



Idiomas



Español



Ingles



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. 20 (2024): Revista RedCA (octubre 2024-enero 2025)

DOI: <https://doi.org/10.36677/redca.v7i20>

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA

Volumen. 07
Número. 20
(octubre 2024-enero 2025)

ÍNDICE

Perfil de estudiantes por género a partir de: estudio socioeconómico en el SITAA y resultados de EXANI I, en el Plantel Cuauhtémoc de la UAEM, como predictor del desempeño académico. Una perspectiva desde la tutoría académica.....	1 -20
María de los Angeles Carmona-Zepeda, Leticia Castillon-Contreras, Oscar Ferrer-Gutiérrez, Rubén Gutiérrez-Gómez, José Lino Garza-Elizalde	
Cultura de paz. Realidades educativas en la Escuela Primaria.....	21 -40
Esmeralda Omar-Villanueva	
Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa.....	41 - 67
Vilma Esperanza Portillo-Campos, José Alejandro Paredes-Anguas, María de Lourdes Gutiérrez-Aceves	
Barreras pedagógicas a las que se enfrentan los estudiantes de tercero con limitaciones cognitivas en un Colegio de Soacha, Cundinamarca.....	68 - 73
Andry Yurany Hernández-Quintero, Diana Patricia Ballesteros-Rodríguez	
Creencias y realidades familiares frente a los estilos de crianza y su impacto en el desarrollo emocional de las niñas y niños.....	74 - 83
Diana Isabel Fagua-Infante, Bibiana Carolina Sanguino-Muñoz, Francy Yuzdey Riaño-Ardila	
Orientación vocacional y Hebegogía; rumbo a una analogía postmoderna generativa disciplinar.....	84 - 99
Julio César Alvarado-Cortés, Rocío Isabel Ramos-Jaubert, Irving Ernesto Cuellar-Pacheco	
El sentido de pertenencia universitario: Factores incidentes de un caso de estudio en Celaya, Guanajuato, México.....	100 - 115
Julio César Montiel-Flores	

Perfil de estudiantes por género a partir de: estudio socioeconómico en el SITAA y resultados de EXANI I, en el Plantel Cuauhtémoc de la UAEM, como predictor del desempeño académico. Una perspectiva desde la tutoría académica.

María de los Angeles Carmona-Zepeda
Plantel Cuauhtémoc
Universidad Autónoma del Estado de México, México
mamp45297@yahoo.com.mx

Leticia Castellón-Contreras
Plantel Cuauhtémoc
Universidad Autónoma del Estado de México, México
letycasti@hotmail.com

Oscar Ferrer-Gutiérrez
Plantel Cuauhtémoc
Universidad Autónoma del Estado de México, México
oscarferrer204@gmail.com

Rubén Gutiérrez-Gómez
Plantel Cuauhtémoc
Universidad Autónoma del Estado de México, México
rubengut@yahoo.com.mx

José Lino Garza-Elizalde
Plantel Cuauhtémoc
Universidad Autónoma del Estado de México, México
xocotlan23@live.com.mx

Recepción: 23 de enero del 2024
Aceptación: 27 de septiembre del 2024
Publicación: 01 de octubre del 2024

Resumen:

Conocer a los alumnos que ingresan en el Plantel Cuauhtémoc de la Universidad Autónoma del Estado de México, permite establecer un perfil, que genere y mejore estrategias de enseñanza y servicios de ayuda al estudiante con el objetivo de disminuir el rezago educativo, la reprobación y la deserción escolar.

Desde hace años los estudiantes de nivel medio superior al ingresar al Plantel “Cuauhtémoc” de la Escuela preparatoria de la UAEM completan un estudio socioeconómico en el SITAA, y dicho sistema contiene los resultados obtenidos en el examen del EXANI-I, los resultados de ambos, es visualizado de forma individual por los tutores asignados a los estudiantes, sin embargo, resulta crucial analizar el conjunto de datos y elaborar un perfil del estudiante del

Plantel, con la finalidad de conocer de manera global sus características tanto en los ámbitos económicos, sociales, familiares, culturales, hábitos de estudio, habilidades e incluso conocimientos, por género, como factores predictivos de su rendimiento escolar durante su permanencia en el nivel medio superior, el conocimiento sobre los estudiantes permitirá, establecer estrategias de reforzamiento, no solo individuales sino grupales desde la tutoría académica, así como la implementación de nuevas formas de abordaje y canalización a los demás servicios que se ofertan en apoyo a los estudiantes, privilegiando la atención con calidad, eficiencia y equidad.

Para este perfil de estudiantes se analizaron los resultados de una investigación tipo documental-descriptiva, donde participaron 1105 docentes, inscritos en el tercer y quinto semestre en el Plantel Cuauhtémoc de la UAEM, durante el periodo 2021B, con edades entre 15 y 18 años, ambos turnos, e identificados con el género femenino, masculino, no binario y fluido.

Palabras clave: Perfil, Género, Nivel Socioeconómico, Desempeño Académico.

Student profile by gender based on: socioeconomic study at SITAA and results of EXANI I, at Campus Cuauhtémoc of UAEM, as a predictor of academic performance. A perspective from academic tutoring.

Abstract:

Knowing the students who enter the Cuauhtémoc Campus of the Autonomous University of the State of Mexico, allows establishing a profile, which generates and improves teaching strategies and student support services with the aim of reducing educational lag, failure and school dropout.

For years, upper secondary level students, upon entering the "Cuauhtémoc" Campus of the UAEM Preparatory School, complete a socioeconomic study in the SITAA, and said system contains the results obtained in the EXANI-I exam, the results of both, is visualized individually by the tutors assigned to the students, however, it is crucial to analyze the data set and develop a profile of the Campus student, in order to know their characteristics in a

María de los Angeles Carmona-Zepeda, Leticia Castellón-Contreras, Oscar Ferrer-Gutiérrez, Rubén Gutiérrez-Gómez y José Lino Garza-Elizalde
 Perfil de estudiantes por género a partir de: estudio socioeconómico en el SITAA y resultados de EXANI I, en el Plantel Cuauhtémoc de la UAEM, como predictor del desempeño académico. Una perspectiva desde la tutoría académica

global way, both in the economic and social spheres. , family, cultural, study habits, skills and even knowledge, by gender, as predictive factors of their school performance during their stay in the upper secondary level, knowledge about students will allow establishing reinforcement strategies, not only individual but group from academic tutoring, as well as the implementation of new ways of approaching and channeling Other services are offered to support students, prioritizing care with quality, efficiency, and equity.

For this profile of students, the results of a documentary-descriptive investigation were analyzed, where 1105 students participated, enrolled in the third and fifth semester at the Cuauhtémoc Campus of the UAEM, during the period 2021B, aged between 15 and 18 years. both turns, and identified as female, male, non-binary, and fluid.

Keywords: Profile, Gender, Socioeconomic Level, Academic Performance.

Introducción:

La transición de un nivel educativo a otro conlleva una serie de cambios que juegan un papel importante en el desempeño académico de los que ingresan a bachillerato. Es crucial identificar de primera instancia sus características sociales, culturales, económicas, así como sus habilidades, desempeño, escuelas de procedencia, entre otros, así como las diferencias de género desde el inicio del ingreso, que permitan establecer un perfil a fin de proponer estrategias de intervención desde la tutoría académica, encaminadas a disminuir el riesgo de rezago y abandono. Así como romper las posibles brechas de desigualdad ocasionadas por las diferencias en los factores antes mencionados.

Entre los requisitos para ingresar a la educación media superior es indispensable contar con el certificado de secundaria; además, la mayoría de las escuelas -privadas y públicas- exige la presentación del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI I) que está a cargo del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) El CENEVAL diseña, elabora y aplica exámenes que miden y evalúan los conocimientos y habilidades que son resultado de la formación académica de diversos programas educativos. Con ello, informa acerca de los resultados en la formación académica de los profesionales que prepara la sociedad; evalúa la calidad de la educación y permite determinar acciones eficaces para mejorarla; da a conocer al sustentante el nivel de formación que ha alcanzado; desarrolla instrumentos de evaluación de uso particular y exclusivo, y establece convenios de

evaluación con instituciones educativas y organismos públicos y privados (SEP, 2000) mismo que evalúa las habilidades y competencias fundamentales, así como los conocimientos indispensables que debe tener quien ha concluido la educación básica y aspira a continuar sus estudios de educación media superior, el EXANI-I que se concretan en medir:

1. Pensamiento matemático: “Explora la capacidad de comprender y resolver problemas u operaciones que implican el uso de estrategias de razonamiento aritmético, algebraico, estadístico y probabilístico, y geométrico; es decir, abarca el conjunto de conocimientos y habilidades del campo matemático que debieron aprenderse y dominarse en la secundaria” (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Media Superior, 2019: p. 11)
2. Pensamiento analítico: “Evalúa la capacidad para integrar y analizar información de tipo textual y gráfica; comprender e interpretar relaciones lógicas y patrones, así como reconocer y analizar las coincidencias en la representación espacial de objetos en diferentes planos”
3. Estructura del lenguaje: “Evalúa la capacidad para identificar y aplicar elementos de la lengua que permiten la creación y organización de mensajes con sentido”
4. Comprensión lectora: “Demanda comprender información explícita e implícita en textos narrativos e informativos, así como su propósito, características y lenguaje”
5. Fenómenos biológicos: “Evalúa los conocimientos que posee el sustentante en temas de evolución, biodiversidad y aspectos de la salud”
6. Fenómenos fisicoquímicos: “Se valoran los conocimientos referentes a las propiedades de la materia, modelos atómicos, sustancias y enlaces (química); y de gravitación, movimiento y energía (física)” (CENEVAL, 2019: p.11-12).

Por otra parte, los estudiantes al ingreso y ser registrados en Sistema Institucional de Tutoría Académica y Asesoría (SITAA) de la Universidad Autónoma del Estado de México, deben completar el estudio socioeconómico que abarca los apartados:

1. Institución de procedencia: tipo de secundaria, promedio de secundaria, exámenes extraordinarios de secundaria.
2. Estructura familiar: con quién viven actualmente, número de hermanos.
3. Situación laboral: actualmente se encuentran trabajando.

**María de los Angeles Carmona-Zepeda, Leticia Castellón-Contreras,
Oscar Ferrer-Gutiérrez, Rubén Gutiérrez-Gómez y José Lino Garza-Elizalde**
Perfil de estudiantes por género a partir de: estudio socioeconómico en el SITAA y
resultados de EXANI I, en el Plantel Cuauhtémoc de la UAEM, como predictor
del desempeño académico. Una perspectiva desde la tutoría académica

4. Datos Socioeconómicos: ingresos familiares mensuales, máximo nivel de estudios del padre, máximo nivel de estudios de la madre, ocupación del padre, ocupación de la madre, servicios públicos con lo que cuentan en casa, conexión a internet, calidad de la alimentación que consumen.
5. Actividades culturales: al mes cuantas actividades culturales realizan normalmente.
6. Actividades de los padres: actividades que fomentan la relación interpersonal con sus padres.
7. Factores educativos: dominio de idiomas y cantidad de libros que tienen en casa.
8. Actividades de estudio: actividades que realiza al estudiar.
9. Formas de aprendizaje: habilidades que cuenta para generar su rendimiento académico.
10. Hábitos de estudio: tiempo que dedican a su estudio, tipos de textos que lee con frecuencia y grado de estudios que desea alcanzar.

Para conocer y explicar el fenómeno del desempeño académico, es necesario definir el término y determinar las variables que influyen para que un estudiante logre éxito o fracaso en la escuela. En ese sentido, de acuerdo con Alves y Acevedo (1999, p. 81) se entiende por desempeño académico “el resultado del proceso de aprendizaje, a través del cual el docente en conjunto con el estudiante puede determinar en qué cantidad y calidad, el aprendizaje facilitado, ha sido interiorizado por este último”. Por su parte Retana (2006) lo conceptualiza como una nota numérica que obtiene un estudiante como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso enseñanza- aprendizaje en el que participa.

Ahora bien, el conjunto de características totales nos permitirá contar con un perfil de los estudiantes y al respecto caben señalar investigaciones relacionadas con esta temática la apertura de la oferta y obligatoriedad de la educación conlleva diferentes problemáticas que se relacionan con las características sociales de los estudiantes, así bien la expansión de la cobertura redujo las brechas de género en ambos niveles: en el nivel medio superior la proporción de mujeres representa el 64.1% para el ciclo escolar 2016-2017 (INEE, 2017); mientras que, en el superior, alcanza un 50.3% en el ciclo 2017-2018 (ANUIES, 2018). A pesar de este incremento, resulta difícil alcanzar la universalización en el nivel medio superior para el ciclo 2021. Entre los factores que obstaculizan el ingreso destacan determinantes territoriales, de origen social y sociodemográficos (Solís, 2018)

La trayectoria escolar a través del rendimiento académico previo puede mediar los efectos de los orígenes sociales sobre las transiciones educativas. Al respecto, García Castro y Bartolucci (2007) señalan que “el desempeño escolar previo actúa poderosamente en afianzar o inhibir la aspiración educativa del alumno, al fundamentar la autopercepción de competencia” (García Castro y Bartolucci, 2007:1283).

En la Investigación sobre los factores asociados al rendimiento académico de alumnos 225 de preparatoria de segundo semestre del Tecnológico de Monterrey Campus Toluca, en el semestre enero –junio 1999, en donde se estudiaron las variables aptitud académica y habilidades sociales por medio del test de personalidad de Milton, escuela de procedencia, y examen de admisión, se encontró un índice elevado de dispersión en los puntajes verbal y matemático de la prueba de aptitud académica lo cual se explica a través de dos situaciones: la primera relacionada con la probabilidad de que los alumnos contesten el examen al azar, en virtud de que la prueba lo permite, y la segunda relativa a la institución educativa de procedencia, es decir si el alumno cursó sus estudios de secundaria en una escuela de gobierno, estatal o privada, así como el nivel educativo en cualquiera de esos casos.

Asimismo, encontraron una correlación moderada entre el puntaje de admisión de matemáticas y el promedio de calificaciones del primer año de preparatoria.

De igual manera se relacionó el promedio de secundaria con el rendimiento académico y habilidad social que se midió a través de inventario de Personalidad de Millon, permite explicar que el rendimiento académico se ve afectado por el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos, es decir que denota, una importancia significativa para el éxito escolar, de manera paralela al de habilidades verbales y matemáticas. Por otro lado, se determinó que el puntaje verbal de la prueba de admisión al sistema ITESM no se relaciona con los estilos cognitivos de los alumnos, lo que significa, que el resultado del examen de admisión no se ve afectado por el estilo de aprendizaje de los alumnos.

Así mismo, se ha encontrado los resultados de investigaciones actuales que indican aspectos como el tipo de secundaria, la modalidad y el turno delimitan la progresión y el desempeño en los exámenes de ingreso a la educación media superior (Muñoz Izquierdo y Solórzano, 2007; Cárdenas, 2011, Solís, 2013; Rodríguez Rocha, 2014).

Hoy día abundan estudios particulares que establecen el interés en las condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres, sin embargo, pocos de ellos han conseguido superar la desarticulación del caso para plantearse preguntas relativas a las formas de conocimiento.

Eminentemente empíricos en la mayor parte de los casos, estos estudios responden, probablemente, a la urgencia social y política de hacer visibles a las mujeres, de rescatar del olvido sus voces, nombrándolas, reconociéndose como actores sociales y políticos, gastadoras de movimientos y cambios que obligan al sentido de la ciencia social, mirar con nuevos ángulos y establecer nuevas formas de interpretar su realidad.

De tal manera que se propone hacer estudios de ese carácter desde la enseñanza oficial, pudiendo ser el Bachillerato elemento clave para comprender esas diferencias culturales y sociales que son muestra de construcciones sociales, de pautas de comportamiento, las cuales generan una discusión alarmante.

Estas responden a una urgencia de visibilidad, a estas alturas valdría la pena preguntarse si hoy esa tarea inicial no es resultado de la inercia de nuestras instituciones y de su resistencia a incorporar nuevos desarrollos teóricos.

Se dice por todas partes que, en cuestión de género, ha ocurrido un cambio de prioridad, y que, a partir de la década de 1990, el interés, la presencia femenina ha ido cediendo para dar prioridad a las relaciones de poder, al examen de las instituciones y al análisis de las categorías sociales de “hombre” y “mujer”. Se dice que en estos últimos años se ha pasado de la historia de las mujeres a la historia de género.

Según Joan Scott (2006), historiadora especialmente conocida en México, el deseo de los ochenta de sacar a la luz la experiencia de las mujeres en un intento por escribir su historia, cedió ante el interés por el género, una categoría de análisis que busca recuperar una postura. En México hace falta analizar si ese cambio ha sido pertinente, sabemos que nuestra historia es distinta y que, pese a los avances, difícilmente podemos afirmar que el género haya conquistado una presencia institucional relevante.

En este caso es difícil determinar bien a bien dónde estamos situados, y si realmente las instituciones se interesan en la perspectiva de género. En este sentido, varias historiadoras y feministas mexicanas reconocen la ausencia de reflexión teórica. Mary Goldsmith citado en Scott (2006) por ejemplo, señala que en América Latina “los estudios de género y de la mujer se encuentran en otro momento; no obstante, su aparente proliferación, estos estudios están

todavía en una etapa inicial de corte más pragmático”; Teresita de Barbieri, por su parte, sostiene que en “los espacios académicos latinoamericanos los debates han sido más laterales, aunque no inexistentes. Problema que deberá ser analizado en el futuro; y Elí Bartra no puede dejar de reconocer que es “probable que en algunas cuestiones nosotras, en México y América Latina, apenas vamos cuando ellas, en los Estados Unidos y Europa, ya vienen de regreso”.

Sin que podamos determinar con precisión el porqué de la ausencia de debate, aquí en México esa perspectiva envuelve la maquinaria cultural, como lo decía García Canclini, la cultura de consumo trastoca y construye nuevas formas de conciliar las masas operantes.

Por otro lado, asegurarnos de estar haciendo un análisis de una perspectiva de género, insistimos en la necesidad de introducir las nuevas perspectivas, pero la tarea aceptada institucionalmente es aquella encaminada a definir una identidad de género. Reivindicamos una mirada, otra desde la cual analizar los fenómenos de perfil de género contemporáneos, pero resulta difícil explicar en qué consiste esa mirada, esa es la cuestión. Se pretende una mirada distinta cuando no es posible decidirse por cuál es el punto de vista feminista. Se busca en el pasado las voces de las mujeres, pero no se cuestiona la posibilidad misma de ese acceso. Se intenta un análisis minucioso de las distintas concepciones y miradas de género; categorías, estructuras, instituciones, además de las educativas.

Es como si viviéramos dentro de un paréntesis que no distingue etapas, según dice Bartra (2002) refiriéndose al movimiento feminista mexicano: estamos pasando a una nueva etapa sin haber cumplido con los requisitos de la previa: de una etapa profeminista, “aquella que ignora las diferencias jerárquicas entre hombres y mujeres”, hemos pasado a otra posfeminista en la que ya se ha “amasado lo combativo del movimiento feminista”, se ha alcanzado la institucionalización y han surgido feminismos “marginales” que cuestionan al “dominante”, y ello sin haber transitado por la etapa “plenamente feminista” en que se descubre la opresión y se lucha por la emancipación (...).

Pero más allá de las etapas que Bartra distingue, su percepción es interesante en tanto que presenta, casi con una imagen, la manera ambigua y difusa cómo nos situamos frente a los saberes. La cita habla de cómo en México hemos sido víctimas de las paradojas que engendra

el choque violento entre los discursos; cómo la ausencia de reflexión nos ha hecho repetir confusamente esquemas ajenos a nuestras necesidades y nuestra historia.

En los programas de estudio, en las disciplinas, en las instituciones universitarias, es o será suficiente para modificar la política universitaria. Tampoco nos hemos preguntado, junto con Scott, si la tarea de hacer visible lo invisible, ha llevado a crear presencias, identidades finales, de las cuales precisamente se requiere la libertad.

Lo femenino, en este caso, constituirá un elemento que forma parte de los sistemas discursivos mismos pero que simultáneamente los trastoca, algo que emerge justo en el momento en que se desarma la posibilidad misma del discurso. De ahí que la invisibilidad de lo femenino pueda tener el poder de trastocar las líneas gubernamentales de la educación oficial.

Es importante considerar que la perspectiva de género puede incidir en el desempeño académico de los estudiantes de nivel medio superior, por lo que a continuación se presentan la revisión de algunos resultados de investigaciones relacionadas directamente con la variable de este estudio (Desempeño Académico) con objeto de asentar el estado del conocimiento del mismo. Los reportes de investigación consultados son trabajos recientes, en ellos se citan datos bibliográficos correspondientes al tema en cuestión.

Son múltiples las investigaciones que se han realizado con respecto al desempeño académico en los diferentes niveles del proceso educativo. A continuación, se hace referencia a las que se relacionan con los factores que inciden en esta investigación.

De acuerdo a Musitu, García y Gutiérrez (1997) el auto-concepto puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos. Se trata de una configuración organizada de percepciones de sí mismo, admisible a la conciencia y al conocimiento. Es un esquema cognitivo muy complejo construido a través de experiencias previas con respecto al mundo que lo rodea.

En esa misma dirección, un estudio realizado por Au (1995) sobre el efecto del fracaso académico y las atribuciones causales sobre la desesperanza aprendida de quienes tienen bajo desempeño académico, indicó que los varones tienen más experiencias de fracaso académico y desesperanza aprendida que las mujeres. Por el contrario, los resultados de Rothenberg (1995) sugieren que, para las niñas, los grados medios pueden ser ocasión de una significativa

disminución de su autoestima y desempeño académico. Las razones de ello no están claras, pero involucran a varios factores. Uno de ellos, sería el trato preferencial que los varones reciben en la clase. Comparadas con los varones, las adolescentes padecen mayores niveles de estrés, tienen mayor probabilidad de ser depresivas y de cometer suicidio. La depresión en las jóvenes se halla asociada a sentimientos negativos acerca de su cuerpo y apariencia. Es evidente que la comunicación, la familia y la educación conforman una triangulación que a través de un proceso dinámico, cohesionado y coherente contribuyen al desarrollo de la sociedad. (Guzmán, Et al. 2014).

De igual manera, los estudios de Papalia, Wendkos y Duskin (2005), Pérez (1996) y Polainom (2004) hacen referencia al desempeño académico como factor asociado al fracaso o éxito escolar. Otro aporte desde el escenario cultural se encuentra en Harris (2004), quien señala que no hay duda de que las mentes se llenan paulatinamente de instrucciones culturales y normas, que condicionan el comportamiento para la vida en los contextos académico, social, cultural y familiar.

