsar el desarrollo de vocaciones científicas y tecnológicas.

Palabras Clave: Curso, Astrobiología, Didáctica de las Ciencias, Ciencias, Escuela Secundaria, México

An elementary astrobiology course for secondary science students

Abstract:

It's presented the description of the design and application of an elementary astrobiology course in a group of first and third grade students in Mexico City during the 2023-2024 school year in high school level (phase 6). The course was linked to the learning development

processes (PDA'S) of the biology and chemistry disciplines of the 2022 curriculum that was introduced in basic education in secondary school during the 2023-2024 school year. Free textbooks from the disciplines of biology and chemistry were also used to link the course topics. The course reinforced the PDA's of the disciplines of biology and chemistry and served as a link to the quarterly project. It is considered that astrobiology is a teaching resource that can strengthen the learning of science disciplines in basic education at the secondary level (phase 6), that can contribute covering the graduation profile of phase 6 in secondary education and that could boost the development of scientific and technological vocations.

Key Words: Course, Astrobiology, Science Teaching, Sciences, High School, Mexico

1. Introducción

En el año 2022 se publicó en México el nuevo modelo educativo denominado plan de estudio 2022 para la educación básica (diario oficial de la federación, 2022). El plan se compone de cuatro campos formativos que articulan a las disciplinas (antes materias o asignaturas) que los integran en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Uno de estos campos es el de “Saberes y pensamiento científico” que privilegia el desarrollo de una actitud científica, fundada en una forma de cuestionar, indagar, pensar e interpretar los fenómenos y procesos naturales y sociales en distintos contextos, desde la perspectiva de la ciencia escolar (Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022). El plan 2022 sugiere el uso de algunas metodologías para el desarrollo del trabajo por proyectos educativos (Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos 2023) para lograr el alcance de los aprendizajes (Procesos de desarrollo de aprendizajes PDA's). Dentro del campo saberes y pensamiento científico se encuentran las disciplinas de biología y química y una de las finalidades de este campo es la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales (Programa sintético de la Fase 6, 2022). Uno de los desafíos para los docentes de biología es lograr captar el interés del alumnado hacia los contenidos de la disciplina mediante planeaciones didácticas atractivas. Durante el ciclo escolar 2023-2024 y en reunión de consejo técnico escolar, en la secundaria 245 Ángel Trías Álvarez, se propuso el proyecto trimestral “Feria extraterrestre” para ser desarrollado durante el segundo trimestre del ciclo escolar. Bajo este contexto, en la disciplina de biología, se decidió diseñar y aplicar,

como recurso didáctico, un curso de astrobiología elemental con el objetivo de vincular los contenidos y PDA'S de las disciplinas de biología, física y química con el proyecto trimestral, así como reforzar los PDA'S de las disciplinas de este campo formativo. La Astrobiología es la ciencia que estudia el origen, la distribución y la evolución de la vida en el universo. Se considera que la astrobiología puede ser un recurso didáctico que fortalezca los aprendizajes de ciencias y que fomente el desarrollo de vocaciones científicas y tecnológicas (Nava, 2023 a)

Métodos

Se realizó una revisión y análisis de los temas elementales de la astrobiología adecuándolos al nivel secundaria (fase 6). Se utilizó como documento de referencia el libro “Astrobiología para Principiantes” (Nava, 2023 c). Los temas también fueron seleccionados vinculándolos con los PDA'S del Plan 2022 de la educación Básica de la disciplina de biología y química y con los libros de texto gratuito del campo formativo saberes y pensamiento científico de primer grado y tercer grado. (CONALITEG, 2023). El curso se tituló: “Astrobiología Elemental” y el responsable de impartirlo fue el docente autor del presente artículo. Los temas del curso fueron organizados en 4 módulos de la siguiente manera:

Tabla 1. Organización del curso Astrobiología Elemental

Módulo	Título
I	Origen de la vida
II	Buscando vida extraterrestre
III	Vida en el universo
IV	Contacto

La programación del curso fue la siguiente

Tabla 2. Estructura y cronograma del curso Astrobiología Elemental

Semana	Temas
1	¿Qué es la vida? ¿Cuál es el origen de la vida? ¿Hace cuánto se originó la vida en la Tierra?