Al momento de las definiciones, Palacio y Andrade (2007) precisan que estas pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: las que consideran el desempeño/rendimiento como sinónimo de aprovechamiento y las que hacen una clara distinción entre ambos conceptos. Para estos investigadores, el desempeño puede ser expresado por medio de la calificación asignada por el profesor o el promedio obtenido por el alumno que resume el rendimiento escolar.

No obstante, conceptualizar el rendimiento académico se torna complejo, pues en ocasiones las denominaciones aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, incluyen toda una compleja gama de conceptos y conocimientos, generados por la realidad y los contextos que sintetizan las variables o categorías de cantidad o cualidad, según el caso, como factores de medición y predicción de la experiencia educativa, y que no lo reducen a un indicador sino que se considera una constelación dinámica de atributos cuyos rasgos característicos distinguen los resultados de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje (Navarro, 2003).

De acuerdo con González (2002), las definiciones de desempeño académico pueden ser clasificadas en dos grupos, aquéllas que lo definen como sinónimo de aprovechamiento y las

que hacen una clara distinción entre ambos conceptos y consideran el aprovechamiento como una medida o manifestación de desempeño académico.

El desempeño académico es un factor íntimamente relacionado con el aprendizaje escolar de los estudiantes y es producto fundamental de la instrucción. El aprendizaje es un cambio en el comportamiento, el cual es relativamente permanente en el tiempo, resultado de la experiencia (Feldman, 2006; Santrock, 2004). En virtud de que el aprendizaje no puede observarse directamente, se requiere que el estudiante demuestre la competencia aprendida, la cual se evalúa de acuerdo a una rúbrica y se traduce en calificaciones que miden su desempeño académico.

La relación del perfil de género con el rendimiento académico desde la perspectiva de la tutoría académica muestra relevancia cuando se conoce el propósito de tutoría, el cual es; la tutoría es prevenir problemas futuros de adaptación al escenario educativo e intervenir en cuestiones de desempeño académico. La tutoría se ocupa de atender problemas relacionados con la eficiencia terminal, reprobación, habilidades de estudio, dificultades de aprendizaje, ansiedad ante los exámenes, estabilidad emocional, actitudes hacia la profesión y opciones de trayectoria, entre otros (Cruz, Echeverría y Vales, 2008).

Metodología:

La metodología empleada en la presente investigación fue la siguiente:

- *Objetivo general:* Analizar el perfil por género de los estudiantes del Plantel Cuauhtémoc a partir del estudio socioeconómico y los resultados del EXANI-I
- *Objetivos específicos:* Describir la condición socioeconómica por género de los estudiantes del Plantel Cuauhtémoc.

Describir las habilidades por género de los estudiantes del Plantel Cuauhtémoc por medio de los resultados del EXANI-I.

Predecir el desempeño académico por género de los estudiantes del Plantel Cuauhtémoc con base en el estudio socioeconómico y el resultado de EXANI-I.

- *Método:*
 - *Universo:* 2197 estudiantes inscritos en el tercer y quinto semestre en el Plantel Cuauhtémoc de la UAEM durante el periodo escolar 2021B, con edades de 15 a 18 años, ambos turnos.

- *Muestra*: 1105 dicentes, de los cuales el 61% femenino, 38.1% masculino, 0.72% fluido y 0.18% no binario, 46.61% inscritos en tercer semestre y 53.39% en quinto, el 9.86% tiene 15 años, 44.34% 16 años, 43.98% 17 años y 2.44% 18 años.
- *Diseño de la investigación*: investigación tipo mixto documental-descriptiva (Baena, 1985).

Según Baena (1985), la investigación documental es una técnica que consiste en la selección y compilación de información a través de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, bibliotecas, bibliotecas de periódicos, centros de documentación e información.

Los estudios descriptivos “pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. Son útiles para mostrar los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Hernández, 2008, p.102).

- *Descripción y operación de las variables*: Discretas (Berenson, 2001) y Categóricas (Kerlinger, 2002).

Discretas son aquellas que producen respuestas numéricas de un conteo (Berenson, 2001, p.9).

Categóricas: Estas pertenecen a una clase de medida nominal en donde se categoriza o se asigna un objeto o una subclase o subconjunto de una clase o conjunto (Kerlinger, 2002, p. 41).

- V1 Género: conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres o las mujeres (OMS, 2018).
- V2 Perfil de alumno: conjunto de aspectos particulares que describen las características, las cualidades y rasgos de un conjunto de personas (Concepto/definición, 2021).

- *Procedimiento*: en la fase uno se revisaron los resultados del EXANI-I, así como los datos registrados en el estudio socioeconómico ubicado en el SITAA durante el semestre 2021B.

Durante la fase dos se realizó un procesamiento de la información mediante la elaboración de una base de datos en Excel.

Para la tercera fase se analizó la información, describiéndola e identificando la relación que guardan entre ellas.

- *Alcances:* institucional, facilitando habilitar estrategias para mejorar su desempeño escolar.

Resultados:

Los resultados obtenidos por esta investigación fueron los siguientes:

Condición económica:

- El 70% tiene un ingreso menor a \$10,000 por mes, unido a esto el número de cuartos que tienen en su vivienda (incluyendo baño y cocina) es de 3 (74.84%), viviendo entre 3 y 4 personas por hogar (69%), su actividad laboral se encuentra centrada en servicios terciarios (36.03%), sólo el 0.63% se dedica a labores primarias.
- Alimentación: se identificó baja ingesta de proteínas y fibra, tales como: huevo, leche, verduras, cereales y pan, se consumen 3 veces por semana (55%).

Estructura familiar:

- La mayoría de los estudiantes viven con ambos padres: 42.99% femenino, 27.78% masculino, 0.18% fluido y 0.18% no binario. Los que viven solo con la madre: 3.08% femenino y 1.54% masculino. Los que viven solo con el padre: 0.18% femenino y 0.18% masculino.
- La gran mayoría de los padres son casados: 38.19% femenino, 24.34% masculino, 0.27% fluido y 0.18% no binario.
- Entre uno y dos hermanos: 46.79% femenino, 30.14% masculino, 0.54% fluido y 0.18% no binario).
- La edad de los padres se ubica entre los 36 y 50 años: 44.44% femenino, 27.15% masculino, 0.45% fluido y 0.18% no binario.
- La escolaridad de los padres: 14.87% bachillerato, 48.7% primaria hasta secundaria.

Aspectos culturales:

- El 80% no asiste a eventos culturales (conciertos, teatro, música, eventos relacionados a instituciones educativas).

Situación Laboral

- Estudiantes que trabajan: 11.22% femenino y 9.14% masculino. Trabajan para apoyar la economía familiar: 7.24% femenino y 4.98% masculino. El resto lo hacen para cubrir necesidades personales.

Lectura:

- Cantidad de libros en su casa: el 79.19% tienen menos de 100 libros (48.51% femenino, 29.86% masculino, 0.72% fluido y 0.09% no binario), el 20.36% poseen más de 100 libros (12.22% femenino, 8.05% masculino y 0.09% no binario) y el 0.45% no tiene libros en su casa (0.27% femenino y 0.18% masculino).
- El 56.47% manifiestan que la lectura es su pasatiempo favorito: 38.46% femenino, 17.56% masculino, 0.36% fluido y 0.09% no binario.
- El 55.39% comentan libros con otras personas: 37.74% femenino, 17.29% masculino, 0.36% fluido y 0.09% no binario.
- El 64.61% disfrutan de visitar librerías o bibliotecas: 44.52% femenino, 19.55% masculino, 0.36% fluido y 0.18% no binario.

Formas de aprendizaje:

- El 60.63% trabaja colaborativamente: 35.57% femenino, 24.7% masculino, 0.27% fluido y 0.09% no binario.
- El 42.62% se reúne con sus compañeros para preparar un examen: 23.08% femenino, 19.28% masculino, 0.18% fluido y 0.09% no binario.
- El 83.98% confían en que pueden entender lo que estudian: 51.22% femenino, 32.04% masculino, 0.54% fluido y 0.18% no binario.
- El 80.27% tienen dominio en las habilidades que les han enseñado: 49.41% femenino, 31.31% masculino, 0.54% fluido y 0.09% no binario.
- El 76.92% aprenden rápidamente en la mayoría de las asignaturas: 45.61% femenino, 30.68% masculino, 0.45% fluido y 0.18% no binario.
- El promedio general oscila entre 8.0 y 8.9: 36.38% femenino, 21.63% masculino, 0.27% fluido y 0.09% no binario.

**María de los Angeles Carmona-Zepeda, Leticia Castellón-Contreras,
Oscar Ferrer-Gutiérrez, Rubén Gutiérrez-Gómez y José Lino Garza-Elizalde**
Perfil de estudiantes por género a partir de: estudio socioeconómico en el SITAA y
resultados de EXANI I, en el Plantel Cuauhtémoc de la UAEM, como predictor
del desempeño académico. Una perspectiva desde la tutoría académica

- El 79.73% han reprobado por lo menos un examen en su bachillerato: 50.41% femenino, 28.69% masculino, 0.45% fluido y 0.18% no binario.
- El 51.85% estudian para obtener un buen trabajo: 18.82% femenino, 32.49% masculino, 0.36% fluido y 0.18% no binario.
- El 88.59% estudian para aprender más: 55.38% femenino, 32.58% masculino, 0.54% fluido y 0.09% no binario.
- El 88.56% estudia para vivir mejor: 54.93 femenino, 33.03% masculino, 0.45% fluido y 0.18% no binario.
- El 81.9% resuelven bien sus exámenes de la mayoría de las asignaturas: 48.87% femenino, 32.49% masculino, 0.45% fluido y 0.09% no binario.
- El 90.5% identifico lo que necesita estudiar y elabora un plan: 55.84% femenino, 33.94% masculino, 0.54% fluido y 0.09% no binario.
- El 94.75% revisa lo que recuerdan de lo estudiado: 58.19% femenino, 35.84% masculino, 0.54% fluido y 0.18% no binario.
- El 97.47% cuando no entienden algo buscan información: 59.82% femenino, 36.92% masculino, 0.54% fluido y 0.18% no binario.
- 95.57% estudia principalmente con sus apuntes: 59.28% femenino, 35.66% masculino, 0.45% fluido y 0.18% no binario.
- 95.48% estudia principalmente con el libro de texto: 59.28% femenino, 35.38% masculino, 0.63% fluido y 0.18% no binario.
- El 92.22% utiliza computadora o internet para estudiar, hacer tareas y contestar exámenes: 56.38% femenino, 35.02% masculino, 0.63% fluido y 0.18% no binario.

EXANI-I

- Pensamiento matemático: el 67.23% se ubican con calificaciones menores a 60: 44.52% femenino, 22.17% masculino, 0.63% fluido y 0.18% no binario.
- Estructura de la lengua: el 58.37% obtuvo calificaciones menores a 60: 36.92% femenino, 21% masculino, 0.27% fluido y 0.18% no binario.
- Comprensión lectora: el 57.91% se localiza con calificaciones menores a 60: 37.1% femenino, 20.27% masculino, 0.36% fluido y 0.18% no binario.
- Inglés: el 64.16% accedió a un puntaje menor a 60: 42.17% femenino, 21.36% masculino, 0.45% fluido y 0.18% no binario.

Discusión:

Los estudiantes del Plantel Cuauhtémoc tienen diferentes características y con base en los resultados que se analizan del estudio socioeconómico y el SITAA enfocados en la perspectiva de la Tutoría Académica se puede argumentar lo siguiente.

Existen dificultades para lograr un desempeño académico exitoso, más si se busca argumentarlo por cuestiones de género. Ya que es común que exista una competitividad para sobresalir académicamente. Si nos enfocamos en algunas dificultades que tienen los estudiantes al momento de presentar el examen de ingreso y una vez estando en el bachillerato las nuevas dificultades que se presenten, los estudiantes encuentran diversas maneras de cómo lograr un desempeño académico exitoso.

Las dificultades académicas, en algunas ocasiones hacen que los alumnos experimenten insatisfacción personal, desmotivación o baja autoestima. El bajo rendimiento se convierte en un proceso circular en el que la desmotivación hace que no tengan buen rendimiento y esto desmotiva más a los alumnos. Aunado a ello como menciona (Solis, 2018) algunos de los factores que obstaculizan el ingreso al bachillerato destacan determinantes territoriales, de origen social y sociodemográficos. Y cuando se analizan los resultados de la investigación se puede apreciar que en la condición económica una parte de la mayoría de las familias cuenta con ingresos mensuales menores a los diez mil pesos. Esto refleja que la gran mayoría de los estudiantes viva con sus padres y que las condiciones económicas tengan también un impacto en la recreación de los estudiantes, al no permitirles que puedan asistir a eventos culturales, como ir al cine, teatro, etc. A pesar de que pocos alumnos trabajen para realizar esas actividades que de alguna manera pueden contribuir para un rendimiento académico satisfactorio.

Sin duda el ingreso económico de las familias también es un gran soporte para que el alumnado continúe sus estudios y es considerado como factor que contribuye a un buen rendimiento.

Por otra parte, al analizar los datos que corresponden a los aspectos de lectura existen una gran cantidad de estudiantes que cuenta con menos de 100 libros en casa. Y como lo menciona García Castro y Bartolucci, 2007. “el desempeño escolar previo actúa

poderosamente en afianzar o inhibir la aspiración educativa del alumno, al fundamentar la autopercepción de competencia”. Si un alumno cuenta con herramientas desde casa y se le van inculcando, tiene grandes posibilidades de seguir avanzando y tener un rendimiento académico satisfactorio. La trayectoria escolar a través del rendimiento académico previo desde el núcleo familiar puede mediar los efectos de los orígenes sociales sobre las transiciones educativas.

Respecto a las formas de aprendizaje, de acuerdo con Alves y Acevedo (1999, p. 81) se entiende por desempeño académico “el resultado del proceso de aprendizaje, a través del cual el docente en conjunto con el estudiante puede determinar en qué cantidad y calidad, el aprendizaje facilitado, ha sido interiorizado por este último”. Y los resultados de la investigación arrojan que el promedio general de los estudiantes oscila entre 8.0 y 8.9, una calificación no tal alta para el contexto y el perfil de los alumnos. Por lo que su desempeño si refleja el aspecto numérico en términos generales. Además del trabajo colaborativo que realizan, las reuniones con los compañeros para preparar un examen, el dominio en sus habilidades respecto de lo que les han enseñado y lo que aprenden rápidamente en las asignaturas que se imparten es compatible con la reflexión teórica que realiza Retana (2006) respecto del desempeño, ya que lo conceptualiza como una nota numérica que obtiene un estudiante como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso enseñanza-aprendizaje en el que participa. Y se complementa con la definición de auto-concepto que propone Musitu (1997) puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos. Se trata de una configuración organizada de percepciones de sí mismo, admisible a la conciencia y al conocimiento, ya que los resultados analizados arrojan que una buena parte de los estudiantes han reprobado por lo menos un examen en su bachillerato y más del ochenta por ciento, concibe la idea de que estudian para vivir mejor.

Conclusiones:

De acuerdo con los resultados obtenidos podemos obtener las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes del Plantel Cuauhtémoc se ubican en un nivel socioeconómico bajo, por lo que algunos de los estudiantes tienen que trabajar para apoyar la economía familiar o para poder cubrir necesidades personales.
- La mayoría de los docentes viven en una familia nuclear, cuyos padres tienen un nivel educativo bajo.
- Probablemente el bajo nivel educativo de los padres genera que los estudiantes no asistan a eventos culturales y posean pocos libros en casa.
- A pesar de que los alumnos tengan una buena actitud ante la lectura, su desempeño en el EXANI-I en las áreas de estructura de la lengua y comprensión lectora es baja.
- Les es difícil trabajar y estudiar de forma colaborativa.
- La mayoría de los docentes tienen una buena actitud ante el estudio, a pesar de que hayan tenido por lo menos un examen reprobado y su promedio oscile entre 8.0 y 8.9.
- Las principales fuentes de estudio son sus apuntes y el libro de texto.
- La mayoría de los estudiantes se identifican con el género binario, pero existen alguno que se identifican con algún otro género, por lo que es necesario que se puedan proponer algunas estrategias de intervención donde los profesores sean capacitados en estos temas, ya que se tiene una convivencia diaria con los estudiantes y se requiere que predomine la armonía escolar.
- Las estudiantes femeninas tienen resultados más positivos en las formas de aprendizaje que el resto de los géneros, esto nos indica que se están empezando a romper las brechas de desigualdad educativa.

Referencias Bibliográficas:

- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cuantitativa*. Venezuela: Ediciones Cerimed.
- Au, R. C. P. (1995). Academic failure and learned hopelessness in Hong Kong academically low achievers. *Bulletin of the Hong Kong Psychological Society*, 34(35), p. 83-100.
- Bartra, R. (2002). Debates en torno a una metodología feminista, UNAM. México
- Berenson, L. M.; Levine, D. M.; Krehbiel C.T. (2001): “Estadística para la administración”. México. Pearson

**María de los Angeles Carmona-Zepeda, Leticia Castellón-Contreras,
Oscar Ferrer-Gutiérrez, Rubén Gutiérrez-Gómez y José Lino Garza-Elizalde**
Perfil de estudiantes por género a partir de: estudio socioeconómico en el SITAA y
resultados de EXANI I, en el Plantel Cuauhtémoc de la UAEM, como predictor
del desempeño académico. Una perspectiva desde la tutoría académica

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Media Superior, (2019). “Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior”. México: CENEVAL

Concepto/ definición (2021). Definición de Perfil. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/perfil/>. Consultado el 19 de abril del 2021

Cruz,

I. R., Echeverría, S. y Vales, J. (2008). Influencia del promedio en el bachillerato y de las tutorías en los porcentajes de aprobación del primer año en una universidad mexicana. *Revista Educando para el Nuevo Milenio*, 15(16), 260-265.

Feldman, R. (2006). *Psicología, con aplicaciones en países de habla hispana*. México: McGraw Hill.

González, D. (2002). *El desempeño académico universitario: variables psicológicas*. México: UniSon.

Guzmán Arteaga, Ramiro, Pacheco Lora, Martha Cecilia Comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Zona Próxima* [en línea]. 2014, (20), 79-91 [fecha de Consulta 21 de Abril de 2021]. ISSN: 1657-2416. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022008>

Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación, 1(2). Disponible en http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Res_Edel.htm

Investigación científica (s/a) [Web] en <https://investigacioncientifica.org/que-es-la-investigacion-documental-definicion-y-objetivos/>

Hernández S. R.; Fernández Collado, C.; Baptista L. P. (2003): “Metodología de la investigación”. México, Mc Graw Hill

Kerlinger N. F. (2002): “Investigación del comportamiento”. México, Mc Graw Hill

Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (A.F.A). Manual*. Madrid. TEA Ediciones.

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica*.

OMS (2018). [web] Género y Salud. OMS.en <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>

Palacios, J. & Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes.

- Papalia, D., Wenkos, S. & Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Pérez, A. (1996). *Factores psicosociales y rendimiento académico*. (Tesis doctoral no publicada). Alicante: Universidad de Alicante.
- Polainom, A. (2004). *Familia y autoestima*. Barcelona: Ariel. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 7-16. Disponible en http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Palacios.pdf.
- Rothenberg, D. (1995). Supporting Girls in Early Adolescence. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, Urbana, III.
- Santrock, J. (2004). *Educational psychology*. Nueva York: McGraw Hill.
- Scott Joan (2006) La historia del feminismo en Maria Teresa Fernández, Carmen Ramos y Susie Porter (coords.) Orden social e identidad de género. Mexico, siglos XIX y XX. México, 2006.

Cultura de paz. Realidades educativas en la Escuela Primaria

Esmeralda Omar-Villanueva

Maestra en investigación de la educación

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.

esmeomvi@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-2286-2764>

Recepción: 23 de julio del 2023

Aceptación: 27 de septiembre del 2024

Publicación: 01 de octubre del 2024

Resumen:

El presente artículo surge como primer ejercicio entorno a una de las categorías principales de la investigación que se realiza en doctorado dentro del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Su objetivo es mostrar cómo se está aproximando la Cultura de paz en una escuela primaria del Estado de México, si se está construyendo y significando en la comunidad escolar. La investigación se plantea desde lo cualitativo para mayor claridad acerca de las observaciones del mundo social, se posiciona desde la fenomenología con el fin de estudiar los fenómenos sociales incorporados a los discursos y las acciones y la etnometodología para que el conocimiento de los asuntos cotidianos pueda ser revelado en forma de razonamientos prácticos (Schutz, 2003, Garfinkel, 2006). Los instrumentos aplicados en esta investigación son entrevistas a profundidad y entrevistas grupales, a doce docentes de una escuela primaria del turno vespertino, con mayor acercamiento a tres, mismos que permitieron ver que la Cultura de Paz, es vista, solo como contenido curricular. Los Manuales proporcionados por el consejo de convivencia escolar, no son conocidos y trabajados por los docentes. Es así como se concibe la paz como un constructo, necesario en la sociedad que va entrelazada de la convivencia en valores y principios de respeto y tolerancia. Sin embargo, tendría que ser significada por todos, no solo por el actor que lleva el contenido curricular como la promotoría de salud y valores. Debe ser pensada como consecuencia de la acción humana. El reto en las escuelas es que se signifique dicha cultura, y sea vivencial para maestros, alumnos, autoridades y padres de familia y con ello tome mayor sentido como un proceso desde el individuo para la comunidad.

Palabras clave: Cultura de paz, Educación para la paz, violencia, convivencia pacífica, conflicto social.

Peace culture. Educational realities in Primary School

Abstract:

This article arises as the first exercise around one of the main categories of research carried out in a doctorate within the Higher Institute of Educational Sciences of the State of Mexico (ISCEEM). Its objective is to show how the Culture of Peace is approaching in a primary school in the State of Mexico, if it is being built and meaning in the school community. The research is considered from the qualitative for greater clarity about the observations of the social world, it is positioned from the phenomenology in order to study the social phenomena incorporated into the speeches and actions and the ethnomethodology so that the knowledge of daily affairs can be revealed in the form of practical reasoning (Schutz, 2003, Garfinkel, 2006). The instruments applied in this research are in-depth interviews and group interviews, with twelve teachers of a primary school in the afternoon shift, with a closer approach to three, which allowed us to see that the Culture of Peace is seen only as curricular content. The Manuals provided by the school coexistence council are not known and worked by teachers. This is how peace is conceived as a construct, necessary in a society that is intertwined with coexistence in values and principles of respect and tolerance. However, it would have to be understood by everyone, not only by the actor who carries out the curricular content, such as the promotion of health and values. It must be thought of as a consequence of human action. The challenge in schools is to make this culture signify, and make it experiential for teachers, students, authorities and parents, and with it make more sense as a process from the individual to the community.

Keywords: Culture of peace, Education for peace, violence, peaceful coexistence, social conflict.

Introducción

La violencia ha estado presente en la cotidianidad humana, se puede encontrar en textos bíblicos, narraciones de la edad media y periódicos (Patou, 2020). Al observar el entorno social que actualmente se experimenta, es notorio que tiene tintes y matices de violencia

debido a los asaltos, secuestros, homicidios, extorsión, robos y violencia de género o familiar. Estos temas, llegan a conocerse por los medios locales o diálogos entre la comunidad, arriban en el interno de las escuelas. El medio señala que aún existe lejanía entre lo implementado políticamente y la realidad de la comunidad escolar. Dentro de ella, no solo surgen las conversaciones de lo ocurrido fuera de la escuela, también se expresan por alumnos y docentes las cuestiones conflictivas de violencia en el contexto o dentro de la institución.

De lo anterior, se considera necesario reflexionar sobre la propuesta de la cultura de paz en las escuelas mexiquenses de nivel básico, esto como parte del primer acercamiento a una de las categorías a investigar en el programa de doctorado que se realiza. En el Estado de México, desde el año 2017 dentro del Programa Sectorial Pilar Social (2018), se implementa en el sistema educativo el compromiso con la construcción de la cultura de paz, derechos humanos y equidad. Plantea la adopción de mecanismos para la mediación y solución de conflictos dentro de las instituciones escolares por medio del Consejo para la Convivencia Escolar, por sus siglas CONVIVE (Salazar, 2018).

Por su parte, la institución educativa implica que estudiantes, padres de familia, autoridades y maestros coexistan en ella estableciendo, en el mejor de los casos vínculos, que pueden ser positivos o negativos. Debido a estas relaciones la escuela puede integrar diferentes actitudes, valores, visiones o personalidades en cada miembro; lo que trae consigo manifestaciones sociales dentro del contexto escolar, que llegan a terminar en conflictos o violencias entre los miembros de la comunidad.

En la educación básica se está promoviendo la convivencia escolar pacífica; por esta razón, se piensa hacer un análisis de la cultura de paz, que se está vivenciando actualmente en las escuelas primarias. Por otro lado, la cultura de paz implementada desde el currículo plantea que sea desarrollada por el maestro en la escuela pública. Habrá que pensar más allá de la implementación curricular de la cultura de paz, examinar qué necesita el maestro para promover la cultura de paz en la escuela, pero sobre todo la construcción de esta.

Es primordial, tener en cuenta que la cultura de paz es el estado de ausencia o disminución de todo tipo de violencia, sea directa, física, verbal, estructural o cultural, dirigida a mente, cuerpo o espíritu de cualquier sujeto (Galtung, 1996). Resulta relevante replantear la cultura de paz, dado a que no debe ser trabajada como una asignatura o una actividad complementaria

para los alumnos; la cultura de paz podría ser significada por los miembros que conviven dentro de una institución, introyectada con el fin de mediar, solucionar conflictos y evitar la violencia escolar.

Uno de los objetivos de la cultura de paz es instaurar la convivencia y minimizar los conflictos, para favorecer lo colectivo (Galtung, 1996, Jares, 2005). Si la cultura de paz se dirige principalmente a cuerpo o espíritu y reduce los conflictos internos, se debe mirar al sujeto, la forma en que piensa, cómo regula sus sentimientos y su comportamiento con los demás. El sujeto es inseparable de sus contextos de pertenencia, estos lo hacen ser, dentro de estos contextos permanece atado, subordinado o alienado, pero, al mismo tiempo le, permiten observar cómo vive y contribuye a modificar esas formas de vida (Morin, 1999).

Es así como los sujetos, pertenecen a una nación, a una generación, tiene un pasado histórico, una clase social, una familia y una corriente filosófica. Esa sujeción define la condición encarnada que tiende a entender de lo que se observa (Morin, 1999). Este sujeto complejo sigue atado a su forma de sistemas que lo mantienen integrado, o lo absorben, pero también, pueden inclinarlo a ser crítico, para ser un sujeto activo, que reflexiona y se deconstruya. De este modo un sujeto complejo podrá reproducir o elegir, para confrontar lo contradictorio (Morin, 1999) como es la cultura de paz y la violencia.

De esta forma, la cultura de paz puede ser, eso que se tiene, cuando es posible transformar los conflictos de forma creativa y no violenta (Galtung, 1996). Por lo antes dicho, para llegar a este acercamiento es necesario entender de donde surge esta cultura. En principio la cultura de paz surge en julio de 1989, en el Congreso Internacional “La Paz en la Mente de los Hombres” en África, donde, la UNESCO expone por primera vez el concepto de cultura de paz (Santos, 1989).

En el congreso se invita a varios Estados y organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, comunidades científicas y educativas del mundo y a todos los individuos para contribuir en la construcción de la concepción de la paz. Lo que debe realizarse, con un desarrollo de una cultura de la paz, se funda en los valores universales como es el respeto a la vida, a la libertad, a la justicia, la solidaridad, tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres (Santos, 1989).

Este encuentro, genera un movimiento a nivel mundial a favor de la cultura de paz; por eso, el 2000 se proclama como “Año internacional de la cultura de paz” (Santos, 1989). Para la ejecución de la cultura de paz, en 1999 dentro de la “Declaración y Programa de Acción sobre una cultura de paz” por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Santos, 1989) se expresa que, la cultura de paz es un conjunto de valores y comportamientos donde se refleja el respeto al ser humano a su vida y su dignidad (UNESCO, 2022).

Pone en primer plano los derechos humanos; rechaza la violencia en todas sus formas; la idea es alcanzar la adhesión a principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, para tener una comprensión entre pueblos, colectivos y personas (UNESCO, 2022). En la asamblea general, dentro del Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo; se proclama un periodo comprendido desde los años 2001 al 2010 a fin de promover la ejecución de actividades a nivel, local, regional y nacional; incluidas las instituciones de enseñanza a favor de la cultura de paz y la no violencia (UNESCO, 2021).

Años más tarde, en México 2011, con algunas reformas constitucionales en materia de Derechos Humanos, se propone una “nueva” forma de vida, se establece la internacionalización de la cultura de paz y su relación directa con la educación. Para el 2021, la Comisión Nacional de Derechos Humanos fomenta la participación de la juventud en la construcción de una cultura de paz y respeto a los Derechos Humanos con el Programa Piloto para la construcción de una Cultura de Paz; en planteles del CONALEP del estado de Tlaxcala (CNDH, 2021).

Por su parte, el Estado de México, inicia esta promoción, por medio del Consejo para la Convivencia Escolar por sus siglas, CONVIVE, (Rivero, 2018), donde se implementa el “Manual para Docentes Mexiquenses. Aprender a Vivir en una Cultura de Paz” (Rivero, 2018). Su fin, es prevenir y atender las violencias escolares, fomentar la paz en las aulas y escuelas mexiquenses, bajo el objetivo de promover el respeto a los derechos humanos, los valores para la convivencia pacífica y la cultura de paz.

El manual expone que se forma a docentes, por medio de la sensibilización, capacitación, formación y desarrollo de habilidades en beneficio de una cultura de paz. La finalidad de este programa es principalmente fomentar la cultura de paz y señala que, para incidir de manera social el maestro es una pieza fundamental que permite contribuir en la formación y

orientación del alumno para que inserte en su vida social cotidiana la perspectiva de la educación para la paz.

El Manual para Docentes Mexiquenses. Aprender a Vivir en una Cultura de Paz, lo asignan como “herramienta para que los docentes reflexionen sobre la importancia que tiene el rol de constructores de paz a través de procesos de formación” (Rivero, 2018, p. 11). Por ese motivo, resulta preciso investigar estos procesos, además de las actitudes y aptitudes con las que cuentan los maestros y cómo las van desarrollando dentro de su contexto escolar para ser constructores de paz.

Discurrir en la cultura de paz, que presupone, es trabajada por el maestro dentro del aula, da pauta para observar si en su conducta cotidiana transita con valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida basado en el respeto a la vida, para el fomento y la práctica de la no violencia, además de la mediación de conflictos.

Para finalizar, el propósito de este artículo es mostrar la significación, acercamiento o construcción de la cultura de paz en la educación básica, el fin es identificar si se está construyendo y significando por los actores que conviven dentro de la comunidad educativa. La importancia de hacer un análisis de esta cultura aparece por los contextos difíciles, donde está enmarcada la escuela por las realidades violentas de la sociedad. La institución escolar permite desarrollar relaciones de convivencia culturales, posibilita desarrollar capacidades cognitivas, valores y creencias (Morin, 1999). El individuo nutre la colectividad y su cultura y a su vez, la cultura alimenta al individuo; estas correlaciones son inseparables una de la otra, lo que conduce una convivencia social pacífica.

Cultura de paz y escuela es un tema ya investigado por citar algunos trabajos Ventura y Torres (2018) aluden que las escuelas pueden ser espacios para la construcción de una cultura de paz y que esta responde a una necesidad que existe ante los cambios de la convivencia que se tiene dentro y fuera de ella, además que sirve para fortalecer un papel social e individual expresan que los docentes pueden dar pauta, para ser promotores de la cultura de paz, pero para ello, hay que centrar la construcción de esta en los maestros y con ello sean capaces de transformar su entorno inmediato.

Por su parte Mayor (2003) dice que aún queda aprender a comportarse para favorecer la transición de una cultura de guerra a una cultura de paz y que la educación para la paz es más

que el curso o la materia de valores. Pero este cambio no viene por sí solo, tampoco tendrá un impacto real de cambio; se dará solo por la voluntad política, decidida y expresa, de los gobiernos. En este mismo sentido debe actuar las familias, los medios de comunicación y la sociedad en general para que la paz sea el comportamiento y poder traducir a la práctica principios de convivencia, de solidaridad, y de fraternidad.

Dentro de la Nueva Escuela Mexicana (2022) por sus siglas NEM; plantea la Cultura de paz como una nueva forma de ver, entender y vivir el mundo, alude a que se origina en el interior de cada individuo y lo que busca es poder contagiar a los demás de ese sentir, pensar y actuar para formar redes sociales pacíficas. Esta cultura debe de comenzar en la familia, puede llegar y construirse en la escuela, repercute en la comunidad y pretende llegar a la sociedad local. Para esto es necesario, participar con cultura de paz, por ello apunta a una educación donde se valore lo humano y busque la justicia social, es decir, una educación para la paz.

También Bahajin (2018) menciona que es necesario una educación para la paz, esta debe promover lo material y lo técnico, pero sobre todo lo humano, que sea transversal y que su finalidad sea el desarrollo humano. Para esto es necesario movilizar a las personas a ser actores, no espectadores, donde utilicen la fuerza de las palabras, sus ideas, sentimientos con ello en sus acciones fomenten la cultura de paz.

Rojas (2018) sugiere que la Cultura de paz se presenta como un reto para una comunidad educativa, pues ver sus diferentes componentes resulta complejo para que se pueda transformar la sociedad. Esto permitirá al ser humano encontrar soluciones que le permitan enfrentar los conflictos que se le presenten sin violencia. Para este autor es imprescindible desarrollar en los alumnos procesos pedagógicos que lleven a formar una cultura de paz. La finalidad es que, facilite la comprensión del proceso que lleva a la realización de una sana convivencia, en conjunto con la resolución de conflictos.

Para finalizar Cerdas (2015) aborda el tema de la educación para la paz en conjunto con los desafíos que esta enfrenta, indica las manifestaciones de violencia. Además, refiere la necesidad de un proceso de transformación, principiando por lo individual, y que con ello se pueda renovar la esperanza, reconocer la autonomía del sujeto, pensar en la ternura y ser personas solidarias. Enfatiza sobre vivir en comunidad, en comprensión, con la búsqueda de

mejores oportunidades, para una mejor calidad de vida y que la paz este en constante construcción.

Metodología

El proceso de investigación planteado, parte desde lo cualitativo, ya que permite informar con mayor claridad acerca de las observaciones del mundo social y la experiencia de los sujetos. Desde esta perspectiva, el maestro ofrece la información sobre sus propias experiencias y opiniones. La investigación se posiciona desde la fenomenología, apoyada en la etnometodología ya que, la primera pretende estudiar los fenómenos sociales incorporados a los discursos y las acciones a través del análisis de las actividades humanas dentro de la escuela (Schutz, 2003, Garfinkel, 2006); y la segunda entiende como el conocimiento de los asuntos cotidianos puede ser revelado en forma de razonamientos prácticos (Garfinkel, 2006).

Se realizó observación participante que permitió obtener la comprensión sobre el contexto educativo, sus acciones, lenguaje y comportamientos del día a día, brindó la posibilidad de construir conocimiento sobre la cultura de paz. Las entrevistas a profundidad y entrevistas grupales apoyaron la introducción de dicha cultura, en la cotidianeidad de los sujetos con el fin de entenderla, enfocándose a la construcción de esta.

Los participantes observados fueron 12 maestros de una escuela primaria, del turno vespertino. Sin embargo, se utilizaron a 3 maestros, a razón de que uno es el que “trabaja” los contenidos de la Cultura de Paz, por ser promotor de salud; mientras que los otros dos, fueron seleccionados, porque a decir de ellos, tuvieron antecedentes y acercamiento sobre esta cultura. Con los instrumentos antes mencionados se recuperó los significados que se tiene en torno a la cultura de paz. Durante la recolección de datos siempre se salvaguardó la integridad de cada uno, por ello se les asignó un seudónimo que ellos mismos se otorgaron y más adelante se expondrán.

El proyecto de cultura de paz tiene referentes indispensables como son el conflicto, la violencia y la mediación. Galtung señala que el conflicto es inherente a la vida, es decir no hay vida sin conflicto (Galtung, 2000, Salazar, 2020). Surge a partir de la incompatibilidad de metas y atenta a las necesidades básicas materiales, como es la supervivencia y las no materiales que es parte del bienestar. Ambos, la cultura de paz y el conflicto pueden garantizar la vida biológica y espiritual de un sujeto. También se concibe como la divergencia

de intereses, pensamientos, actos y sentimientos entre personas al correlacionarse (Galtung, 2000, Salazar, 2020).

Por su parte la violencia puede tener diferentes tipos y modalidades; existe la violencia física, psicológica, estructural, cultural, simbólica patrimonial, económica, social, familiar, psicoemocional, espiritual, laboral, escolar, institucional, de género y sexual (Salazar, 2012). En la investigación se tomaron la violencia estructural, simbólica, psicoemocional, cultural y escolar. La violencia estructural, es aquella que genera la opresión e impide la libertad de un sujeto, en este caso podría ser el maestro o la autoridad educativa, pues a partir de su poder podría violentar al alumno o al docente, en el caso de las autoridades educativas. La violencia cultural por su parte tiene que ver con aquellos pensamientos, sentimientos e interacciones y prácticas de una comunidad, tiene tintes de racismo, exclusión, clasismo y la segregación, negando a lo diferente (Salazar, 2012). Esta violencia puede ejercerse entre alumnos al expresar las diferencias económicas o culturales que tienen entre ellos.

La violencia simbólica, también denominada como invisible, se liga con la violencia cultural y estructural, entre sus manifestaciones están los estereotipos, expresiones verbales, signos o símbolos, códigos, etiquetas, chistes, cuentos, leyendas y autoritarismo institucional, que discrimina o violenta las relaciones de género y sociales, somete y controla a los sujetos (Salazar, 2012). Esta violencia puede ejemplificarse cuando los docentes o alumnos se llegan a poner apodos entre ellos.

La violencia psicoemocional es cualquier acto u omisión que puede dañar al sujeto en su integridad, su autoestima o su desarrollo potencial. Se presenta en la hostilidad verbal como son los insultos, burlas, acoso, intimidación, críticas o amenazas y negación o bloqueo a las iniciativas de un sujeto. Además de ser indiferente al estado anímico o afectivo de la persona (Salazar, 2012), puede aparecer cuando se demerita el trabajo de algún sujeto sea profesor o alumno.

La violencia docente es ejercida en los contextos laborales, entre sus mismos miembros en las relaciones jerárquicas, sus manifestaciones tienen que ver con los abusos de poder que dañan la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad, también impide su desarrollo profesional, incluye el acoso y hostigamiento laboral o sexual (Salazar, 2012). Por último, la violencia escolar se produce en los marcos de una comunidad educativa, cuando se habla de

comunidad se refiere a los actores de la escuela que coexisten en la institución como son los padres de familia, alumnos, maestros y autoridades. Cuando se habla de violencia escolar, se establece que en la escuela se está constituyendo prácticas violentas y pueden resaltar situaciones de violencia social (Salazar, 2012).

Con referencia a lo anterior se realizaron diversas entrevistas a maestros donde se vislumbraron las percepciones que tienen sobre la cultura de paz. A su vez, se les pidió que eligieran a un dios griego conforme las características con los que ellos se identifican. El primer actor tiene como seudónimo Hermes, este docente se distingue por ser promotor de salud, esta característica le permite tener contacto con la mayor parte de los maestros en los diferentes grados, dentro de los contenidos que tiene que desarrollar, está la Paz, convivencia y mediación de conflictos y tipos de violencias.

El segundo actor tiene como seudónimo Hera, este maestro se caracteriza por ser aquel actor que tiene mayor acercamiento con la comunidad de docentes y es quien suele ser mediador entre los compañeros cuando existen diferencias entre ellos, el último actor lleva el seudónimo de Hades ya que se concibe a él mismo como complicado en sus relaciones con los pares e incluso con los estudiantes y padres de familia, los compañeros docentes, también lo identifican como conflictivo por la convivencia que se da dentro de la escuela.

Resultados

Al realizar las entrevistas sobre la cultura de paz, se encontró que difícilmente los maestros conocen temas sobre paz, esta última la piensan en paralelo de los conflictos y la violencia. A razón de esto se les pidió que describieran situaciones donde ellos pudiesen identificar las violencias o conflictos que les fueron significativos dentro de su comunidad educativa. Se pudo exteriorizar el sentir y pensar sobre la violencia que han vivenciado dentro de la institución, no solo por parte de los compañeros, sino también por los alumnos y los padres de familia.

Resalta entonces, el desgaste ocupacional del maestro cuando desarrolla su práctica; el cansancio emocional, actitudes indiferentes o la insatisfacción motiva al agotamiento profesional y en consecuencia ocasionan obstáculos para estar en paz o convivir en una Cultura Paz (Fernández, 2014).

Dicho esto, se efectuó el análisis teórico-empírico sobre la violencia para ver si reincide en la cultura de paz. A continuación, se presenta un análisis desde los conceptos de los tipos de violencia que pudieron ser identificados mediante el trabajo de campo con la observación

Tabla 1. Tipos de violencia (Salazar, 2012)

TIPOS DE VIOLENCIA	CONCEPTO TEÓRICO	ACTOR QUE REFIRIÓ EN ENTREVISTAS CONFLICTOS O VIOLENCIA
Violencia estructural	Genera la opresión e impide la libertad de un sujeto,	Hermes, Hera y Hades, expresaron haber vivenciado algún tipo de violencia dentro de su comunidad educativa. Los actores restantes también refieren algunas violencias por parte de autoridades, padres de familia y compañeros maestros. En las comunicaciones personales que se realizaron, dijeron sobre el desgaste que esto les provoca. De la comunidad educativa el 90 % de sus integrantes han experimentado violencia simbólica, psicoemocional, escolar y laboral/docente.
Violencia simbólica	Denominada como invisible, manifestaciones donde están los estereotipos, expresiones verbales, signos o símbolos, códigos, etiquetas, chistes, cuentos, leyendas, autoritarismo institucional, que discrimina, violenta las relaciones de género y sociales, somete y controla a los sujetos	
Violencia psicoemocional	Cualquier acto u omisión que puede dañar al sujeto en su integridad, su autoestima o su desarrollo potencial. Se presenta en la hostilidad verbal como son los insultos, burlas, acoso, intimidación críticas o amenazas y negación o bloqueo a las iniciativas de un sujeto.	
Violencia laboral/docente	Ejercida en los contextos laborales y es ejercida entre sus mismo miembros en las relaciones jerárquicas, sus manifestaciones tienen que ver con los abusos de poder que dañan la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad, también impide su desarrollo profesional, incluye el acoso y hostigamiento laboral o sexual	
Violencia escolar	Se produce en los marcos de una comunidad educativa, cuando se habla de comunidad se refiere a los actores de la escuela que coexisten en la institución como son los padres de familia, alumnos, maestros y autoridades	

Fuente: Elaboración propia. Datos alcanzados en estudio, entrevista 05 de mayo 2023.

participante en esta comunidad de maestros.

Al identificar los tipos de violencia que expresaron los sujetos observados y entrevistados se considera necesario mostrar los diálogos donde expresan dicha violencia o conflictos. La siguiente tabla presenta algunos extractos de estas.