2	¿Cómo podemos detectar vida extraterrestre? ¿Qué es la espectroscopía? ¿Qué es un biomarcador o bioseñal? ¿Cuáles son los métodos de detección de exoplanetas
3	¿Qué son los exoplanetas? ¿Si buscamos agua en el universo podemos encontrar vida? ¿Puede existir actualmente vida en Marte? ¿Puede viajar la vida en asteroides? ¿Puede existir vida en las lunas del sistema solar?
4	¿Hemos enviado mensajes al espacio exterior? ¿Cuáles son las limitaciones para detectar vida ET más allá del Sistema Solar? ¿Y si solamente descubrimos vida extraterrestre microscópica? ¿Cuándo haremos contacto? ¿Alguna vez hemos recibido alguna señal extraterrestre?
Apéndice 1	¿Cómo convertirme en un astrobiólogo?

Los PDA'S con los que se relacionan los temas del curso fueron los siguientes:

Tabla 3. PDA'S de biología y química (fase 6) relacionados con el curso de Astrobiología Elemental.

Disciplina	Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA'S). Los PDA'S están sintetizados por cuestiones de espacio.
Biología	Compara las características comunes de los seres vivos. Indaga las principales aportaciones de Darwin y Wallace, las identifica como una de las explicaciones más fundamentadas acerca del origen de la biodiversidad. Describe las estructuras y funciones básicas de la célula a partir de modelos. Compara cómo han cambiado las primeras observaciones microscópicas respecto a las actuales, valora el avance en el conocimiento de las bacterias, las células y los virus. Describe las características generales de las bacterias y los virus.
Química	Reconoce la presencia y predominancia de algunos elementos químicos que conforman a los seres vivos, la Tierra y el Universo, así como su ubicación en la Tabla periódica: metales, no metales y semimetales. Reconoce la importancia del uso de instrumentos de medición, para identificar y

diferenciar propiedades de sustancias y materiales cotidianos. Reconoce distintas reacciones químicas en su entorno y en actividades experimentales, a partir de sus manifestaciones y el cambio de propiedades de reactivos a productos.

Como se mencionó, el curso estuvo estructurado en 4 módulos integrados cada uno por un video introductorio, una lectura y una serie de actividades (reactivos de opción múltiple, relación de columnas, completar oraciones, preguntas abiertas). Al final del curso se presentó una evaluación de opción múltiple integrada por diez reactivos. Se grabaron 5 videos, uno por cada módulo del curso, más un video introductorio al curso. Los videos fueron subidos a la plataforma YouTube en el canal del autor del presente artículo (<https://www.youtube.com/@100CIANAVA>). Se llevó a cabo la presentación del curso y se dieron a conocer a todos los detalles a los alumnos participantes. Los alumnos también colaboraron en la socialización de los carteles del curso entre la comunidad escolar. El curso se llevó a cabo del 21 de febrero al 19 de marzo de 2024. Participaron 49 alumnos de primer grado de la secundaria 245 Ángel Trías Álvarez de la disciplina de biología durante el ciclo escolar 2023-2024. También participaron 19 alumnos de tercer grado de la secundaria del Instituto Anglo Español (IAE) de la disciplina de química durante el ciclo escolar 2023-2024. El total de alumnos que tomaron el curso fue de 68 alumnos. El curso se realizó en modalidad híbrida (los videos se dejaron de tarea para ver en casa y las actividades del curso se realizaron en formato presencial durante una hora a la semana en las clases de cada disciplina (biología o química). Cada alumno recibió de forma impresa las actividades de cada módulo, las resolvió y las integró a su cuaderno de apuntes de la disciplina. Es importante señalar que las actividades incluyeron el texto básico del tema semanal. Con esto se fomentan el dominio de habilidades de comunicación básica, manejar información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla y del desarrollo del pensamiento crítico, que marcan el Perfil de Egreso de la Educación Secundaria en el Plan de Estudio 2022 para la Educación Básica. Para el diseño del curso se utilizó la metodología de aprendizaje asincrónico y sincrónico (Delgado, 2020). En la parte final del curso se revisó el apéndice 1 ¿Cómo convertirme en un astrobiólogo?, con el que se dieron algunas orientaciones a corto y largo plazo de como continuar preparándose en el estudio de la astrobiología. Durante el curso se aplicó una *evaluación formativa* (observación de videos, aclaración de dudas y desarrollo de las