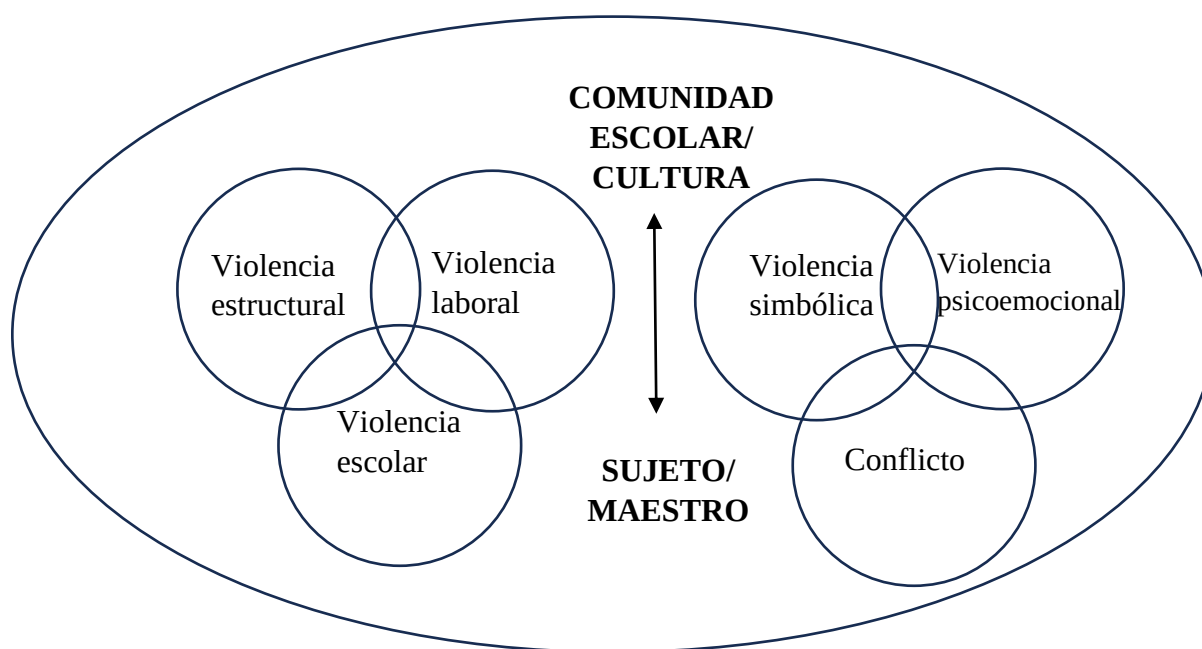
Tabla 2. Violencias expresadas y experimentadas por los maestros

Actor entrevistado	Violencia estructural	Violencia simbólica	Violencia psicoemocional	Violencia laboral/docente	Violencia escolar
Hermes	El director no me permite acercarme a mis compañeros.	Pues hay una compañera que siempre cuando me ve me hace caras, como que se molesta solo por mi presencia	Siempre que quiero decir algo mis compañeros no me ponen atención, si eso les hicieran sus alumnos, no les parecería	Me han llegado a cerrar la puerta y no me dejan entrar, según por órdenes de las autoridades sea el director o la super	Hay muchos papás que nos gritan y el director nunca hace nada
Hera	Yo no comparto las ideas de mis autoridades son groseros e impositivos, no están abiertos a la escucha	Pues me dicen que por ser mujer estoy loca, para mí solo expreso mi opinión	Pues me he llegado a gritar con algunas de mis compañeras al grado de insultarnos	La super es déspota y grosera, nos dice que a ella no le importan nuestras cuestiones, norma es norma	El director por ahorrarse problemas deja que tanto maestros y padres de familia hagan lo que quieren
Hades	La falta de organización me molesta mucho... pero si la cabeza no está bien, menos nosotros	Yo vengo a trabajar no a hacer amigos a mí no me importa relacionarme con alguien, así evito muchos conflictos	Pues hay una maestra que para todo grita y descalifica a todos los compañeros o los comentarios que hacen	Siempre hay muchos chismes entre los compañeros, hablan mal entre ellos, que, si hacen, si no hacen, están viendo en que se equivoca el otro	Yo no sé qué favores tengan las señoras con “el direc”, pero prefiere darles su lado a las mamás que a nosotros como docentes
Otro actor observado	Las autoridades no tienen ni pies ni cabeza y por eso siempre estamos en conflicto	Sus comentarios llegan a ser inapropiados a veces hasta pueden llegar al acoso	Yo creo que de mí siempre se burlas, hasta por ser tímida	Pues entre compañeros se llegan a burlar mucho entre ellos, para mi parecer son groseros cuando ocupan el doble sentido	Pues yo creo que aquí cada quien hace lo que quiere y por eso mismo tenemos muchos problemas

Fuente: Elaboración propia. Datos alcanzados en estudio, entrevista y observación del 02 al 26 de mayo 2023.

Al realizar el primer acercamiento de lo expresado por los maestros, se muestra la percepción que tiene cada uno sobre su comunidad; en el análisis de la información obtenida. Los actores Hermes, Hera, Hades y Otro, revelan la experimentación de la violencia estructural dentro de la escuela, además el conflicto en sus relaciones entre maestros aparece inherente a ellas, perciben violencia simbólica y violencia psicoemocional por la actitud, el lenguaje en la convivencia donde se desarrollan en comunidad. En tanto la violencia docente, escolar que se infringe desde las relaciones jerárquicas que dañan la autoestima e integridad pueden impedir de cierto modo lo profesional de la práctica docente. Comunican acoso laboral, mismos que nos refieren a la violencia de género y que pueden incitar a reproducir violencias a otros actores como son los alumnos y padres de familia. A razón de esto se presenta el siguiente esquema que permite ver las correlaciones que nutren el trato entre los sujetos.

Esquema1.Cultura de paz y violencias en entornos escolares



Fuente: Elaboración propia. Omar E. (2023). Cultura de paz, violencias y conflictos. Datos alcanzados, entrevistas individuales y grupales del 05 de julio 2023.

Con el esquema anterior se puede observar como las violencias, el conflicto, el sujeto y la comunidad están inmersas; son construcciones constantes y coexisten nutriéndose unas de otras en el día a día mediante la convivencia continua. Del mismo modo, se les realizó el cuestionamiento ¿conoce usted la cultura de paz? ¿qué sabe sobre ella? Hermes, comentó

que escucho algo de esa cultura a partir del programa de equidad de género que se está implementando actualmente. Hades refirió que escucho sobre el día de la paz, más no de la Cultura de paz y Hera, dijo que alguna vez en el programa de convivencia escolar, leyó sobre la paz, pero no concebía como tal la Cultura de paz. Cuando se juntaron a estos tres actores para una entrevista grupal, se percibieron incómodos, sin embargo, aceptaron la dinámica que se efectuó. Estando en grupo, se preguntó nuevamente sobre los manuales de la Cultura de paz, para maestros, estudiantes y padres de familia, todos ellos comentaron que ignoraban la existencia de dichos manuales, además se introdujo al concepto de cultura de paz, su historia y cómo se implementó en el Estado de México desde años anteriores.

Todos ellos no sabían que se había implementado en temporadas pasadas. Coincidieron que estos temas eran desarrollados por la promotoría de salud y valores, no por ellos. Por su parte el promotor de salud comentó que el tema de cultura de paz está dentro de su programa a desarrollar, refirió sobre el día internacional de la paz y que este si es acercado a los estudiantes, pero los aprendices, a su parecer, no le toman importancia.

Cuando se les preguntó si la institución contaba con promotoría de valores, Hera y Hermes, ignoraban sobre esta promotoría, Hades comentó que en otras instituciones donde ha laborado, si había, pero siempre se enfocaba en la convivencia, la educación socioemocional y en el día de la paz, más no, en la Cultura de Paz. Además, se externó que el turno vespertino no contaba con este promotor, lo que impedía tener un conocimiento con mayor especificación.

Al preguntarles si, en su parecer, la institución y comunidad donde se encuentran se convivía con miras o cercanía a la Cultura de paz, los actores sonrieron y asintieron de manera negativa con las cabeza y manos. Hermes comentó que en la escuela aún faltaba mucho sobre la Cultura de paz, tendría primero que enseñársela a todos los maestros, para que a su vez pueda darse a los niños. Hera por su parte expresó que la institución aún está muy lejos de tener una cultura de paz, no sabía si las escuelas podrían concebirla, o realizarla, debido a los problemas que hay en la sociedad. Hades consideró que la Cultura de Paz, era utópica, porque no se trabajaba y actualmente, a su parecer, el respeto se ha perdido entre compañeros, padres de familia, autoridades y alumnos. Por lo que no creía que esta cultura podría tener algún acercamiento a la realidad actual.

Discusión.

Las entrevistas realizadas a los actores muestran como la Cultura de Paz, es vista posiblemente, solo como contenido curricular y es aproximada por ciertos actores como es la promotoría de salud o valores. A pesar de que están los manuales para docentes, padres de familia y alumnos, no son conocidos por ellos. En las páginas de internet de Gobierno del Estado, se descargan, dichos textos, sin embargo, aún hay poca aproximación a los mismos. Por otro lado, sobre la cultura de paz están personajes importantes en lo social que se han expresado a favor de la paz, Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Rigoberta Menchú, entre otros, los que han expresado su idea sobre la paz; aluden a los principios y valores en las relaciones entre personas que pueden propiciar la paz.

Jesús Jarex (2004), Forero (2016), Galtung (1996), Amstutz (2009), entre muchos otros, brindaron propuestas sobre educación para la paz, cultura de paz o pedagogía de la paz. La mayoría concibe la paz como un constructo, necesario en la sociedad que va entrelazada de la convivencia en valores y principios de respeto y tolerancia. No la exponen como la ausencia total de guerra o conflicto, más bien como una posibilidad de ser mediada por los sujetos, no es quitar o castrar la violencia o el conflicto de tajo, porque depende de la mente de cada sujeto, la enfocan como una posibilidad de mediación para resolver los conflictos que trasladan a la violencia. Postulan un pensamiento crítico sobre las realidades que se viven y sobre esas realidades posibilitan el proceder para no repetir violencias de cualquier tipo. Galtung (1996), Jesús Jarex (2004), Amstutz (2009), Forero (2016), figuran la construcción de un imaginario hacia la no violencia, la empatía para ser reconfigurada constantemente por los sujetos.

Conclusiones

Mediante el análisis de entrevistas individuales y grupales a los maestros se evidencia la Cultura de Paz y su forma de acercarla a los alumnos. De cierta forma muestra como el conflicto aparece de forma negativa, limitando las relaciones sociales, no es planteado como oportunidad para aprender y conocer al otro. Partir de la idea, que el conflicto no es bueno ni malo, traza la oportunidad para transformar el pensamiento y la acción hacia los otros, desde el acto individual. Mirar el entorno donde se convive y naturalizan violencias sea estructural, psicoemocional, simbólica, laboral o escolar y construir la cultura de paz en la comunidad educativa, resulta una tarea inmensa para el docente. Ciertamente es que la violencia se da por la

escala del conflicto y la Cultura de paz tendría que ser significada por todos, no solo por el actor que lleva el contenido curricular como la promotoría de salud y valores, de ahí que la Cultura de paz debe ser pensada como consecuencia de la acción humana.

Desde esta perspectiva, el camino para la cultura de paz es aún una tarea ardua para trabajar, desde la escuela, pues el individuo y la reflexión sobre las configuraciones personales y culturales con las que carga, dotan la importancia de mediar los conflictos, para que a su vez estos no escalen a la violencia.

Concientizar el entorno donde ya se ha naturalizado la violencia o el conflicto permite la reflexión de lo que como sujetos es posible realizar. Hoy no se puede negar que los entornos sociales son inseguros y violentos, y son estos mismos los que hacen anhelar una cultura de paz, profundizar en estos aspectos lleva a la reflexión sobre la importancia de la Cultura de paz, como una necesidad social. El reto es que en él proceso educativo se signifique dicha cultura, y sea vivencial para maestros, alumnos, autoridades y padres de familia.

La cultura de paz tendría que ser vista como un proceso desde el individuo para la comunidad, pero para llegar a eso primeramente el sujeto debe de replantearse las intenciones, acciones y empatía que se tiene con los más cercanos, como la familia, las amistades o los compañeros de trabajo. Hay que reconocer que el entorno debe ser sustancioso de manera positiva para el individuo, deja ver que cada sujeto debe cooperar y concientizar los conflictos y violencias de las que son parte y con ello construir mejores condiciones para acercar la Cultura de Paz.

Referencias

- Álvarez, A. N. (05 de marzo de 2015). *Acuerdo del Ejecutivo del Estado por el que se crea el Programa de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación. Gaceta del Gobierno del Estado de México*, pág. 8.
- Bahajin, S. (2018) *La educación como instrumento de la cultura de paz*. Universitar Jaume I, España. The Dialogue, Empathic Engagement & Peacebuilding (DEEP) Network
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson.
- Bouché, P. J. (2003). *La paz comienza por uno mismo*. Educación XX1, 25-43.
- Bucio, H. E. (2022). *Manual de Derechos Humanos: una perspectiva de paz, igualdad y dignidad humana*. Toluca: Gobierno del Estado de México.

- Casanova. (2009). *Objetivos de la educación y contenidos curriculares. Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CNDH. (12 de febrero de 2021). *Comisión Nacional de Derechos Humanos. "Programa Piloto para la Construcción de una Cultura de Paz"*. Obtenido de https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-02/COM_2021_036.pdf
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Durling, V. A. (2007). *Paz Social y Cultura de Paz*. Panamá: Ediciones Panamá.
- Fisas, V. (2001). *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*. Barcelona: Ediciones UNESCO.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forero, E. A. (2018). *Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías Descolonizadoras*. Venezuela: Alonso Arena.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo veintiuno.
- Girard, Rene (1972) *La violencia y lo sagrado*. Barcelona. Anagrama
- Galtung, a. J. (2000). *Transformación de conflictos por medios pacíficos. Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Ginebra, Suiza: Organización de la Naciones Unidas.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la Paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: PRIO.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Colombia: Anthropos.
- Gómez, G. R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: ALJIBE.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana. Socialismo y libertad*. Barcelona: Península.
- Hicks, D. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Ediciones Morata.

- Husserl, E. (1995). *Ideas relativas de una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- IEP. (2018). *Índice de Paz en México. Evolución y perspectiva de los factores que hacen posible la paz*. Institute for Economics and Peace. México: Gobierno de México.
- Jares, X. R. (2005). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. España: Editorial Popular.
- Lafrancesco, G. (2003). *Los cambios en la educación perspectiva etnometodológica*. Bogotá: Magisterio.
- Lincoln, Norman K. Denzin e Yvonna S. (2015). *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación Cualitativa Volumen III*. Buenos Aires: GEDISA.
- Mayor, Z.F. (2003) *Educación para la paz*. Educación XX1, núm. 6, 2003, pp. 17-24 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación*. Francia: UNESCO.
- NEM (2022). *Nueva Escuela Mexicana ¿Qué es la cultura de paz?* Recuperado de <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-ficha/7038/>
- ONU. (13 de marzo de 2023). *Naciones Unidas. Obtenido de Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano*: <https://www.un.org/es/our-work/maintain-international-peace-and-security>
- ONUa. (2001). *Resolución aprobada por la Asamblea General. Día Internacional de la Paz*. Nueva York: Naciones Unidas.
- ONUb. (1981). *Año Internacional de la Paz y Día Internacional de la Paz*. Nueva York: Organización de Naciones Unidas.
- ONUc. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- PDEM. (2018). *Plan de Desarrollo del Estado de México*. Toluca de Lerdo: Gobierno del Estado de México.

- RAE. (15 de diciembre de 2022). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Real Academia española: <https://dle.rae.es/paz>
- Rivero, A. E. (2018). *Manual para Docentes Mexiquenses. Aprender a Convivir en una Cultura de Paz*. Toluca, Estado de México: SEP.
- Salazar b, M. I. (2012). *No todas las violencias escolares son Bullying. Pero todas nos dañan*. Toluca: Gobierno del Estado de México.
- Salazar, M. I. (2018). *Manual para Estudiantes Mexiquenses. Aprender a Convivir en una Cultura de Paz*. Toluca Estado de México: Gobierno del Estado de México.
- Salazar, M. I. (2020). *Manual de Mediación Escolar*. Toluca: Gobierno del Estado de México.
- Santos, J. M. (14 de 10 de 1989). UNESCO. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/courier/2018-1/definir-y-ensenar-paz>
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP. (2021). *Herramientas de acompañamiento socioemocional y Guía de actividades de desarrollo socioemocional para el contexto escolar*. México: Gobierno de México.
- UNESCO. (08 de septiembre de 2021). *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo*. Obtenido de <https://www.scribbr.es/citar/generador/folders/6HSDMERFKRlD0QoQNPP3in/lists/3iTVtrdYE7oqAIc0d0xgyv/>
- UNESCO. (07 de agosto de 2022). *Obtenido de Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N96/769/18/PDF/N9676918.pdf?OpenElement>
- UNESCOa. (1999). *Appeal by the for the Promotion on arts, education and creativiti at school as part of the construction of a culture of peace*. Bélgica, Brucelas: Euryddice.
- UNESCO (2020) Marylène Patou-Mathis. *Los orígenes de la violencia*

Ventura Soriano, Leticia y Yanith Betsabé Torres Ruiz. *Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas*. Interdisciplina 6, n° 15 (mayo–agosto 2018): 157-169. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.15.63835>

Vinyamata, E. (2001). *Conflictología*. Barcelona: Ariel.

Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa

Vilma Esperanza Portillo-Campos

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México.

<https://orcid.org/0000-0002-5738-4952>

José Alejandro Paredes-Anguas

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México.

<https://orcid.org/0009-0008-5729-0789>

María de Lourdes Gutiérrez-Aceves

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México.

<https://orcid.org/0000-001-9126-7285>

Recepción: 08 de octubre del 2023

Aceptación: 27 de septiembre del 2024

Publicación: 01 de octubre del 2024

Resumen:

El seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UAEQROO) tuvo como objetivo principal analizar el desarrollo profesional, experiencia y ubicación en el mercado laboral de los egresados. El estudio de carácter cualitativo se centró en el análisis del diseño del programa académico, para lo cual se adaptó la metodología propuesta por la Unidad de Evaluación y Desempeño de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público que consiste en cuatro procesos. En este trabajo específicamente se basó en el diseño, lo que permitió evaluar el programa 2015, el cual se contrastó con las políticas públicas, la ley de educación, la opinión de egresados y empleadores, así como en el análisis de las necesidades del mercado laboral. El estudio tomó como base la teoría del cambio, el modelo de resultados y el modelo de competencias. Entre los resultados podemos observar que de los egresados del programa 2015 solo uno trabajaba como profesor de inglés, por lo que estos datos sugieren reorientar las asignaturas hacia el sector educativo de mayor demanda de profesores de inglés.

Palabras clave: Seguimiento a egresados, inglés, diseño de programa educativo.

Follow-up to graduates of the bachelor's degree in English language at the Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: analysis of program design

Abstract:

The main objective of the follow-up of graduates of the bachelor's degree in English Language of the Autonomous University of the State of Quintana Roo (UAEQROO) was to analyze the professional development, experience, and placement in the labor market of graduate students. The qualitative study focused on the analysis of the design of the academic program, for which the methodology proposed by the Evaluation and Performance Unit of the Ministry of Finance and Public Credit, which consists of four processes, was adapted. This work was specifically based on the design, which made it possible to evaluate the 2015 program, which was contrasted with public policies, the education law, the opinion of graduate students and employers, as well as the analysis of the needs of the labor market. The study was based on the theory of change, the results model, and the competency model. Among the results we can observe that only one of the graduates of the 2015 program worked as English teachers, so these data suggest reorienting the courses towards the educational sector with the highest demand for English teachers.

Key words: Graduate follow-up, English, educational program design.

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior realizan estudios de egresados pues estos son un instrumento que les permite evaluar los impactos y las necesidades de profesionistas en el campo de formación. Estos análisis les permite a las universidades cumplir con lo establecido en la fracción II del artículo 1 de la Ley General de Educación Superior, cuya esencia es contribuir al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país a través de la formación de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social que ponga al servicio de la nación y de la sociedad sus conocimientos, entendidos estos como los conocimientos adquiridos en la carrera y que son provistos por un currículo. Así, los estudios de seguimiento a egresados

**Vilma Esperanza Portillo-Campos, José Alejandro Paredes-Anguas y
María de Lourdes Gutiérrez-Aceves.**

Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa
de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa

permiten analizar si el programa académico está logrando los objetivos de formación de profesionistas que impacten en el mercado laboral y científico.

La UAEQROO, ha manifestado la necesidad de realizar estudios de egresados, plasmándolo en el documento Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua Inglesa (2015) señalando que falta información sobre estudios de egresados de programas similares y existentes que muestren una estimación general de la inserción del egresado en el mercado laboral. En este sentido, Gutiérrez, Díaz y Chang (2021) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) publicaron un trabajo bajo las teorías del capital humano utilizando la metodología propuesta por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), al igual que otros trabajos de egresados de otros programas académicos, lo cual permite observar la oportunidad de generar estrategias de estudio de egresados analizando el diseño y el impacto de un programa académico que permita conocer el nivel de alineación a las políticas públicas, y a las necesidades del Sistema Educativo Nacional.

El estudio de seguimiento a egresados de Lengua Inglesa de la unidad académica Cozumel que se propone toma como referencia de análisis el programa académico modificado en 2015 cuya orientación del mapa curricular fue generar un perfil de egreso para formar profesores de inglés para todos los niveles educativos. Ahora bien, ¿el currículo de este plan realmente forma profesores de inglés para todos los niveles?, ¿satisface las necesidades del campo laboral?, ¿los egresados pueden insertarse en el campo laboral sin problemas?, estos son los cuestionamientos que se plantearon a raíz de un primer análisis de las políticas públicas, la ley de educación y el surgimiento de la Nueva Escuela Mexicana, así como del número de egresados laborando como profesores de inglés en las escuelas de Cozumel

El objetivo del trabajo de investigación es analizar el desarrollo profesional, la experiencia y ubicación en el mercado laboral de los egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa, utilizando como punto de contraste el diseño del programa académico 2015 de dicha licenciatura. Para lo anterior, se adaptó la metodología propuesta por la Unidad de Evaluación y Desempeño de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público la cual está compuesta por cuatro evaluaciones: la de diseño, la de procesos, la de consistencia de resultados y la de impacto, que se abordan bajo la teoría del cambio, el modelo basado en resultados y las competencias.

El seguimiento a egresados de Lengua Inglesa, a partir del análisis del diseño del programa académico, ha permitido obtener evidencias de la trayectoria laboral de los egresados lo cual se explica con detalle en la sección de análisis de la información. Del mismo modo, ha permitido observar las necesidades de desarrollo profesional que el plan 2015 no incluye en el currículo y que será necesario readaptar o reestructurar de acuerdo con las exigencias de formación requeridas por el Sistema Educativo Nacional. En cuanto a la ubicación laboral de los egresados, se puede notar con los resultados de las entrevistas, con la observación directa en las escuelas de Cozumel junto con la información de las autoridades educativas, que la mayoría de los egresados del plan 2015 labora en el sector turístico.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El seguimiento a egresados es un tema ampliamente estudiado desde diversas perspectivas (Sánchez, Zermeño y Preciado, 2016), (Cabrera, Desertes y Bradford, 2003). Los diversos estudios realizados en diferentes teorías y marcos conceptuales buscan explicar la inserción y el desempeño laboral de un egresado, lo cual sirve también para evaluar el programa académico. De lo anterior hay una amplia coincidencia en los objetivos de los trabajos como los de Murray (1994), Ramírez Romero (2011), Cruz y Pinto Pérez (2020).

Las universidades públicas realizan de manera periódica estudios de seguimiento a egresados como parte del cumplimiento de sus obligaciones establecidas en la Ley General de Educación Superior, por lo regular aplican una encuesta para tener conocimiento sobre donde están trabajando sus egresados, si están ejerciendo la carrera cursada, su nivel económico o de ingresos, el tiempo que tardaron en conseguir empleo, su satisfacción con la carrera y la universidad, entre otras preguntas. Hasta donde se ha alcanzado a investigar, no se ha encontrado algún trabajo que analice el seguimiento a egresados considerando el diseño del programa académico bajo el paradigma del modelo de resultados. Recientemente se publicó un estudio de egresados de la facultad de idiomas de la UNACH en la que se abordó un estudio de seguimiento a egresados, pero utilizando las teorías del capital humano y los enfoques emergentes (Gutiérrez, Díaz y Chang, 2021).

En la tabla 1 se presentan las conclusiones de cinco trabajos de investigación sobre el seguimiento a egresados de diversas universidades. Esto permite observar como las líneas de

**Vilma Esperanza Portillo-Campos, José Alejandro Paredes-Anguas y
María de Lourdes Gutiérrez-Aceves.**

Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa
de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa

investigación están orientadas a generar información para justificar cambios en el mapa curricular.

Tabla 1: Resultado de investigaciones sobre seguimiento a egresados.

MURRAY (1994)	La información sobre el logro de los egresados de alguna licenciatura universitaria puede utilizarse para realizar un cambio o reforma curricular (pg. 59 artículo encuesta a egresados).
Bok & Bowen (1998)	Impacto de la universidad en el aumento de la posibilidad de que los graduados se impliquen en actividades cívicas tales como organizaciones juveniles, asociaciones profesionales, clubes políticos y organizaciones benéficas nacionales (pg. 59 artículo encuesta a egresados).
Bok y Bowen (1999)	Valorar la implicación de los graduados en actividades cívicas. Respaldado por el Institute for Research on Higher Education.
Pike (1990)	Observó que los patrones de respuesta de los egresados a las preguntas sobre experiencias universitarias estaban correlacionados positivamente con las experiencias laborales. En general, los egresados que estaban satisfechos con su trabajo y condiciones de trabajo calificaban positivamente sus experiencias en la universidad. Los egresados que no estaban satisfechos con su trabajo y condiciones de trabajo tendían a calificar negativamente sus experiencias universitarias.
Pascarella (2001)	El problema que afecta al enfoque de los logros es que se descuida la medida en que las habilidades pueden adquirirse en otros contextos ajenos a la universidad. En otras palabras, este enfoque simplemente supone que los egresados adquieren habilidades críticas mientras están en la universidad. La definición de estas habilidades y el establecimiento de su conexión con prácticas específicas del campus son dos cuestiones que aún están por resolver.
Astin, (1993), Ewell, (1996), Pascarella (2002), Kuh (2003).	Alinear el método de evaluación con los factores que en la investigación demuestran tener un mayor impacto en el desarrollo, aprendizaje y adquisición de habilidades de un estudiante.

Entre los propósitos que se han encontrado para realizar el seguimiento a egresados de manera común en las universidades públicas, es para obtener o ratificar las certificaciones de los CIEES, y probablemente sea la causa por la cual las instituciones utilizan los cuestionarios de este organismo evaluador para dar seguimiento a los exalumnos. Por lo que después de conocer varios de sus resultados, consideramos que los CIEES no evalúan a profundidad los programas académicos, razón por la cual este trabajo ha optado por probar la metodología de la Unidad de Evaluación y Desempeño de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público que consiste en analizar el diseño, los procesos, la consistencia, resultados y el impacto del programa académico de Lengua Inglesa.

La metodología que se propone se fundamenta en la teoría del cambio de la cual surge el modelo de resultados. La teoría de cambio que propone Rogers (2014) explica la forma en que las actividades producen una serie de resultados que contribuyen a lograr los impactos finales previstos. Esta puede elaborarse para cualquier nivel de intervención, ya se trate de un acontecimiento, un proyecto, un programa, una política, una estrategia o una organización.

De acuerdo con Rogers (2014), la teoría del cambio es aplicable cuando las actividades de un programa o de una intervención puedan identificarse y planificarse, cuando tal intervención se adapta a problemas, a nuevos problemas y a las decisiones, como es el caso del programa académico de Lengua Inglesa el cual se analizó para determinar si este actualmente cubre las necesidades del campo laboral y el desarrollo de los egresados.

2.1 Los estudios de seguimiento a egresados en México

Los Estudios de seguimiento a egresados en México que las universidades implementan tienen un doble propósito, el primero permite establecer un contacto con el egresado para conocer la efectividad de los programas de licenciatura. Esta información lleva al segundo propósito que se fundamenta en la Ley General de Educación Superior publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021 en las fracciones XI, XII, XIII del artículo 10 respecto a los criterios para elaborar políticas de educación superior, señalando en estas fracciones la evaluación de los programas como un proceso integral, sistemático y participativo para la mejora continua, entre otros aspectos relacionados con la vinculación de las instituciones de educación superior con el entorno social, así como la promoción de su articulación y participación con los sectores productivos y de servicios. En México algunas instituciones que cuentan con un programa de seguimiento o vinculación con egresados de educación superior son las Universidades de Guadalajara, Colima, Tlaxcala, Guanajuato, así como la Autónoma de Querétaro, la Autónoma de Tamaulipas, la Autónoma de Nuevo León y la Autónoma de Coahuila (Nigrini y Petito, 2003).

En este sentido, uno de los trabajos sobre egresados realizados en México es el de Sánchez et al (2016) que propone un estudio cuyo objetivo fue estimar los determinantes de la satisfacción educativa de los egresados para lo cual se aplicó una encuesta a 2,348 egresados de las licenciaturas y posgrados de la Universidad de Colima en 2015. Se estableció que el empleo se relaciona con la satisfacción y con el desarrollo de competencias genéricas y específicas.

Por lo tanto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998) señala que las instituciones de nivel superior no realizan de manera

**Vilma Esperanza Portillo-Campos, José Alejandro Paredes-Anguas y
María de Lourdes Gutiérrez-Aceves.**

Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa
de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa

frecuente estos estudios debido a que por lo regular no se cuenta con una base de datos que les permita localizar con facilidad a sus egresados, y carecen de expertos para llevar a cabo este tipo de investigaciones. Además, no tienen con claridad una metodología, cada una la realiza a su manera y muchas veces carece de un diseño para medir el impacto de sus programas, lo que da como resultado la disposición de un presupuesto muy bajo para esta actividad.

3. METODOLOGÍA

El objetivo del presente trabajo de investigación se centra en explorar el desarrollo profesional, experiencia y ubicación en el mercado laboral de los egresados de Lengua Inglesa de la UAEQROO a partir del análisis del diseño del programa de estudio 2015. El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, se utiliza la observación, la entrevista directa o a profundidad para obtener información y datos de los egresados que han permitido analizar y contrastar el programa de enseñanza, las asignaturas y procesos de la carrera de Lengua Inglesa cuyo perfil de egreso es formar profesores de inglés.

Para analizar el diseño del programa académico de Lengua Inglesa, que ha permitido adquirir evidencias de su contribución al desarrollo profesional y a la inserción del egresado en el campo laboral se utiliza como herramienta la entrevista a egresados, la opinión del empleador principal en el estado, el programa académico 2015, las políticas públicas nacionales y estatales, y la Ley de Educación Básica y Superior. Esto resulta novedoso dado que la mayoría de los trabajos de corte cuantitativo hacen uso de encuestas en la cual se limitan a obtener la percepción de los egresados y de los empleadores. En esta investigación se contrasta el programa de Lengua Inglesa contra las políticas públicas, las leyes y las necesidades del campo laboral y la información institucional y de campo y la ubicación laboral de los egresados.

Resulta aplicable a este tipo de investigaciones los procesos metodológicos de la Unidad de Evaluación y Desempeño de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público que sirven para evaluar los programas presupuestarios en la administración pública mediante el diseño, los procesos, la consistencia de los resultados y su impacto bajo el modelo de presupuesto basado en resultados, que seguramente en un tiempo no muy lejano será la forma de evaluar el

resultado de los programas educativos. Recordemos que las universidades públicas son órganos autónomos dentro de la estructura de la administración pública, también se reconoce que el empleador principal de los egresados de Lengua Inglesa es el Sistema Educativo Nacional, que está compuesto por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación de Quintana Roo.

El proceso metodológico se encuentra dividido en cuatro partes: en la primera se presenta la entrevista a egresados, luego se analiza la opinión de los empleadores, en tercer lugar, está el diseño del programa académico de la universidad, y por último las políticas públicas y el mapa curricular.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1 Entrevista a egresados

La entrevista a egresados se realizó mediante un cuestionario semi-estructurado de cinco preguntas, en el cual le pedimos al entrevistado responder sobre la generación a la que pertenece, su forma de titulación, actividad que desempeña, tiempo de laborar en el trabajo actual y la percepción de su ingreso. De ahí se partió para que el egresado tuviera la oportunidad de que nos platicara con más detalles de qué manera el programa de la licenciatura, y las asignaturas del contenido curricular le están sirviendo para desarrollar su actividad como profesor, o como prestador de servicios en diferentes ámbitos del sector turístico.

De acuerdo con la Secretaría de Extensión y Vinculación de la UAEQROO, en el periodo de 2015 al 2023 en la Unidad Académica Cozumel suman 133 los egresados de Lengua Inglesa, de los cuales se logró entrevistar a trece personas, la mayoría pertenecen a matrículas del plan 1995, pero que terminaron el programa en el periodo de análisis de este trabajo, proporcionando los resultados que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2: Entrevista a egresados de Lengua Inglesa UAEQROO

**Vilma Esperanza Portillo-Campos, José Alejandro Paredes-Anguas y
María de Lourdes Gutiérrez-Aceves.**

Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa
de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa

EGRESADO	GENERACIÓN	FORMA DE TITULACIÓN	ACTIVIDAD QUE DESEMPEÑA	TIEMPO DE LABORAR	PERCEPCIÓN DE INGRESO QUE OBTIENE
1	2010-2014	Tesis	Profesor de inglés primaria	8 años	Satisfactorio.
2	2011-2015	Tesis	Jefe de operaciones de atractivo turístico	5 años	Siempre en busca de más ingresos.
3	2012-2016	Sin título	Profesor de inglés en programa de inglés primaria	5 años	Muy bueno.
4	2013-2017	Tesis	Profesor de inglés secundaria publica y medio superior	6 años	Más de tres salarios mínimos, alcanza para ahorrar.
5	2014-2018	Tesis	Call center y profesor de vez en cuando	4 años	Es interesante.
6	2015-2019	Tesis	Profesor en el nivel medio superior	5 años	Es una plaza con beneficios muy buenos.
7	2016-2020	Tesis	Profesor de secundaria y de asignatura en la universidad	4 años	Se gana bien.
8	2017-2021	Tesis	Prestador de servicios turísticos de tour	1 año	Estoy empezando y creo que es muy bueno.
9	2018-2022	Tesis	Dibujante en consultoría de diseño	2 años	Es un ingreso aceptable.
10	2009-2013	Tesis	Profesor de inglés en medio superior y en la universidad	8 años	Es un ingreso.
11	2009-2015	Tesis	Profesor de inglés por cuenta propia y traductor	7 años	Excelente.
12	2008-2012	Sin título	Instructor de buceo internacional	15 años	Más de tres salarios mínimos más propinas.
13	2004-2009	Promedio	Profesor de asignatura en una universidad	10 años	Más de tres salarios mínimos al día.

De los trece egresados entrevistados se puede observar que 8 de ellos tienen como actividad principal la docencia. La mayoría de ellos de acuerdo con los comentarios vertidos, dada la escasez de los profesores de inglés, han podido trabajar en dos escuelas distintas, quienes señalan que hay oportunidades, pero los requisitos casi siempre son la experiencia, y la Certificación Nacional del Nivel de Idioma (CENNI) banda 12, equivalente al B2 principalmente. También comentan que su ventaja fue que empezaron a trabajar como profesores de inglés desde la mitad de la carrera en escuelas particulares y en el Programa de Inglés PRONI cuando el requisito no era tan exigente, pero tenían la oportunidad de prepararse y en un tiempo determinado cumplir con estos requisitos. Añadieron que el

programa de inglés (PRONI) les brindaba capacitación relacionada con pedagogía y la preparación para los exámenes internacionales.

Los egresados expresaron que el programa de estudios de Lengua Inglesa que cursaron contemplaba 8 niveles de inglés y el 95 % de las asignaturas estaban en inglés, lo que de algún modo les ha permitido obtener habilidades en expresión oral y escrita. Durante la carrera aprendieron sobre los niveles que tenían que alcanzar desde A1, A2, B1, B2, C1, y los exámenes PET, FCE, CAE, pero muy poco o casi nualmente les hablaron o enseñaron del CENNI. Es a raíz de que empiezan a trabajar en el PRONI y en las escuelas particulares, donde les hacen referencia de la necesidad del CENNI, dado que se trata de un requisito de carácter legal para ser profesor de inglés de este programa.

Existen dos opiniones encontradas que los egresados han vertido respecto al contenido curricular, por un lado, los egresados que cursaron el plan 1995 señalan que las asignaturas eran ricas en contenido filosófico y literario, mencionaron dos materias de literatura que les aportaron conocimientos de la literatura universal, y otras asignaturas como morfología y semántica de las cuales aprendieron habilidades del discurso y lenguaje en contexto. Lo anterior, les ha servido para poder resolver conflictos en contexto real en sus lugares de trabajo, sin embargo, en el contenido curricular de Lengua Inglesa 2015, ya no existen.

La segunda opinión en cuanto al programa que hemos podido rescatar es la de los egresados con el plan 2015, quienes señalan que los 8 niveles de inglés que cursan los preparan para tener habilidades lingüísticas que impactan en sus habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir en inglés, pero en el contenido no hay una relación con la actividad de docencia. Después, cursan materias relacionadas con práctica docente, pero carecen de prácticas reales en un contexto de un programa de inglés en preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. Lo anterior ocasiona tener pocas habilidades para establecer un control de grupo, desconocimiento del programa curricular y de fortaleza en habilidades pedagógicas, siendo algunas de las carencias que les han observado cuando inician el trabajo docente.

Los profesores entrevistados que laboran en primaria indican que son muy diferentes las estrategias para preescolar, para primaria y secundaria en donde han tenido la oportunidad

**Vilma Esperanza Portillo-Campos, José Alejandro Paredes-Anguas y
María de Lourdes Gutiérrez-Aceves.**

Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa
de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa

de prestar sus servicios, y señalan que el programa 2015, carece de lo anteriormente mencionado. Inclusive la planeación y contenidos son distintos porque en el caso de preescolar implica una relación de trabajo directamente con los padres de familia. Lo anterior recae dentro de las materias de habilidades gerenciales que debe tener la carrera, pero no cuenta con estas.

Como se puede observar en la tabla 2 de la entrevista a egresados, cinco de ellos se dedican a actividades diferentes a la docencia, el primero señaló que desde que estaban en la carrera ya se dedicaban a la actividad de buceo y el otro por su parte a la actividad de administración de restaurantes. Sin duda alguna, ambos coinciden en que en la carrera obtuvieron un nivel de inglés, con estructura, un lenguaje técnico que les permite comunicarse de manera clara con los clientes de habla inglesa. Los egresados también comentaron que las materias como morfología, gramática, y análisis del discurso en la materia de semántica, les ha proporcionado herramientas para resolver problemas con clientes o turistas de alto nivel cultural.

4.2 Análisis de la opinión de los empleadores

El empleador principal de los egresados de Lengua Inglesa es el Sistema Educativo Nacional el cual está formado por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación de Quintana Roo, y el cual está dividido en direcciones generales de Preescolar, Primaria, Secundaria y Nivel Medio Superior. Sus criterios para evaluar se fundamentan en una serie de procesos sostenidos en un marco jurídico.

El proceso de contratación de profesores se realiza a través de los resultados de la evaluación que aplica el USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de Maestros y Maestros), para lo cual se emiten convocatorias anuales para que los interesados se inscriban y presenten evaluaciones para obtener las plazas de profesores en nivel secundaria y preparatoria. Es importante señalar que para los niveles de Preescolar y Primaria el Programa Educativo no contempla al inglés como una de las materias de su currículo. Por esta razón se ha creado un programa denominado PRONI (Programa Nacional de Inglés), el cual realiza contrataciones por periodo escolar.

Los profesores de inglés que obtienen plaza o contrataciones están bajo la supervisión de los directores de los planteles educativos del nivel secundaria y medio superior. En el caso de los profesores contratados por el PRONI, el director del plantel de nivel preescolar y primaria solo lleva el control de asistencia, por lo que la evaluación de desempeño lo realiza la coordinación del PRONI.

Por tal motivo, para determinar el desempeño de los profesores de inglés egresados de Lengua Inglesa es importante analizar en qué escuelas y turnos se encuentran laborando, la cantidad de alumnos y grupos que cada uno atiende y cuantos son los egresados que laboran en el sistema educativo.

En las trece escuelas de nivel preescolar en la isla de Cozumel, no hay egresados laborando en el programa nacional de inglés (PRONI). La coordinación del programa señala que antes de la pandemia tenían cobertura en el 50% de estas escuelas, atendiendo a los alumnos del tercer grado. Como parte de la información que nos permite realizar el análisis de diseño e impacto del programa académico de Lengua Inglesa es preciso señalar que este nivel cuenta con 89 grupos y un total de 2,593 estudiantes. Estos números representan un punto de interés para orientar las asignaturas del programa académico de Lengua Inglesa, específicamente de materias que vinculen procesos de enseñanza del inglés en el nivel preescolar.

Tabla 3: Escuelas primarias públicas de Cozumel con profesores de inglés egresados de la UAEQROO

TURNO	CENTRO EDUCATIVO	TOTAL DE PROFESORES DE INGLÉS	TOTAL DE PROFESORES DE INGLÉS UAEQROO	GRUPOS QUE ATIENDE EGRESADOS UAEQROO	TOTAL DE ALUMNOS X ESCUELA	TOTAL DE GRUPOS
VESPERTINO	JOSÉ MA. MORELOS Y PAVON	0	0	0	319	10
MATUTINO	BERNARDINO MEZO MÉNDEZ	0	0	0	417	12
VESPERTINO	ANDRÉS QUINTANA ROO	1	1	6	195	7
VESPERTINO	MIGUEL HIDALGO	0	0	0	368	11
MATUTINO	ADELFO R. ESCALANTE	2	2	14	486	14
MATUTINO	LEONA VICARIO	3	2	12	627	18
MATUTINO	EMILIANO ZAPATA	1	0	0	417	12
MATUTINO	VICENTE GUERRERO	0	0	0	408	12
MATUTINO	BENITO JUÁREZ	2	0	0	566	16
VESPERTINO	IGNACIO ZARAGOZA	2	1	4	399	14
MATUTINO	ELADIO NOVELO GIL	2	2	6	426	12
MATUTINO	JUAN DE GRIJALVA	2	2	10	419	12
VESPERTINO	ELADIO NOVELO GIL	2	0	0	403	12
VESPERTINO	JUAN DE GRIJALVA	1	1	6	403	12
VESPERTINO	BERNARDINO MEZO MÉNDEZ	1	0	0	277	9
MATUTINO	MARÍA JESÚS SANTANA PAREDES	1	1	1	269	8
VESPERTINO	MARÍA JESÚS SANTANA PAREDES	2	1	4	257	8
MATUTINO	SARA MARÍA RIVERO NOVELO	2	2	12	400	12
MATUTINO	IRMA DELFINA LÓPEZ BERZUNZA	1	1	6	419	12
MATUTINO	JORGE MEXICO OJEDA NOVELO	0	0	0	425	12
VESPERTINO	JORGE MEXICO OJEDA NOVELO	1	1	6	234	8
VESPERTINO	SARA MARÍA RIVERO NOVELO	1	1	7	200	7
VESPERTINO	IRMA DELFINA LÓPEZ BERZUNZA	0	0	0	220	7
VESPERTINO	BENITO JUAREZ	1	0	0	194	7
CONTINUO (TIEMPO COMPLETO)	EDNA JULIA POLANCO MEZO	2	1	7	325	14
TOTAL		30	10	101	9073	273

El nivel Primaria en la isla de Cozumel está compuesto por 17 claves de escuela, de las cuales 8 operan con turnos matutino y vespertino, 6 operan solo en el turno matutino, y 4 de ellas operan en el turno vespertino, atendiendo un total de 9,073 alumnos distribuidos en 273 grupos. Los egresados de Lengua Inglesa de la unidad académica Cozumel contratados en el Programa Nacional de Inglés (PRONI), en el ciclo escolar 2022-2023, son diez, distribuidos

en 14 escuelas, cada uno de ellos tienen a su cargo el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, de ocho grupos por semana, cada grupo recibe tres horas clase a la semana.

Así de este análisis se desprende que los egresados atienden a 101 grupos en este nivel, si se considera que cada grupo está integrado con 35 alumnos en promedio, esto significa que de manera nominal se atienden alrededor de 3,535 estudiantes de nivel primaria, lo que de manera porcentual representa el 38% de la matrícula.

En este punto del análisis surgen varias preguntas respecto al número de egresados con el programa académico modificado en 2015, en el cual se le dio al currículo un enfoque a la docencia, y a varias asignaturas se les agregó la palabra pedagogía por ejemplo: gramática pedagógica, comunicación académica en inglés, fonología y fonética pedagógica, práctica de la enseñanza, entre otras, y se disminuyó el tiempo para terminar la carrera de cinco a cuatro años, eliminando materias que le permitían al egresado tener una salida para ser profesor de literatura en inglés o español.

Así, de acuerdo con los datos del área de Seguimiento a Egresados de la Secretaría de Extensión y Vinculación de la UAEQROO en el periodo que comprende los años de 2015 al mes de junio de 2023, de la Unidad Académica Cozumel egresaron 133 personas, de los cuales 60 están titulados y 73 aun no. De los egresados titulados destaca que por promedio se han titulado 25 y solo 14 por tesis y 10 por monografía.