actividades) y al finalizar una *evaluación sumativa* mediante una prueba escrita integrada por diez reactivos (apéndice 2). El instructor del curso realizó en todo momento el acompañamiento del alumnado describiendo los recursos físicos y digitales, resolviendo dudas durante las actividades del curso y evaluando la participación del alumnado. El curso se concluyó (para los alumnos de la secundaria 245) durante la presentación del proyecto feria extraterrestre a la comunidad escolar con la entrega de reconocimientos a todos los participantes del curso. En el caso de los alumnos del IAE, se entregaron los reconocimientos en el laboratorio de química de la sección secundaria.

Resultados

Resultados cuantitativos

68 alumnos de primer y tercer grado de educación secundaria resolvieron satisfactoriamente las actividades de los 4 módulos del curso. Los resultados del curso (evaluación formativa más evaluación sumativa) fueron los siguientes:

Tabla 4. Promedios finales por grupo del curso de “Astrobiología Elemental”.

Grupo	Promedio
1A	8.8
1B	8.8
1C	8.8
3C	9.4
Promedio del curso	8.9

Resultados cualitativos

Los alumnos de primer grado mostraron un gran entusiasmo durante el curso, sobre todo en dos de las 4 actividades asociadas al curso: la observación de los videos y el desarrollo del proyecto trimestral feria extraterrestre, donde se aplicaron los conocimientos del curso. En la participación de los alumnos, durante los temas de evolución, también se observó interés y se relacionaron mejor los PDA’S con el proyecto trimestral y con los contenidos de la disciplina de biología. Los alumnos de primer grado expresaron con emoción su alegría de

recibir su constancia de participación en el curso. Respecto a los alumnos de la disciplina de química, se observó una mejor comprensión del PDA del conocimiento de la tabla periódica cuando se relacionaron con los temas del curso. Al constituirse el curso de astrobiología elemental en un recurso didáctico novedoso para los alumnos se logró una mejor comprensión de los PDA'S de ambas disciplinas.

Discusión

Los contenidos y aprendizajes de las disciplinas de biología y química pueden llegar a ser abstractos para algunos alumnos, pero cuando se introducen recursos de aprendizaje innovadores y atractivos para los alumnos, pueden impulsar el interés y la mayor comprensión de los mismos. En este sentido es importante mencionar que los avances recientes en el área de la astrobiología repercuten en el estudio de la biología y la química en el nivel secundaria. Esta área relativamente nueva de la investigación científica ofrece una base de contenidos increíblemente diversa a partir de la cual los profesores pueden aprovechar para animar sus cursos y captar el interés de los estudiantes (Prather y Slater, 2002). El curso de astrobiología elemental pudo vincularse satisfactoriamente con las demás actividades del programa de ambas disciplinas y cabe resaltar que, en el caso de los grupos de primer grado, se logró conjuntar el curso, con los PDA'S del programa y con el proyecto trimestral. Esto hizo que el aprendizaje de los alumnos fuera más sólido y que adquiriera un sentido real para los alumnos. En cuanto a los resultados de la prueba escrita, los alumnos de tercer grado obtuvieron un mayor puntaje. Este resultado puede explicarse, en opinión del autor del presente artículo, debido a que presentan mayor madurez en habilidades como la comprensión lectora y la resolución de exámenes de opción múltiple y también es preciso señalar que algunos de los temas del curso ya habían sido revisados en clase por los alumnos de tercer grado (por ejemplo, el tema de los elementos químicos de la tabla periódica) temas que no se ven en primer grado. El curso cumplió con el objetivo de dar elementos y conceptos básicos acerca del desarrollo y evolución de la vida en el universo y de paso sirvió para reforzar los aprendizajes de las disciplinas de biología y química y mostrar a los alumnos la parte de la ciencia que tiene una aplicación real en la comprensión y explicación del medio y los fenómenos naturales que los rodean. En palabras de Jorge, S. *et. al* (2023) “la cosa cambiaría por completo si usásemos la astrobiología como eje vertebral de proyectos de