Los directores de las escuelas primarias señalan que su responsabilidad en el programa de inglés consiste en llevar el control de la asistencia de los profesores, por lo que quien evalúa y supervisa la planeación y las clases es la coordinación del programa PRONI en Cozumel. Coinciden en que los egresados son profesores muy dinámicos que utilizan herramientas tecnológicas pero su principal dificultad es el control de grupo, habilidades pedagógicas y los protocolos emanados de las diferentes regulaciones y leyes de educación, por esta razón tienen el acompañamiento del profesor titular del grupo.

La opinión del empleador principal en el nivel primaria es la coordinación del PRONI, y este señala que el profesor debe cumplir, en primer lugar, para garantizar su permanencia con

**Vilma Esperanza Portillo-Campos, José Alejandro Paredes-Anguas y
María de Lourdes Gutiérrez-Aceves.**

Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa
de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa

el nivel de inglés CENNI 12, estar titulado en alguna licenciatura de enseñanza del inglés, estar registrado en Hacienda, elaborar su plan y programación diaria de clase, cumplir con las recomendaciones derivadas de la supervisión de clase, acudir a las capacitaciones y refrendar la certificaciones de inglés, por lo que los egresados que están en el programa cumplen con los requisitos.

Tabla 4: Profesores de inglés que laboran en el nivel secundaria egresados de la UAEQROO

TURNO	CENTRO EDUCATIVO	TOTAL DE PROFESORES DE INGLES	TOTAL DE PROFESORES UAEQROO	TOTAL DE ALUMNOS	TOTAL DE GRUPOS
MATUTINO	ANDRÉS QUINTANA ROO	5	1	718	18
VESPERTINO	ANDRÉS QUINTANA ROO	5	1	550	18
MATUTINO	LUIS ÁLVAREZ BARRET	2	1	246	6
VESPERTINO	LUIS ÁLVAREZ BARRET	2	0	192	6
MATUTINO	CARLOS MONSIVAIS	5	1	680	15
MATUTINO	JOSÉ VASCONCELOS	5	0	744	18
VESPERTINO	JOSÉ VASCONCELOS	5	0	596	18
MATUTINO	OCTAVIO PAZ	3	1	691	18
TOTAL	5	32	5	4070	113

En el nivel secundaria la matrícula está compuesta por 4,070 estudiantes distribuidos en 113 grupos, en cinco escuelas, de las cuales tres tienen turno matutino y vespertino, y dos de ellas cuentan solo con el turno matutino. En este contexto de acuerdo con la investigación realizada escuela por escuela, se construyó la tabla denominada *Profesores de inglés egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UAEQROO*, en la que se pudo observar que, al mes de mayo de 2023, el número de profesores de inglés que atienden a 113 grupos en la isla de Cozumel son 33, de los cuales solo cinco son egresados de la UAEQROO. Es precisamente aquí donde surge la duda respecto al número de egresados del programa de dicha licenciatura con perfil de egreso para ser docente de inglés en diferentes niveles considerando que hasta junio de 2023 eran 133 los egresados, entonces ¿Dónde trabajan los egresados de lengua inglesa si solo diez están en primarias y cinco en secundaria? Esto motiva el interés de realizar el siguiente análisis desde el punto de vistas de la opinión de los empleadores del nivel secundaria.

A nivel secundaria los profesores son contratados a través de convocatorias que contienen el proceso de selección para la admisión que aplica la Unidad del Sistema para la Carrera de Maestros y Maestras, la cual está integrada por acuerdos que contiene las disposiciones, criterios e indicadores que deben reunir los aspirantes a ser docentes de inglés a nivel básico. En este sentido, el artículo 10 del Proceso de Admisión 2023-2024 señala como requisito para participar o inscribirse en la evaluación, tener un título de licenciatura, cedula profesional, estar en el perfil profesiográfico para la asignatura que se aspira (en este caso Lengua Inglesa), contar con el certificado del CENNI nivel 12, así como acreditar el curso de habilidades docentes de la Nueva Escuela Mexicana, y el curso de habilidades digitales.

La evaluación de ingreso al Sistema Educativo Nacional que forma parte de la opinión del empleador para dictaminar si un egresado es idóneo o no idóneo para ser profesor de inglés, está compuesta por elementos multifactoriales en la cual la formación docente pedagógica tiene un porcentaje de 15%, el promedio general de la carrera representa el 25%, los cursos extracurriculares 10%, la experiencia docente y la practica tiene una ponderación del 20%, y los conocimientos y aptitudes representan el 30%. Con los resultados que cada aspirante obtenga se construye una lista de prelación, y la asignación de plazas y horas basificadas dependerá de la disponibilidad y las necesidades de las escuelas del estado de Quintana Roo.

Los procesos de ingreso al Sistema Educativo Nacional forman parte de la opinión del empleador acerca del nivel de preparación de los egresados, y luego el desempeño de los egresados en el aula también son elementos que evalúa el empleador para emitir una opinión para la permanencia, y la promoción horizontal o vertical de un profesor de inglés.

Tanto los requisitos relacionados con la experiencia docente como el nivel de inglés para ingresar a secundaria como profesor probablemente son factores que están influyendo en el bajo número de egresados de Lengua Inglesa laborando en secundaria y el nivel medio superior, a ello hay que sumarle que las oportunidades de plaza están fuera de la isla. En opinión de los directores de secundaria, la matrícula de estudiantes no crece rápido, inclusive se están cerrando grupos como consecuencia de la deserción escolar, aunado a que los profesores de inglés están a la mitad de su vida laboral, lo cual reduce las oportunidades para los recién egresados.

**Vilma Esperanza Portillo-Campos, José Alejandro Paredes-Anguas y
María de Lourdes Gutiérrez-Aceves.**

Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa
de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa

Dado que la evaluación es una forma de opinión del conocimiento y aptitudes que debe tener un aspirante a ingresar como profesor de inglés, es importante que quienes dirigen el programa de Lengua Inglesa consideren la actualización de sus programas académicos considerando los instrumentos que están conformado por las tres áreas que determina la idoneidad de un profesor de inglés para el Sistema Educativo Nacional: la primera son los principios filosóficos, éticos y legales de la educación en México, la segunda son los procesos de enseñanza y aprendizaje y la tercera es gestión educativa que incluye la organización escolar, desarrollo profesional, orientaciones y protocolos para el bienestar de la comunidad educativa.

En el nivel medio superior hay cuatro escuelas para atender la demanda, compuesto por 3,733 estudiantes distribuidos en 98 grupos, en este nivel los profesores de inglés egresados de la UAEQROO son seis, pertenecientes al plan 1995.

4.3 Análisis del diseño del programa académico de Lengua Inglesa

Para realizar el análisis del diseño del programa académico de Lengua Inglesa adaptamos los procesos de la evaluación de diseño propuesto por la Unidad de Evaluación y desempeño de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, el cual se utiliza en el ámbito de la administración pública para analizar el diseño de los programas presupuestarios. En esta investigación se utilizó la evaluación de diseño para analizar el contenido del programa académico de Lengua Inglesa y el currículo. La idea es identificar si el contenido epistemológico, lingüístico y teórico-práctico permite obtener las metas y objetivos planteados en el perfil de egreso. Para determinarlo se contrasta con las políticas públicas, la Ley General de Educación, así como la demanda de profesionistas en Lengua Inglesa que requiere el sistema educativo del estado.

El plan de estudios de Lengua Inglesa de la UAEQROO Unidad Académica Cozumel, adscrita a la División de Humanidades y Lenguas, vigente a mayo de 2023, se deriva del plan original de 1995, el cual fue modificado y aprobado por el Consejo Universitario el 11 de mayo de 2015. Esto fue resultado del modelo educativo institucional (2010), así como de las recomendaciones generadas por las evaluaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) realizadas en los años 2005 y 2010 y de las

consultas a estudiantes, egresados (del plan 1995), profesores y empleadores, así con este rediseño se fortalecieron y actualizaron las áreas disciplinares de docencia y lengua. Ello permitió también reducir la duración de la carrera de cinco a cuatro años.

4.4 Análisis de las políticas públicas

Para determinar si el programa de Lengua Inglesa se ajusta a las políticas públicas nacionales y estatales, es necesario señalar que en el Diario Oficial de la Federación se publicó en diciembre de 2020 el acuerdo número 28/12/20 en el cual se emiten las reglas de operación del Programa Nacional de Inglés (PRONI), que opera para las escuelas de nivel preescolar y primaria, cuyos planes y programas se fundamentan en los programas de la Universidad de Cambridge, por lo que se espera que los estudiantes al terminar cada curso tengan un nivel óptimo de inglés, que puedan expresarse y comprender el idioma en un sentido básico (Hernández y Villegas 2021).

El Programa Nacional de Inglés está contemplado en el Programa Sectorial de Educación para el periodo 2020 -2024, formando parte del segundo eje general denominado política social del Plan Nacional de Desarrollo en el que la política educativa se articula en seis prioridades, las cuales son; educación para todas y todos sin dejar a nadie atrás, educación de excelencia para aprendizajes significativos, académicos como agentes de la transformación educativa, entornos educativos dignos y sana convivencia, deportes para todas y todos, la rectoría del estado en la educación y consenso social (Secretaría de Educación Pública, 2020)

Por lo tanto, en el marco curricular y en el Plan de Estudios 2022 en el cual se promueve la autonomía curricular en la Nueva Escuela Mexicana, en el campo formativo lenguajes se han considerado saberes de las disciplinas relacionadas con el aprendizaje del español, las lenguas extranjeras y el arte como lenguaje. Así estos elementos descritos muestran una clara orientación de las políticas públicas al fomento de una segunda lengua en todos los programas educativos del sistema, lo cual es sin duda una de las justificaciones para que el programas de Lengua Inglesa mantenga una dinámica de formación de profesores de inglés y con este sustento pueda adaptar y reestructurar su programa de estudio a las necesidades proyectadas en la política pública en el campo de mayor demanda que es el nivel preescolar y primaria.

**Vilma Esperanza Portillo-Campos, José Alejandro Paredes-Anguas y
María de Lourdes Gutiérrez-Aceves.**

Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa
de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa

En este mismo sentido, la UAEQROO deberá ofrecer a sus estudiantes egresados talleres de los contenidos de la Nueva Escuela Mexicana.

Aunado a lo anterior, el Plan Estatal de Desarrollo de Quintana Roo 2023-2027 en el eje 1 Bienestar Social y Calidad de Vida, y en el tema 2, Educación para el Bienestar señala la importancia del aprendizaje del inglés, derivado de la actividad económica del estado en materia turística, por lo que se requiere personas capacitadas en diferentes áreas del conocimiento y que estos profesionales tengan, por lo menos, conocimientos básicos en inglés para prestar los servicios que demanda el sector turístico. El Plan Estatal de Desarrollo reconoce que el esfuerzo de impartir el idioma inglés en las aulas de escuelas públicas es insuficiente, lo cual indica que es necesario ampliar la cobertura del Programa de Inglés en las escuelas desde preescolar y primaria dado que hasta en el año 2022 solo se atendieron al 17.94% de escuelas lo cual significa en número nominales que solo se han beneficiado con el PRONI alrededor de 108,043 alumnos de 238 escuelas en el estado.

El Plan Estatal de Desarrollo 2023-2027 señala que se requiere de mayor cantidad de personas con conocimiento en materia de inglés para atender el sector turístico, esto significa que para lograrlo se necesita de mayor cantidad de profesores. Con base en lo anterior, la UAEQROO puede justificar la reorientación del contenido y el perfil de egreso de Lengua Inglesa no solo para cubrir las necesidades de profesionistas con conocimientos en inglés, sino también para la de formación de docentes que fortalezcan esa política. Así, esto significa que el perfil de egreso de Lengua Inglesa debe tener como salida no solo la docencia también debe contemplar un perfil de egreso con enfoque hacia el turismo.

4.5 Análisis del mapa curricular

Como parte del diseño se evalúa si los contenidos curriculares están dispuestos con asignaturas que cumplan con ese objetivo, y permite observar en función del currículo si los egresados del programa cuentan con los conocimientos habilidades y actitudes para incorporarse al campo laboral o faltan contenidos que permitan lograr una correcta inserción en el ámbito del profesorado u otra actividad. Para ello se contrastó el programa de Lengua Inglesa con las necesidades de los programas de nivel básico del Sistema Educativo Nacional.

El mapa curricular de Lengua Inglesa que se somete al análisis corresponde al Plan de Estudios reestructurado en 2015, y el perfil de egreso señala que los egresados deberán contar con las competencias para desarrollar procesos de enseñanza –aprendizaje de inglés, así como competencias para comunicarse en inglés de forma oral y escrita en diferentes contextos de acuerdo con lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia y en el nivel 15 de la Certificación Nacional del Nivel de Idioma (CENNI).

El plan curricular está integrado con 63 asignaturas a cursarse en cuatro años, tomando ocho materias por semestre. Las materias del plan curricular se clasifican de la siguiente manera:

Tabla 5: Clasificación del mapa curricular de Lengua Inglesa

ASIGNATURAS	DESCRIPCIÓN
Formación básica	Las asignaturas de formación básica son entendidas como aquellas materias que proporcionan a los alumnos capacidad para comunicarse de forma oral y escrita, también les proporcionan herramientas teóricas para obtener la capacidad de resolver problemas mediante el conocimiento de técnicas de investigación, habilidades matemáticas, desarrollo humano, desarrollo regional, lengua adicional al español y francés.
Formación integral	Las asignaturas de formación integral se componen de materias relacionadas con la cultura y el deporte. El propósito es que el estudiante obtenga experiencias y desarrolle competencias y pueda difundir y practicar danza folklórica, artes plásticas, literatura, teatro, música, producción radiofónica, bailes caribeños, fútbol, básquetbol, voleibol, fútbol, natación, entre otras, de las cuales el alumno podrá elegir la que más se ajuste a sus intereses.
Formación específica	La formación específica es la formación disciplinar, la cuál es la base de la Licenciatura en Lengua Inglesa, aquí es donde el alumno adquiere capacidades y competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas del inglés, así como las competencias en docencia para desempeñarse en los diferentes niveles educativos.
Formación práctica	La formación práctica está integrada por las prácticas profesionales y el servicio social, así como seminarios de titulación, y métodos y técnicas de investigación.
Formación multidisciplinar	Es un conjunto de asignaturas que el estudiante puede cursar de acuerdo a sus intereses pero tiene que apegarse a fortalecer la formación del perfil de egreso. En este sentido el alumno podrá cursar asignaturas relacionadas con análisis cuantitativos y cualitativos, principios de psicología, tecnología de la información en ciencias sociales, historia regional de Quintana Roo, antropología filosófica.

La formación específica o disciplinar representa el 73.25% del conjunto de experiencias de aprendizaje para formar las competencias relacionadas con el perfil de egreso como docente de inglés. Este se compone de asignaturas que involucran la formación docente que comparadas con otros programas, como el de las escuelas normales, la de Lengua Inglesa

**Vilma Esperanza Portillo-Campos, José Alejandro Paredes-Anguas y
María de Lourdes Gutiérrez-Aceves.**

Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa
de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa

está limitada a la práctica docente 1 y 2. Y las materias para la formación en lenguas están alienadas a obtener un nivel avanzado de inglés, lo cual resulta una de las fortalezas del programa, por lo tanto, derivado de los resultados estadísticos que muestran que la mayor demanda de profesores de inglés están en los niveles básicos, será de importancia que la UAEQROO considere incluir asignaturas que aborden temas de la Nueva Escuela Mexicana.

Una de las evidencias que son referencia para determinar si el diseño del programa académico de Lengua Inglesa cumple con los requisitos del Sistema Educativo Nacional para cubrir la demanda de profesores de inglés en el nivel preescolar y primaria, es el perfil profesiográfico expuesto en los lineamientos de la convocatoria de ingreso emitida por el USICAMM 2023-2024. Para el nivel preescolar y primaria, no está incluido el perfil de Lengua Inglesa, solo incluye licenciaturas relacionadas con educación con especialidad en inglés, enseñanza del inglés y otros ocho perfiles. Sin embargo, en el nivel secundaria, Lengua Inglesa si se encuentra en la lista del perfil profesiográfico, destacando también las licenciaturas en enseñanza del inglés en secundaria que algunas escuelas normales del país ofertan. Al revisar sus respectivos mapas curriculares de estas licenciaturas que se encuentran en el perfil, se nota que tienen ocho asignaturas enfocadas a la práctica y estrategias docentes, así como una asignatura enfocada a los fundamentos legales de la educación.

En el nivel medio superior el perfil profesiográfico de la convocatoria de ingreso USICAMM 2023-2024 incluye el perfil de Lengua Inglesa para impartir materias de inglés como segunda lengua, comunicación y literatura muy a pesar de haber un campo más amplio. En este nivel solo laboran seis egresados de esta licenciatura en las escuelas de nivel medio superior en la isla de Cozumel, dado que la matrícula es estable y los profesores de inglés del nivel medio superior que tienen las plazas están a un cuarto de su vida laboral.

Con el análisis que se ha expuesto, se puede interpretar que al diseño del programa académico de Lengua Inglesa, le faltan asignaturas enfocadas a la práctica de la docencia en todos los niveles, en especial en el nivel básico así como asignaturas que aborden las bases legales de la educación en México, que incluya las leyes de educación, los derechos de los niños y las niñas y los reglamentos de convivencia escolar, la falta de ellos probablemente sea una de las razones por la cual de los 133 egresados solo diez estén laborando en el

programa de inglés PRONI, cinco en secundaria y seis en el nivel medio superior. Cabe aclarar que todos ellos fueron formados con el plan 1995, los del plan 2015 de acuerdo con los datos de la investigación hasta primavera y verano de 2023 solo uno está laborando como profesor de inglés y se presume que todos están en el ámbito del turismo.

5. CONCLUSIONES

El objetivo del trabajo de investigación sobre el seguimiento a egresados de Lengua Inglesa de la UAEQROO fue analizar el diseño del programa académico reestructurado en 2015, en la cual se orientó el plan curricular para un perfil de egreso como profesor de inglés para todos los niveles educativos del sistema. Para ello se adaptó la metodología propuesta por la Unidad de Evaluación y Desempeño de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, que está integrada por las evaluaciones de diseño, de procesos, consistencia y resultados y de impacto. Este trabajo se centró en la evaluación de diseño del programa académico de lengua inglesa, quedando para futuras investigaciones las otras tres evaluaciones. El marco conceptual del trabajo se sustenta en la teoría del cambio, el modelo basado en resultados y el modelo educativo basado en competencias.

Las principales conclusiones que derivan del estudio de egresados de Lengua Inglesa a partir del análisis del diseño del programa académico y en cumplimiento de los procesos descritos en la metodología, se puede señalar que la aportación de Lengua Inglesa al desarrollo profesional del egresado no se limita al ámbito de la docencia, también genera oportunidades de laborar en otras áreas, de las cuales destaca el turismo. Los entrevistados consideran que tienen oportunidades para desarrollarse profesionalmente como resultado de sus habilidades de comunicación en inglés adquiridos en la carrera. Los egresados entrevistados formados con el plan 1995 con más de seis años de haberse titulado que ocupan puestos de jefatura en el turismo, señalan que asignaturas como semántica, literatura y morfología, les ha dado las herramientas para analizar el discurso del cliente con alto nivel intelectual y resolver problemas.

Es importante destacar en esta conclusión que los que egresaron entre los años 2015 a 2023 que laboran como profesores en el nivel básico y medio superior fueron formados con el plan 1995. Los entrevistados formados con el plan 2015 que egresaron a partir del 2021, trabajan

**Vilma Esperanza Portillo-Campos, José Alejandro Paredes-Anguas y
María de Lourdes Gutiérrez-Aceves.**

Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa
de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa

en el sector turístico, dos de ellos trabajaron por lo menos un semestre en escuelas particulares, también señalan que durante la carrera no tuvieron practicas frente a grupos de preescolar, primaria, secundaria y nivel medio superior y señalan que esto probablemente fue por cuestiones de la pandemia. Revisando el programa académico 2015, se puede observar que, en las materias de formación disciplinaria, las únicas asignaturas enfocadas directamente a la enseñanza son las asignaturas de prácticas de la enseñanza 1 y 2, relacionadas con la práctica docente.

Por lo tanto, será necesario que los que dirigen el programa de Lengua Inglesa plan 2015, consideren para reforzar las asignaturas de formación de profesores de inglés en el nivel básico, gestionar acuerdos con las escuelas públicas y privadas para que sus alumnos durante la carrera y en el servicio social realicen estancias y prácticas de enseñanza –aprendizaje del inglés frente a grupo. Asimismo, será importante incluir cursos o talleres para egresados sobre la Nueva Escuela Mexicana, de tal manera que esta licenciatura se ajuste a los lineamientos establecidos en el artículo 1 de la fracción II de la ley general de educación superior, las políticas públicas y el Plan Nacional y Estatal de Desarrollo vigente para este periodo, que hace hincapié en la necesidad de formar profesionistas con conocimientos o habilidades de comunicarse en inglés, por lo que para cumplir con ello se requiere de profesores.

El seguimiento a egresados desde la perspectiva del diseño basada en resultados implicó someter a análisis el programa académico de Lengua Inglesa. En este sentido, la opinión del empleador es fundamental para evaluar el resultado del programa académico. En este contexto el empleador denominado Servicios Educativos de Quintana Roo emite su opinión a través de un proceso establecido en una estructura fundada y motivada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y la Ley de Educación del Estado de Quintana Roo; lo cual en nuestra opinión como investigadores resulta fiable, dado que propone las reglas en razón de las necesidades de formación de los profesionistas que requiere, y establece los indicadores y parámetros a efecto de contar con las maestras y los maestros con los conocimientos, habilidades y aptitudes para contribuir al desarrollo integral y maximizar el logro de aprendizajes de los educandos (Servicios Educativos de Quintana Roo, 2023). Así, los

requisitos para ingresar a nivel secundaria y medio superior como profesor de inglés son contar con el título de Lengua Inglesa y el nivel de inglés CENNI 12.

La evaluación de ingreso al sistema educativo con referencia a la opinión del empleador mide habilidades docentes, para lo cual considera dentro de la ponderación además de los conocimientos y aptitudes, la experiencia y la práctica docente con un valor del 20%. Al contrastar el programa académico de Lengua Inglesa se puede observar que el contenido del currículo 2015 tiene muy pocas asignaturas direccionadas a la práctica que le permitan al egresado desde la carrera lograr los objetivos de ingreso al sistema educativo. Tampoco se observan asignaturas enfocadas a los procesos de aprendizaje en el nivel preescolar, primaria y secundaria, así como materias que tengan como contenido la ley de educación y los acuerdos secretariales.

El contenido curricular no incluye asignaturas para el desarrollo de estrategias de enseñanza aprendizaje en el nivel básico, así como horas de practica frente a grupos. Asimismo, en la revisión de los perfiles de los docentes de tiempo completo y de asignatura no se encontró que estos tengan experiencia en el nivel en comento. Regularmente tienen posgrados especializados en lingüística, traducción e interpretación, pero no en pedagogía, enseñanza o en educación.

Las principales implicaciones en el ámbito educativo de los resultados de esta investigación se fundamentan en la propuesta metodológica basada en la teoría del cambio, que da origen al modelo basado en resultados en la cual a partir del análisis del diseño del programa académico se puede determinar que el programa de Lengua Inglesa requiere de modificaciones en el perfil de egreso, considerando por lo menos dos opciones de salida: la primera sería la formación para trabajar en el ámbito de atención a clientes, y dirección de organizaciones turísticas, y la segunda con el perfil de egreso como profesores de inglés en el Sistema Educativo Nacional en el nivel básico y a nivel superior, para lo cual deberá reorganizar las asignaturas, orientándolas a los procesos de enseñanza aprendizaje en el nivel básico, ya que de esta manera el mercado de trabajo es más amplio para los egresados.

La limitante más representativa del trabajo de investigación es de carácter metodológico, específicamente en la localización y disponibilidad de los egresados para participar en la

**Vilma Esperanza Portillo-Campos, José Alejandro Paredes-Anguas y
María de Lourdes Gutiérrez-Aceves.**

Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa
de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa

entrevista. En este sentido, los esfuerzos de localizar a los egresados de 2015 a 2022 que cursaron el plan 1995 no fue tan complejo dado que una parte de ellos trabaja en el Programa de Inglés, en cambio los egresados del plan 2015 fue más compleja su localización, dado que la mayoría labora en el turismo en horarios discontinuos y otros están laborando fuera de la isla. En segundo lugar, es importante señalar que este trabajo de investigación por lo señalado queda pendiente abordar la parte de la metodología relacionado con los procesos, la consistencia y resultados, así como el impacto del programa.

Como resultado de las limitantes y los resultados expuestos, se propone como líneas futuras de investigación, mantener el contacto y continuar con la localización de egresados del plan 2015 para elaborar el análisis de procesos, la consistencia de resultados y el impacto de dicho programa. También se propone utilizar esta metodología de la Unidad para la Evaluación del Desempeño para evaluar el diseño, los procesos, el resultado, la consistencia e impacto de los programas educativos de otras licenciaturas, como un elemento de interés en el seguimiento a egresados.

6. REFERENCIAS

- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: JosseyBass.
- Bok, D., & Bowen, W. G. (1998). *The Shape of the River: long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton: Princeton University Press
- Cabrera, A. F., Weerts, D. J., & Zulick, B. J. (2003). Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios. *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, 55, 1234-1242.
- Cruz, O. A., & Pinto Pérez, R. (2020). Determinantes de la inserción laboral en egresados universitarios en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).

DOF: 29/12/2020. (Consultado el 16 de julio 2021). ACUERDO número 28/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2021.

Ewell, P. (1996). Identifying indicators of curriculum quality (pp. 608-632). In J.G. Gaff and J.L. Ratcliff (eds.), *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hernández, C. A., Tavera, M. E., & Jiménez, M. (2012). Seguimiento de egresados en tres programas de maestría en una escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. *Formación universitaria*, 5(2), 41-52.

Hernández García, Julissa, & Cruz Villegas, Verónica de la. (2021). La enseñanza del inglés y el francés en México. Métodos y políticas públicas. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(spe1), 00031. Epub 31 de enero de 2022. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2937>

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change*, 35(2), 24-32

Ley de educación superior publicado en el diario oficial de la federación el 20 de abril de 2021 cámara de diputados

Marúm Espinosa, Elia (Especialista Principal) (2016). "Educación Superior en Iberoamérica. Informe Nacional: México." En: Brunner, José Joaquín y Daniel Andrés Miranda (Editores) (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)

Marúm Espinosa, E., & Rodríguez Armenta, C. (2020). Los efectos en las políticas públicas del gobierno de la cuarta transformación en la educación superior en México. *Universidades*, 71(86), 88-106. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.408>

Pascarella, E. T. (2001). Identifying excellence in undergraduate education: are we even close? *Change*, 33(3), 18-23.

Pike, G. R. (1993). The relationship between perceived learning and satisfaction with college: An alternative view. *Research in Higher Education*, 34(1), 23-40.

Ramírez Romero José Luis (2011) Los egresados de una Licenciatura en enseñanza del inglés: una primera mirada Revista de la educación superior, versión impresa ISSN 0185.2760

Rogers, P. (2014). La teoría del cambio, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 2, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.

Sánchez, R. F. G., Zermeno, M. A. T., & Preciado, V. H. T. (2016). Análisis de la satisfacción de la experiencia universitaria de los egresados en 2015 de la Universidad de Colima. *Paradigma económico*, 8(2), 59-84.

Secretaría de Educación Pública (junio 7, 2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación (DOF): 06/07/2020

Silva, S. G., Álvarez-Icaza, M. F., Marmolejo, A. C., Machado, P. F., España, A. T., & Reynaga, P. A. R. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación educativa*, 8(42), 19-31.

Barreras pedagógicas a las que se enfrentan los estudiantes de tercero con limitaciones cognitivas en un Colegio de Soacha, Cundinamarca

Andry Yurany Hernández-Quintero
Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia
Facultad de Educación
Especialización en Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia
ahern138@ibero.edu.co

Diana Patricia Ballesteros-Rodríguez
Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia
Facultad de Educación
Especialización en Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia

Recepción: 05 de octubre del 2023
Aceptación: 27 de septiembre del 2024
Publicación: 01 de octubre del 2024

Resumen

El presente artículo de investigación tiene como objetivo dar a conocer cuales son las barreras pedagógicas que se presentan una Institución Educativa del municipio de Soacha, Cundinamarca; en los estudiantes de tercer grado con dificultades cognitivas. Dado que la problemática se encuentra enmarcada por el bajo rendimiento académico que tienen los estudiantes debido a que tienen dificultades para comprender las temáticas y la poca participación en clases de los mismos.

La investigación se desarrolló con un enfoque de carácter cualitativo, apoyado en el método fenomenológico de tipo no probabilístico, ya que permite escoger los estudiantes más marcados con esta problemática. Para la recolección de la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones directas, las cuales permitieron adentrarse en el ámbito escolar que manejan los estudiantes y docentes implicados, siendo de gran utilidad para conocer cuáles son las barreras pedagógicas que poseen los educandos.

En cuanto al análisis de los resultados se enmarcan aspectos como la falta de capacitación docente para trabajar con los estudiantes que tienen dificultades cognitivas, la sobre población que maneja la institución en ese grado (hay muchos estudiantes en el aula de

clases) y las pocas herramientas didácticas que poseen los educandos y el colegio para brindar una educación más amena e incluyente.

Palabras claves: barreras, pedagógica, estudiantes, institución, dificultad, rendimiento, académico.

Pedagogical barriers faced by third grade students with cognitive limitations in an Educational Institution in the Municipality of Soacha, Cundinamarca.

Abstract

The objective of this research article is to reveal the pedagogical barriers that an Educational Institution in the municipality of Soacha, Cundinamarca presents; in third grade students with cognitive difficulties. Since the problem is framed by the low academic performance of the students because they have difficulties understanding the topics and their low participation in classes.

The research was developed with a qualitative approach, supported by the non-probabilistic phenomenological method, since it allows us to choose the students most affected by this problem. To collect the information, semi-structured interviews and direct observations were used, which allowed us to delve into the school environment managed by the students and teachers involved, being very useful to know what the pedagogical barriers that the students have.

Regarding the analysis of the results, aspects such as the lack of teacher training to work with students who have cognitive difficulties, the overpopulation that the institution manages in that degree (there are many students in the classroom) and the few tools are framed. didactics that the students and the school have to provide a more enjoyable and inclusive education.

Keywords: barriers, pedagogical, students, institution, difficulty, performance, academic.

Introducción

Las barreras pedagógicas son una problemática de gran interés en el ámbito educativo, ya que son dificultades que se presentan dentro del aula y que cada institución debe responder oportunamente para mitigar las causas que trae consigo y brindar un desarrollo integral en los estudiantes que están formando. En ese sentido se hace de menester importancia mencionar que la problemática aduce a que los estudiantes con limitaciones cognitivas se muestran pocos participativos, su comprensión en los temas abordados en el aula de clases es muy limitada, la caligrafía y lecturas poseen carencia de conocimientos para desarrollar las actividades lectoescritoras de la mejor forma, además de que los métodos o estrategias empleados por el docente han hecho que los estudiantes involucrados demuestren apatía por las clases y con ello una desmotivación, lo que ha conllevado a un bajo rendimiento académico.

De acuerdo a lo previamente expuesto, se hace necesario indagar más a fondo cuales son las causas que conllevan al bajo rendimiento académico de los estudiantes, es por ello que el estudio tuvo como objetivo “identificar las barreras pedagógicas del aula regular de clase que afectan el aprendizaje de niñas y niños con limitaciones cognitivas del grado tercero de la Institución Educativa Buenos Aires del municipio de Soacha”. De igual forma es válido aclarar que la relevancia que tiene esta investigación se fundamenta en brindar la información al plantel educativo para que estos tomen medidas o ajustes que conlleven a mitigar o mejorar la problemática enmarcada, así como dejar una huella en investigaciones venideras, tomando como canon los resultados enmarcados.

En ese mismo sentido, es válido afirmar que el proyecto se encuentra cimentado bajo la teoría de Vygotsky (1981), la cual denota que todo ser humano se encuentra mediado por el entorno sociocultural y que durante su etapa de niñez va incorporando nuevos saberes teniendo en cuenta un ritmo de aprendizaje autóctono. Lo que se relaciona directamente con el presente estudio ya que cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje autónomo a lo cual el docente y la institución debe tener en cuenta para desarrollar el plan curricular y establecer una educación inclusiva e integral.

El presente estudio posee un enfoque cualitativo, de tipo fenomenológico, ya que si bien es descrito por Sampieri (2014) permiten acercarse más a las experiencias que vive la población estudio y genera un ambiente de confianza. Así mismo el tipo estudio está ligado bajo el muestreo no probabilístico, ya que gracias a este se pueden tomar los casos donde más se ve reflejada la problemática. En relación a la población utilizada contó con un total de 5 estudiantes donde sus edades oscilan entre 6 a 8 años, de igual forma se involucraron 3 docentes que imparten los saberes a los estudiantes relacionados.

Para la recolección de la información se utilizó la entrevista semiestructurada, siendo esta una herramienta que permite recopilar las experiencias de niños, niñas y docentes, donde la función más importante es conocer su apreciación personal de cada uno de los actores investigativos. Asimismo, la observación directa fue una herramienta que aportó mucho ya que gracias a esta se lograron visualizar los comportamientos de los entes estudiados dentro del aula, lo que sirve para corroborar los resultados enmarcados en las entrevistas semiestructuradas.

La investigación está contenida bajo los derechos de completa confidencialidad de la información suministrada, enmarcado por lo valores que debe tener un investigador, como es referido por Carreño (2016) “toda investigación debe contener un acta de confidencialidad y consentimiento informado, donde se estipulen las limitaciones del uso de datos”. Lo anteriormente expuesto cumple a cabalidad en presente estudio.

Resultados.

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, de identificar las barreras pedagógicas del aula regular de clase que afectan el aprendizaje de niñas y niños con limitaciones cognitivas del grado tercero de una Institución Educativa del municipio de Soacha, se logró identificar las barreras que se presentan en el aula al momento en que los niños y niñas con limitaciones cognitivas reciben las clases, las cuales no solo los afectan a ellos sino que también en una parte a los docentes que dirigen las clases en los grados tercero.

Entre esas barreras se identificó que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias en la institución, impidiendo que se puedan realizar clases o dinámicas que los estudiantes requieran; además que la cantidad de alumnos asistentes en el aula de clases hace que sea difícil llevar a cabo una educación más personalizada para atender a los alumnos con limitaciones cognitivas, por consiguiente algunos niños y niñas no logran entender bien los temas, otra de las barreras es que algunos docentes no utilizan metodologías llamativas y modernas para que así todos los educandos puedan aprender todo por igual.

Una de las barreras evidenciadas y quizás oculta por el contexto son las barreras emocionales son obstáculos que surgen debido a las emociones negativas que experimenta un estudiante. Estas emociones pueden ser producto de factores externos como el ambiente familiar o problemas personales, así como también de factores internos, como la falta de motivación o la baja autoestima.

Además de afectar el estado emocional del alumno, estas barreras pueden dificultar la concentración, la participación activa en clase y la retención de información. Para superarlas, es importante que los docentes fomenten un ambiente seguro y acogedor, donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus emociones y puedan recibir apoyo emocional cuando sea necesario. Asimismo, es necesario promover estrategias de motivación y autoestima, para ayudar a los estudiantes a superar estas barreras.

Es de mencionar que las barreras pedagógicas identificadas en niñas y niños con limitaciones cognitivas del grado seleccionado son más materiales, ya que en la institución y principalmente en el aula de clase, los docentes y alumnos carecen de las adecuaciones, herramientas, insumos necesarios para poder desarrollar dinámicas académicas, estrategias pedagógicas, entre otras que favorezcan el desarrollo integral del alumno en el aula de clase.

Referencias.

Carreño-Dueñas JA. Consentimiento informado en investigación clínica: un proceso dinámico. *pers.bioét.* 2016; 20(2): pp. 232-243. DOI: 10.5294/pebi.2016.20.2.8

Sampieri, H., & Fernandez, C. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). México.: Interamericana Editores.

Vygotsky, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Creencias y realidades familiares frente a los estilos de crianza y su impacto en el desarrollo emocional de las niñas y niños

Diana Isabel Fagua-Infante
Licenciada en educación preescolar
Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia
dianafagua1987@gmail.com

Bibiana Carolina Sanguino-Muñoz
Psicóloga
Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia
bsanguin@ibero.edu.co

Francy Yuzdey Riaño-Ardila
Licenciada en Pedagogía infantil
Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia
frianoar@ibero.edu.co

Recepción: 11 de octubre del 2023
Aceptación: 27 de septiembre del 2024
Publicación: 01 de octubre del 2024

Resumen

Los estilos de crianza de una cultura son las normas y pautas utilizadas e implementadas en las diferentes familias, ellos incluyen los estilos generalmente aceptados y los tipos de cuidados al responder a las necesidades de los niños en sus primeros meses y años de vida, dichos patrones se van forjando a medida del desarrollo y evolución de vida de cada ser humano, lo cual conlleva a la formación de identidad, el manejo de las emociones, el desarrollo social y afectivo frente al entorno, esto teniendo en cuenta los diferentes contextos donde se desarrolla cada niño y niña y las creencias culturales de cada familia. De acuerdo con lo anterior, se pretende analizar los estilos de crianza que establecen las familias participantes y la incidencia en el desarrollo emocional de sus hijos e hijas. Teniendo como objetivo comprender el impacto que tienen los estilos de crianza, en el desarrollo emocional de las niñas y niños de 3 a 6 años de un jardín infantil de la localidad de Ciudad Bolívar. Para lo cual se implementó un estudio, fenomenológico descriptivo, el cual buscó reconocer las experiencias de la población objeto de estudio y cualitativo partiendo así de las realidades de su contexto socio cultural, utilizando como medio de recolección de datos la entrevista semiestructurada realizada a 10 familias.

las dinámicas familiares que se practican al interior de los hogares influyen no solo en el comportamiento, sino en las relaciones interpersonales y la manera como perciben y afrontan diversas situaciones de su cotidianidad, esto a causa de las creencias,

pensamientos y actitudes que se continúan transmitiendo de generación en generación y constituyen la base para establecer las normas y acuerdos en la crianza de sus hijos e hijas

Palabras clave

Familia, Estilos de crianza, Autoritario, Permisivo, democrático, Desarrollo emocional.

Family beliefs and realities regarding parenting styles and their impact on children's emotional development.

Abstract

The parenting styles of a culture are the norms and guidelines used and implemented in the different families, they include the generally accepted styles and types of care when responding to the needs of children in their first months and years of life, these patterns are forged as the development and evolution of life of each human being, which leads to the formation of identity, the management of emotions, social and affective development against the environment, this taking into account the different contexts where each child develops and the cultural beliefs of each family. In accordance with the above, the aim is to analyze the parenting styles established by the participating families and their impact on the emotional development of their children. The objective is to understand the impact that parenting styles have on the emotional development of children from 3 to 6 years old in a kindergarten in Ciudad Bolívar. For which a descriptive phenomenological study was implemented, which sought to recognize the experiences of the population under study and a qualitative study based on the realities of their socio-cultural context, using as a means of data collection a semi-structured interview with 10 families.

The family dynamics that are practiced within households influence not only behavior, but also interpersonal relationships and the way in which they are perceived by the family.

Key words

Family, Parenting styles, Authoritarian, Permissive, democratic, Emotional development,

Introducción

**Diana Isabel Fagua-Infante, Bibiana Carolina Sanguino-Muñoz y
Francy Yuzdey Riaño-Ardila**

Creencias y realidades familiares frente a los estilos de crianza y su impacto en el desarrollo emocional de las niñas y niños

La investigación tiene como finalidad, comprender el impacto que tienen los estilos de crianza en el desarrollo emocional de las niñas y niños de 3 a 6 años de edad, de un jardín infantil de la localidad de Ciudad Bolívar, reconociendo que las diversas pautas que se han transmitido de generación en generación han influido en el desarrollo de la primera infancia, lo que conlleva a investigar cuales son las creencias, percepciones, tradiciones y comportamientos que las familias ejercen en sus hogares, para luego, poder analizar el impacto de las estrategias que utilizan a la hora de educar a los niños y niñas. Teniendo en cuenta lo anterior, se indaga a través de diversos referentes teóricos los estilos de crianza, para entender las dinámicas familiares que llevan a cabo los padres y la incidencia a nivel físico, psicológico, social y emocional en sus hijos, partiendo de la concepción de la familia, como el primer entorno social de los seres humanos, por lo cual se toma como principal referente al autor Urie Bronfenbrenner desde la teoría de los sistemas, la cual se refiere a las diversas características del contexto que inciden o afectan en el desarrollo de los seres humanos, observándolas desde un enfoque ambiental. El entorno es aquel espacio donde ocurren diversas situaciones que permiten el aprendizaje y el desarrollo del individuo, generándose relaciones e interacciones que proporcionan un significado de la realidad; entre el estímulo y la respuesta existe mediación psicológica que se traduce en el modo en que una persona interpreta, vive y experimenta la situación, considerando que la conducta y el desarrollo dependen de la forma como se percibe la realidad, de esta manera, se observa que el desarrollo es el resultado de un proceso de interacción a lo largo del tiempo.

Bronfenbrenner plantea cuatro entornos que influyen en el desarrollo de los niños y niñas: **Microsistema:** Donde las relaciones interpersonales de los hijos con los padres son el primer escenario de socialización, viéndolo como uno de los más importantes, ya que en la familia se regulan una serie de normas implícitas, se vivencian hábitos e interacciones que van otorgando identidad y sentido de pertenencia, se fortalecen vínculos, se potencia el desarrollo integral a partir de diferentes momentos que se dan en él; **Mesosistema:** Las relaciones se dan entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; **Exosistema:** Uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que les afectan por lo que ocurre en ese entorno; **Macrosistema:** Incluye el micro, meso, y exosistema, que son las características del ambiente que están determinadas de manera similar, como la creencia, las religiones, la cultura, entre otros.

Con la presente investigación se desea brindar estrategias educativas que posibiliten el desarrollo adecuado de los niños y niñas del jardín Infantil de Ciudad Bolívar, a través del fortalecimiento de habilidades que contribuyan al bienestar integral de las familias y de esta manera, puedan afrontar adecuadamente los diversos retos de la vida diaria.

Metodología

Dicha investigación está orientada en el método fenomenológico descriptivo, teniendo en cuenta que permite reconocer las experiencias de vida de los participantes, así mismo, el estudio descriptivo según Guevara (2020) se encarga de puntualizar las características de la población que está estudiando. Se desarrolló de manera cualitativa, para identificar los estilos de crianza que poseen las familias, partiendo así de las realidades de su contexto socio cultural; El análisis de datos permitió la observación e interpretación de las dinámicas familiares que establecen con los niños y niñas, analizando si los diferentes comportamientos contribuyen de manera positiva o negativa en la gestión emocional de la población objeto de estudio, ya que la primera infancia genera un impacto importante la forma en la que los niños empiezan a responder al manejo de sus emociones frente a diferentes situaciones presentadas en su diario vivir, teniendo en cuenta el contexto donde se desenvuelven, los roles y las tipologías familiares, las diferentes formas de interacción, las culturas y creencias de cada núcleo familiar, de esta manera para continuar con la investigación se profundiza en algunos conceptos relevantes desde algunas categorías como:

La familia

Es considerada el entorno más importante donde se desarrolla el individuo; es un derecho fundamental y la base para la formación de las capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales que permiten la creación de relaciones para interactuar en la sociedad. De acuerdo con Cuervo (2010) la familia influye en la creación de la personalidad en el periodo de la infancia, ya que las creencias, valores, normas, roles y actitudes son transmitidos en este contexto, posibilitando que las funciones ejercidas al interior del hogar pueden crear características positivas o negativas en los hijos. Actualmente encontramos diversas tipologías familiares como: Nuclear, extensa, monoparental, simultaneas, Homoparental o mixta, que dependen del entorno y contexto, considerando que cada una posee dinámicas de crianza y educación totalmente diferentes, provenientes de generación en generación, donde existe un sistema de creencias y

**Diana Isabel Fagua-Infante, Bibiana Carolina Sanguino-Muñoz y
Francy Yuzdey Riaño-Ardila**

Creencias y realidades familiares frente a los estilos de crianza y su impacto en el desarrollo emocional de las niñas y niños

tradiciones que son practicadas en cada grupo social y que permite la construcción de la identidad de cada individuo.

Estilos de crianza

Normas y pautas utilizadas e implementadas en las diferentes familias, ellos incluyen los estilos generalmente aceptados y los tipos de cuidados al responder a las necesidades de los niños en sus primeros meses y años de vida; dichos patrones se van forjando a medida del desarrollo y evolución de vida de cada ser humano, lo cual conlleva a la formación de identidad, el manejo de las emociones, el desarrollo social y afectivo frente al entorno, esto teniendo en cuenta los diferentes contextos donde se desarrolla cada niño y niña y las creencias culturales de cada familia.