investigación en secundaria. A través de ella se trabajan, de manera conjunta, todas las ciencias, junto con la ingeniería y la tecnología. Los temas que trata son tan apasionantes que favorecen la motivación de los estudiantes, mejorando su interés por la ciencia”. Así, se considera que el curso podría mejorar con actividades experimentales/lúdicas como por ejemplo pequeños retos, desafíos científicos o prácticas de laboratorio (Nava, 2023 b) para poner en práctica los temas adquiridos en el curso. Para finalizar se sugiere realizar más experiencias docentes con el uso del recurso didáctico de la astrobiología en educación secundaria aprovechando la oportunidad que propone el nuevo modelo educativo de la nueva escuela mexicana a través del plan de estudio 2022 y el trabajo por proyectos para problematizar la realidad e identificar problemas de la sociedad y lograr el desarrollo de los procesos de desarrollo de aprendizaje. Así mejorará la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas científicas de las niñas, niños y adolescentes mexicanos.

Agradecimientos

Al Maestro Manuel Claudio Reyes Galindo, director de la Escuela Secundaria 245 Ángel Trías Álvarez por las facilidades en la realización del curso. A la Maestra Flor Lucila Hernández Garduño, subdirectora de la Escuela Secundaria 245 Ángel Trías Álvarez por su apoyo constante para que el autor del presente artículo pudiera desarrollar todas las actividades del curso. Al Maestro Roger Herrera, subdirector de la Escuela Secundaria 245 Ángel Trías Álvarez, por sus acertados comentarios y por la motivación que permanentemente realiza hacia proyectos como éste. A la Maestra María del Carmen Vázquez Herrera, directora de la sección secundaria del Instituto Anglo Español, por las facilidades otorgadas para la realización del curso con el grupo de 3C. A todos los alumnos participantes en el curso que, con su entusiasmo y trabajo, hicieron posible el curso de astrobiología elemental. Este trabajo fue posible gracias al soporte financiero y moral de la Psicóloga Juana Bustamante Vargas y la estudiante de ciencias Ximena Quetzalli Nava Bustamante.

Nota: El curso Astrobiología Elemental (junto con todas sus actividades y apéndices) se encuentra de forma gratuita a su disposición en la página web del autor: <https://profesor-j-mauricio-nava-bautista.webnode.mx/cursos/>

Referencias

1. Acuerdo por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Secretaría de Gobernación; Estados Unidos Mexicanos; DOF 14/08/2022. Citado el 02/04/24 disponible en internet https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gs_c.tab=0
2. Avance del contenido del programa sintético de la fase 6 Ciclo escolar 2022-2023. Secretaría de Educación Pública, 2023. Disponible en internet <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>
3. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (05 de abril de 2024) Educación secundaria – CONALITEG <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/index.html>
4. Delgado, 2020. Aprendizaje sincrónico y asíncrono: definición, ventajas y desventajas. Instituto para el futuro de la educación. Tecnológico de Monterrey. Disponible en internet <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-sincronico-y-asincronico-definicion/>
5. Jorge, S., Martínez, J., Martínez-Frías, J. y Segundo, O. Por qué hay que enseñar astrobiología en educación secundaria. Journal The Conversation. Disponible en internet en <https://theconversation.com/por-que-hay-que-ensenar-astrobiologia-en-educacion-secundaria-217612>
6. Nava, J. 2023 (a). Algunas consideraciones para la implementación de la astrobiología como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. ScienceOpen Preprints. 2023. DOI: 10.14293/PR2199.000262.v1
7. Nava, J. 2023 (b). Proyectos Educativos de Astrobiología para la Escuela Secundaria Enfoque STEAM Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico. Ebook ASIN:

- B0CFJ1X9HD. <https://www.amazon.com.mx/Educativos-Astrobiolog%C3%ADa-Secundaria-Pensamiento-Cient%C3%ADfico-ebook/dp/B0CFJ1X9HD>
8. Nava, J. 2023. (c) Astrobiología para principiantes. Ebook ASIN: B0CR9GGRM. <https://www.amazon.es/Astrobiolog%C3%ADa-para-Principiantes-mauricio-bautista-ebook/dp/B0CR9GGRMY>
 9. Plan de estudios de la educación básica, 2022. Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México. 2022
 10. Prather, E. y Slater, T., 2022. An online astrobiology course for teachers. *Astrobiology* 2022 2:2, 215-223. DOI <https://doi.org/10.1089/15311070260192282>
 11. Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Secretaría de educación Pública, 2023. Ciudad de México. Disponible en internet https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

Reseña. La Competencia plurilingüe en la escuela

Karime Velázquez-Wong

Secretaría de Educación, Baja California, México

Juli Palou y Montserrat Fons son profesores titulares de didáctica de la lengua y literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y miembros del grupo Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Ambos forman parte del grupo de investigación consolidado LLETRA. Han participado en diversos proyectos subvencionados por la comisión europea y colaboran con el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona en la formación de formadores del área de lengua y literatura.

Como se indica en la introducción, este libro lo han escrito diferentes manos desde la perspectiva donde convergen la docencia y la investigación. En él, se desarrollan una serie de experiencias y reflexiones a través de seis centros escolares de diversos contextos sociales y culturales a los cuales une un elemento en común: el plurilingüismo. Tiene como eje vertebrador tres conceptos clave: acoger, crear vínculos y contrastar para aprender. El plurilingüismo visto desde la mirada de los autores es reconocimiento, y en el reconocimiento la mirada se mueve siempre en dos direcciones: el alumnado se siente mirado por el profesorado, mientras que el profesorado siente la mirada de los niños y niñas, una mirada que exige un proceso de comprensión.

Está estructurado en cuatro secciones que muestran un cambio de visión en los modos de actuar de la práctica docente, rompiendo las paredes que separan los centros escolares de la vida social comunitaria, vinculando los propósitos sociales y didácticos para una verdadera transformación.

La primera sección “Hacer visibles las lenguas: acoger” se distribuye en tres capítulos: (1.1) Primer paso: descubrir el entorno, nos habla de valorar el contexto social en el que se encuentra inmerso el alumnado, para lograr una empatía y conciencia de que la escolarización se debe comprender desde una visión en conjunto, para compartir criterios de actuación. (1.2) Aprender de y con los retos de vida lingüística, que se refiere a la diversidad cultural y lingüística existente en los centros, a esa interacción social que se manifiesta, mediante la participación del alumnado en relatos de vida lingüística llenos de significación, motivados por la necesidad de expresar y compartir desde su perspectiva el mundo que los rodea, promoviendo competencias comunicativas plurilingües de manera natural rompiendo las barreras de comunicación y aprendiendo en conjunto. (1.3) Lo oral y lo escrito, diferentes formas de representación, hace alusión al respeto y estima por las lenguas, donde el profesorado aprecie la diversidad cultural y lingüística buscando el acercamiento a la realidad del alumnado y sus familias, permitiendo comprender que favorece la interculturalidad y combate prejuicios, además de la riqueza cultural mutua que representa.

La segunda sección, “Conocer y reconocer: crear vínculos”, se divide en los siguientes capítulos: (2.1) Hablamos de lenguas con los “proyectos compartidos”, que se ocupa del desarrollo de proyectos compartidos para favorecer el vínculo de la comunidad educativa

y su implicación en las actividades de los centros, valorando las experiencias individuales y colectivas, para construir una nueva significación sobre la diversidad lingüística y cultural, así como el desarrollo de una competencia plurilingüe efectiva. (2.2) Las lenguas de las familias que entran a la escuela, está centrado en actividades para crear vínculos en el alumnado y despertar el gusto por palabras nuevas, valorando sin prejuicios la diversidad de lenguas, tomando en cuenta la participación y colaboración de la comunidad educativa, favoreciendo actitudes de respeto hacia la diversidad lingüística y la competencia plurilingüe. (2.3) Las cajas de vida, esta actividad se refiere a la participación de las familias provenientes de diversos lugares y culturas, en actividades del aula para generar confianza, respeto y cooperación, reivindicando sus trayectorias biográficas, reconociendo los diversos entornos, creando un sentido de pertenencia y vinculación al centro escolar. (2.4) Las lenguas en la escuela de la prisión, este tema es abordado desde el entorno de un centro penitenciario donde es de gran importancia que los docentes reconozcan el plurilingüismo y la interculturalidad existente como una oportunidad didáctica para poner en marcha actividades y estrategias que reconozcan el valor que tienen las lenguas y las entidades de origen de las personas del centro para fomentar una educación plurilingüe e intercultural.

La tercera sección, “Transitar entre lenguas: contrastar para aprender”, se fracciona en cuatro capítulos: (3.1) El proyecto “cuentos en familia”, habla de crear oportunidades hacia la lectura de manera vivencial, aplicando estrategias de comprensión de textos de forma literal, profunda y crítica, pero también con interacción y uso de diversas lenguas para generar conocimientos desde los diferentes contextos y de las interacciones que se dan en ellos. También, aborda las literacidades familiares como mediadoras para la construcción de conocimientos y nuevas literacidades que contribuyan a romper las barreras de la casa-escuela y etiquetas ideológicas. (3.2) Plurilingüismo e intercomprensión, esta experiencia relata el valor, la interrelación y la interacción con las diferentes lenguas tanto curriculares, como las no curriculares para el desarrollo de una competencia global y plurilingüe, como una ventana de oportunidades para utilizarlas en diversos contextos. (3.3) Las lenguas suben al escenario: una Ricitos de Oro plurilingüe, esta actividad pretende que la comunidad educativa sea consciente de la diversidad lingüística que existe en los centros escolares para usarla a favor y que fluya naturalmente, trabajando desde una perspectiva plurilingüe. (3.4) La reflexión metalingüística en el aula permite reflexionar acerca de las relaciones que establece el alumnado entre su lengua y la lengua que está aprendiendo a través de actividades metalingüísticas, contribuyendo al uso, conocimiento y toma de consciencia de la diversidad lingüística y cultural para el desarrollo de la competencia plurilingüe.

En la cuarta y última sección, “La formación de los docentes”, se reflexiona en dos subtemas: (4.1) La reflexión sobre el plurilingüismo a través de las narrativas multimodales, nos explica como las narrativas multimodales crean un espacio físico y simbólico donde las personas somos capaces de tomar consciencia de nuestras propias experiencias cuando damos voz a nuestros significados y como estas prácticas son un recurso para la promoción de la reflexión metacognitiva. (4.2) El sistema de creencias en

la formación del profesorado, se reflexiona sobre el sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS) para comprender más ampliamente como se transforma el pensamiento ante nuevas realidades, así como la importancia que tiene la formación inicial y continua de los docentes para generar una revisión en el sistema de creencias propiciando una reflexión crítica, además, nos habla de la narración como modo de expresión de la experiencia para incorporar diversas modalidades del lenguaje que plasmen el pensamiento a través de nuevos recursos.

Todos los profesionales del ámbito educativo que estén involucrados en las complejas relaciones entre lenguas, sociedad, cultura y educación encontrarán un referente en este texto. Las estrategias, actividades y propuestas didácticas que se exponen están orientadas a fortalecer el plurilingüismo en sus centros escolares, con contenidos significativos y socialmente relevantes en el uso de la diversidad y la interacción lingüística, para crear espacios y propiciar las condiciones necesarias para que el alumnado se apropie de las prácticas sociales y culturales del lenguaje, desarrollando la competencia plurilingüe para interactuar de manera eficaz en diversos contextos y al mismo tiempo aprendiendo a valorar la interculturalidad y el plurilingüismo.

Referencia bibliográfica:

PALOU, S. Y FONS, M. (COORDS.). (2021). LA COMPETENCIA PLURILINGÜE EN LA ESCUELA. EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES. OCTAEDRO. ISBN:978-84-18615-65-8.

PALOU, S. Y FONS, M. (COORDS.). (2021). PLURILINGUAL COMPETENCE IN SCHOOL. EXPERIENCES AND REFLECTIONS. OCTAEDRO. ISBN:978-84-18615-65-8.