Es importante tener en cuenta que la autora Cuervo (2010) cita a Myers (1994) para mencionar que las pautas de crianza son el conjunto de valores y normas que proporcionan la satisfacción de necesidades para que los niños y niñas se desarrollen de manera integral.

Entre los estilos de crianza se encuentran; autoritario donde las normas son impuestas sin tener en cuenta la opinión, deseos o necesidades de los hijos, así mismo se utilizan correctivos físicos o verbales que pueden causar daños en los niños y niñas, en este sentido la comunicación es poca ya que son los padres quienes siempre toman las decisiones sobre las dinámicas familiares; permisivo en el cual los padres siempre se muestran complacientes hacia los deseos de sus hijos, sin embargo, no establecen normas y límites claros, lo que hacen que estos no se cumplan ni haya correctivos hacia algunos comportamientos por parte de los niños, la comunicación es escasa por lo que la mayoría de las veces no se escuchan sus deseos e intereses; democrático estableciendo normas y límites claros desde una comunicación asertiva y bidireccional lo que facilita el cumplimiento de las mismas.

Desarrollo emocional:

De acuerdo con Goleman (1995) la inteligencia emocional, es la capacidad de motivación que se brinda el ser humano a sí mismo, controlando sus impulsos y regulando los estados de ánimo, reconociendo que las emociones tanto positivas como negativas son necesarias para el desarrollo social y emocional. Teniendo en cuenta lo anterior, el autor refiere que la familia debe enseñar a los hijos una serie de habilidades emocionales, para lograr que su desarrollo y bienestar se lleve a cabo de manera integral.

Resultados

A continuación, se realizará el análisis de la información que fue recolectada, mediante la aplicación del instrumento utilizado en la investigación, de este modo, se hace referencia a los estilos de crianza en los hogares, evidenciando que el 50% de las familias tiene un estilo autoritario, el 30% se muestran democráticos y el 20% restante permisivos.

Se logró identificar que la mayoría de las familias tienen conocimiento frente a lo que se refieren los estilos de crianza con sus hijos e hijas, sin embargo, algunos de ellos le restan relevancia al reconocer la importancia que estos tienen en su desarrollo emocional, teniendo en cuenta que aún conservan algunas tradiciones de su crianza como lo son: La utilización de castigos físicos o verbales para corregir comportamientos que consideran no adecuados, pocos espacios de diálogo para la toma de decisiones y falta de tiempo de calidad, lo anterior, se ve reflejado en algunas conductas de las niñas y niños del jardín infantil con acciones como irritabilidad, llanto o agresiones a las demás personas cuando no se hace lo que ellos desean, así como inseguridad al expresar sus emociones, lo que dificulta la gestión de las mismas. Contrario a esto, algunos niños y niñas muestran acciones basadas en la resolución de conflictos mediante el diálogo y el buen trato, lo que facilita sus interacciones y relaciones interpersonales.

Otro aspecto relevante en cuanto al desarrollo emocional y cómo la familia acompaña a sus hijos e hijas en los momentos de frustración, se evidenció que el 40 % los acompaña desde el diálogo y muestras de afecto, permitiéndoles expresarse de manera adecuada; por otra parte, el 20 % manifestó que opta por ignorarlos, dejándolos que se tranquilicen por sí mismos y el 40 % mostró que cuando sus hijos están en un momento de frustración los castigan de manera física o verbal, lo cual influye de manera negativa en su desarrollo emocional, ya que las familias no están realizando el acompañamiento adecuado para facilitar el manejo de sus emociones ante las diversas circunstancias presentadas en la cotidianidad, así mismo, se analizó que el tiempo de calidad que dedican los padres y familias en general a los niños y niñas son escasos, ya que la gran mayoría de tiempo se encuentran en las labores tanto del trabajo como del mismo hogar, ocasionando vacíos de gran repercusión en su vida.

Discusión

La familia cumple un papel fundamental en el desarrollo de los niños y niñas; es un contexto donde se instauran pensamientos, sentimientos, creencias, valores y conductas

**Diana Isabel Fagua-Infante, Bibiana Carolina Sanguino-Muñoz y
Francy Yuzdey Riaño-Ardila**

Creencias y realidades familiares frente a los estilos de crianza y su impacto en el desarrollo emocional de las niñas y niños

que rigen la interpretación de las experiencias que viven en su cotidianidad, por tal motivo, el objetivo de la presente investigación, consistió en comprender el impacto que tienen los estilos de crianza, en el desarrollo emocional de las niñas y niños de 3 a 6 años de un jardín infantil de la localidad de Ciudad Bolívar, considerando que las dinámicas familiares se llevan a cabo de manera distinta, ya que cada estilo de crianza influye en el comportamiento de los niños, evidenciando que las familias que optan por rechazar las expresiones emocionales de sus hijos, utilizando la violencia física y psicológica para atender sus necesidades, presentan comportamientos relacionados al enojo, llanto, agresión, inseguridad, lo que dificulta el establecimiento de relaciones sólidas e interfiere de manera negativa en el desarrollo adecuado de la personalidad.

El autor Urie Bronfenbrenner refiere que el microsistema es el entorno principal del individuo, donde ocurre el proceso de socialización que otorga identidad para que el desarrollo ocurra de manera integral, por lo tanto, la familia debe garantizar espacios saludables para formar desde el amor y un acompañamiento positivo, permitiendo que los aprendizajes que se imparten sean significativos, de lo contrario, si la familia no dedica tiempo de calidad y no ofrece un entorno protector donde se garanticen los Derechos y sus necesidades sean satisfechas, las consecuencias son negativas.

La autora cuervo (2010) refiere que el castigo físico, verbal, psicológico, falta de afecto y el control autoritario son prácticas inapropiadas que ocasionan agresividad, problemas de atención, ansiedad, depresión, irritabilidad y problemas sociales, producto de la falta de atención por parte de los padres, haciendo que los niños y niñas sean vulnerables a las circunstancias que experimentan, por no contar con los recursos ni habilidades necesarias para el correcto manejo emocional.

Se evidencia que algunos hogares de la población objeto de estudio han repetido patrones de conducta con sus hijos, ya que no son conscientes de los efectos negativos del castigo físico y psicológico porque en su niñez la educación se llevó a cabo de esa manera, razón por la cual actualmente ejercen prácticas inadecuadas que fueron aprendidas de generación tras generación.

Conclusiones

Tras el análisis realizado en la investigación sobre el impacto que tienen los estilos de crianza en el desarrollo emocional de los niños y niñas, se puede concluir que las dinámicas familiares que se practican al interior de los hogares influyen no solo en el comportamiento, sino en las relaciones interpersonales y la manera como perciben y afrontan diversas situaciones de su cotidianidad, esto a causa de las creencias, pensamientos y actitudes que se continúan transmitiendo de generación en generación y constituyen la base para establecer las normas y acuerdos en la crianza de sus hijos e hijas.

Se logró evidenciar que algunas familias han buscado diferentes estrategias para la crianza de sus hijos, en pro de no repetir sus historias de vida, donde en su infancia recibieron maltrato psicológico y verbal por parte de sus padres o cuidadores al buscar corregirlos, por lo cual actualmente acuden a otros medios para corregir o educar a los niños, basados en la comunicación asertiva, amor y buen trato, reconociendo que de esta manera se contribuyen adecuadamente al desarrollo emocional de sus hijos e hijas. Sin embargo, al analizar la información brindada por la población objeto de estudio se hallaron familias que aún recurren a métodos correctivos no adecuados como: palmadas, gritos, castigos psicológicos, entre otros factores, que pueden afectar el estado emocional de los niños y niñas, lo que puede llevarlos a mostrarse inseguros, temerosos, aislados o en algunos momentos con conductas de enojo hacia los demás, lo cual dificulta interacciones basadas en el respeto mutuo.

En consecuencia, se logró identificar algunos patrones que afianzan estos comportamientos como son: Poco tiempo de calidad, falta de comunicación asertiva, vínculos afectivos escasos, poco conocimiento sobre métodos de crianza positivos, sin dejar de generar procesos de democracia y autoridad, por lo cual, se hace necesario sensibilizar a los participantes sobre la importancia de brindar espacios que posibiliten el fortalecimiento de las relaciones familiares, reconociendo que su rol es fundamental en el desarrollo emocional en la primera infancia.

Referencias

Aldana, L. & Hernández, S. (2018). Reconocimiento emocional: Entendiendo los estilos de crianza. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6793/1/TP_AldanaCamachoLauraJohanna_2018.pdf

**Diana Isabel Fagua-Infante, Bibiana Carolina Sanguino-Muñoz y
Francy Yuzdey Riaño-Ardila**

Creencias y realidades familiares frente a los estilos de crianza y su impacto en el desarrollo emocional de las niñas y niños

- Capano, A. & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008&lng=es&tlng=es.
- Cely, D. (2015). Análisis de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. *Salud & Sociedad Uptc*, 2(1). Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/salud_sociedad/article/view/3978/3430
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial N° 46.446. Bogotá, D.C. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982010000100009&lng=en&tlng=es.
- Echeverry, A., Ramírez, M. & Ramírez, T. (2021). Influencia de las Pautas de crianza en el desarrollo de la dimensión socio afectivo de los niños y niñas entre los 3 y 4 años del CDI semillitas ubicado en el municipio del santuario Antioquia. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello-Colombia. Recuperado de: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/15243>
- Gallón, L., Valencia, K. & Montiel, J. (2020). Influencia de las pautas de crianza en el desarrollo socio afectivo de los niños y niñas de 4 años en el CDI Jardín del municipio de Carepa - Antioquia. (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Urabá – Colombia. Recuperado de: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/12798>
- Gallego, A., Pino, J., Álvarez, M., Vargas, E. & Correa, L. (2019) La dinámica familiar y estilos de crianza: pilares fundamentales en la dimensión socioafectiva *Hallazgos*, vol. 16, núm. 32, pp. 1-20, Universidad Santo Tomás Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4138/413859265008/html/>
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. (Barcelona España). Editorial Kairós
Recuperado

de: http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf

Grife, M & Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Contextos educativos, (15). 79-92. Recuperado de <http://www2.udg.edu/Portals/92/ecis/conextoseducativos2012.pdf>

López, G., & Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de desarrollo social*, (10), 31-55. Recuperado de <file:///C:/Users/suario/Downloads/6742-Texto%20del%20art%C3%ADculo-21238-1-10-20170426.pdf>

Rodríguez, A (2021). La teoría ecológica de Bronfenbrenner. *La mente es maravillosa*. <https://lamenteesmaravillosa.com/la-teoria-ecologica-de-bronfenbrenner/>

Resolución 8430 de 1993 (Ministerio de salud). Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. 4 de octubre de 1993. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RE/SOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

**Diana Isabel Fagua-Infante, Bibiana Carolina Sanguino-Muñoz y
Francy Yuzdey Riaño-Ardila**

Creencias y realidades familiares frente a los estilos de crianza y su impacto en el desarrollo emocional de las niñas y niños

Orientación vocacional y Hebegogía; rumbo a una analogía postmoderna generativa disciplinar

Julio César Alvarado-Cortés

Instituto Mexicano del Seguro Social. Instituto del Centro de México, Saltillo, Coahuila, México

<https://orcid.org/0000-0002-8655-4367>

Rocío Isabel Ramos-Jaubert

Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, Coahuila, México

<https://orcid.org/0000-0003-3289-5390>

Irving Ernesto Cuellar-Pacheco

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.

<https://orcid.org/0009-0003-9196-3266>

Recepción: 30 de octubre del 2023
Aceptación: 27 de septiembre del 2024
Publicación: 01 de octubre del 2024

Resumen.

Disertar sobre la educación en una edad “complicada”, o más bien el afrontar una etapa de vida exacerbada, el presente sucinto cavila entre lo inflexivo, reflexivo y sencillo acerca de la necesidad de integrar ciertas teorías y prácticas en la labor docente dirigida a la orientación vocacional, esta revisión de consideración crítica que no omite ni deja de lado su coyuntura ontológica es con el propósito o la pretensión de dirigir el conocer de los principales objetivos que tiene la orientación vocacional en concomitancia con la Hebegogía en el ímpetu de educar de manera generativa y responsable los retos a los que se enfrenta, la comprensión del mundo, percepción de los adolescentes y la manera en la que el docente los enfrenta, no soslaya un hito humanista, ni el devenir del tropos o retórica, concatenando la palabra implícita de educación, adolescente, generatividad y postmodernidad, posesionando elementos que el orientador atribuye a su perspicacia, eficacia, atención y conducción que debe de retribuir “*deber ser*” por aristas emancipadoras orientativas hacia un nuevo sendero “*saber hacer*” en la etapa considerada “difícil” desde el espectro o alusivo *postmodernista* fragmentada hacia una reconfiguración curricular y formación en una era del ser humano connotado - *adolescente*.

Palabras clave: orientación, vocacional, hebegogía, generatividad, postmodernidad.

Vocational guidance and Hebegogy; towards a disciplinary generative postmodern analogy.

Abstract.

Discussing education at a “complicated” age, or rather facing an exacerbated stage of life, the succinct present ponders between the inflective, reflective and simple about the need to integrate certain theories and practices in the teaching work aimed at vocational orientation, this review of critical consideration that does not omit or leave aside its ontological situation is with the purpose or intention of directing the knowledge of the main objectives that vocational orientation has in concomitance with Hebegogy in the impetus to educate in a generative and responsible the challenges faced, the understanding of the world, the perception of adolescents and the way in which the teacher faces them, does not ignore a humanist milestone, nor the future of tropes or rhetoric, concatenating the implicit word of education, adolescent, generativity and postmodernity, possessing elements that the counselor attributes to his insight, effectiveness, attention and leadership that must reward "should be" by emancipatory edges guiding towards a new path "knowing how to do" in the stage considered "difficult" from the fragmented postmodernist spectrum or allusive towards a curricular reconfiguration and training in an era of the connoted human being - adolescent.

Keywords: Orientation, Vocational, Hebegogy, Generativity, Postmodernity.

Introducción

El hito de *Educere* para el adolescente, como característica social de índole “compleja” y existencial surge a partir de la posesión de necesidades y posibilidades de desarrollo personal y el interés de seguir participando de manera activa, entrelazando a posteriori en la educación del adulto a partir de la Andragogía de Alexander Kapp en 1833 (citado por Knowles, y Halton III, 2001), esboza ciertos elementos de análisis y reflexión teórica sintética acerca de los apartados de la orientación vocacional, sus componentes y algunos aspectos acerca de la necesidad de una Hebegogía *generadora* establecida como principio educativo para la intervención directa con escenarios educativos de guía y enseñanza

orientativa. Es necesario recalcar que la orientación vocacional cumple con un objetivo en el trabajo de formación de los adolescentes con los que se trabaja dentro de los escenarios educativos y como lo menciona Escamilla (2013), referente a la existencia de jóvenes que se encuentran confundidos, que no saben que estudiar o que solicitan un cambio de carrera, que los deja desconcertados y viviendo en carne propia lo que significa estar encerrado entre ideas que pueden llegar a ser abrumadoras, por lo que lo que se necesita para hacer frente a esto es un entendimiento adecuado de los procesos de orientación vocacional y aquellos procesos por los que atraviesan los adolescentes, propiciando que estos tengan el mejor resultado de su proceso educativo y orientativo vocacional, por medio de un sustento teórico adecuado que genere condiciones praxeológicas en su status quo por medio de necesidades de aprendizaje y búsqueda deconstructiva cognoscitiva hacia una Hebegogía generadora, lo expuesto articula un aspecto que Holland (1990) en su inducida “teoría tipológica” sustrajo como un principio que considera el frenesís de la orientación vocacional en relación al *discente* adolescente como tal, personas pertenecientes a un determinado grupo vocacional, al tener personalidades similares, responderán a situaciones y problemas de manera similar creando ambientes interpersonales parecidos, en si refleja una generación de desarrollo perceptivo en su ámbito personal y académico a posteriori. Se establece una cavilación sobre la acepción posmodernista (Follari, 2006, p. 38), “lo postmoderno alude a un sujeto centrado sobre sí mismo”, concluyéndose en términos generales la existencia de una necesidad de locución incluyente en la futura enseñanza universitaria *holística* en una etapa denominada “complicada” en los adolescentes, contemplando factores como la juventud demográfica y las transiciones políticas que favorezcan este tipo de enseñanza (Hebegogía) encaminada a una nueva filosofía educativa de integración al nivel medio superior y más adelante la universidad y la importancia del orientador vocacional es perdurable. En sí, la alusión hacia la posmodernidad corresponde a una liberalización de la sociedad, a una emancipación implícita por la formulación de nuevas inquietudes, adyacente en el *adolescer*, y esas inquietudes deben de solventarse por el docente en apoyo del orientador (conducto) vocacional.

La Orientación vocacional.

Desde un plano histórico el origen de la orientación vocacional se ubica en 1909 en Estados Unidos con Frank Parsons, que incidió en la preocupación de los jóvenes con medios desfavorables pudieran elegir una carrera, más adelante se le connoto como orientación educativa (Gavilán, 2006). En sí, desde sus inicios hasta la actualidad, la Orientación Vocacional ha estado ligada a la idea de la toma de decisiones relacionadas únicamente con la elección laboral o educativa, a excepciones. Considerando vertientes conceptuales de Orientación Vocacional, Para Parsons (1909 citado por Bisquerra 1996), la orientación vocacional es una adecuada elección donde implica tres elementos importantes: 1) tener una clara comprensión de sí mismo, de sus aptitudes, intereses, ambiciones, recursos, limitaciones y sus causas; 2) reconocimiento de los requerimientos y condiciones de éxito, ventajas y desventajas, recompensas, oportunidades y perspectivas en diferentes líneas de trabajo; y 3) un genuino razonamiento sobre la relación entre estos dos grupos. (p. 149), en cambio Fitch (1935, citado por González, 2010), definió la orientación vocacional como un proceso de asistencia individual para la selección de una ocupación, preparación para la misma, el inicio y el desarrollo en ella. (p. 149), Germain (1980 citado por Castañeda et al., 2005, p. 29) análogo la orientación vocacional en nodo a orientación profesional, como una actuación científica integral, actual y persistente, consignada a que cada persona se dedique con libertad, pero con conocimiento, lo que desea alcanzar, pero con el máximo éxito en el ambiente social. La orientación vocacional se ha visto alimentada de un sinnúmero de teorías que han sustentado los objetivos que se tienen dentro de esta, sin embargo, poco se ha hablado acerca de técnicas y teorías específicas de la hebegogía, y la manera en la que esta beneficia en el trabajo de orientación vocacional en la labor de los psicólogos y docentes que quieren formar parte del proceso de elección de carrera.

Recapitulando, se puede definir como principales funciones de la orientación vocacional cuatro puntos esenciales en donde se dirigen los esfuerzos para enfatizar a directamente al beneficio de los estudiantes, basándose en los requerimientos necesarios para cumplir con las exigencias psicoeducativas de los estudiantes con los cuales interactuamos. Principalmente Guerra (2009, como se cito en Morales, 2017), estableció cuatro funciones básicas dentro de la orientación Vocacional:

1. Función diagnóstica. Dentro de esta función se trata sobre la valoración y el diagnóstico de las necesidades del sujeto o los sujetos para posibilitar y favorece el desarrollo de su autoconocimiento y la mejora o realización de un plan de vida.

2. Función de ayuda. En esta función su complejidad equivale (entrelazar) en acciones encaminadas al asesoramiento y el consejo personal al estudiante, la formación en la búsqueda y utilización de la información necesaria.

3. Función de planificación: Se busca que el orientador pueda generar herramientas psicopedagógicas para facilitar el aprendizaje, y el avance orientativo educacional.

4. Función de evaluación e investigación de la propia acción orientadora: Este rubro discierne un reto enorme para los educadores, puesto al finalizar el seguimiento se hace la evaluación correspondiente y se llega a interrogar a la misma acción orientadora para encontrar nuevas áreas de oportunidad con las cuales intervenir, sin embargo, esto es un trabajo arduo que se debe hacer en conjunto de otros educadores y orientadores expertos, y que requiere un seguimiento metodológico extenso.

La orientación educativa se vale de procesos de intervención basados en estrategias específicas tanto de psicología como de pedagogía enfocadas en el desarrollo de las habilidades de autoconocimiento de los estudiantes, con esto también se pretende incentivar la búsqueda de nuevas perspectivas que los lleven a crear nuevas conexiones socio cognitivas que le beneficien en la toma de decisiones para la creación de nuevas perspectivas que ayuden a co-crear en los estudiantes nuevas expectativas en su futuro y la elección de una profesión de acorde a sus necesidades en una etapa adulta.

Teorías del desarrollo vocacional.

El nexo importante de la orientación vocacional es su tropo denominado orientación Profesiográfica, el cual Colque et al. (2022, p. 1722) considera que es esencial en la etapa previa al bachillerato para que, de esa manera, los estudios superiores continúen en forma correlativa o asociada. También se le ha connotado Orientación Vocacional Profesiográfica (OVP), aunado a la orientación educativa, del cual se ha definido como el proceso que tiene como objetivo describir y analizar intereses, aptitudes, actitudes, capacidades, destrezas y competencias de un estudiante para facilitar la toma de decisiones

más acertada acerca de su carrera profesional (Medrano, 2008), adjunto a Bisquerra (2005) refiere que la OVP es un transcurso de orientación al estudiante en el cual además de diagnosticar sus potencialidades e intereses se le brinda información acerca de los perfiles profesionales de las diferentes carreras que están disponibles en las instituciones de educación superior de su contexto socioeducativo. Existen diferentes teorías que tratan de abarcar el complejo proceso del desarrollo de la madurez y la vocación, Tolbert (1982) menciona que este tipo de teorías son aún desconocidas en la mayoría de los países, y en la actualidad, el desarrollo que estas han tenido también otorgó un paso muy grande a la comprensión de dicha disciplina, gracias a la inclusión de nuevas teorías tanto humanistas, conductistas y cognitivas. Cites, (1977, como se cito en Tolbert, 1982) menciona diversas teorías que se relacionan con la orientación vocacional, de la cuales atribuye dos en específico al tópico: Teoría basadas en necesidades y la Teoría relacionada con el desarrollo.

La profesora Anne Roe (1980, como se citó en Rimada, 2003a), es considerada la principal exponente de la teoría basada en necesidades, fue una psicóloga estadounidense, cuya principal área de estudio está en el área clínica, y cullo principal aporte a la orientación vocacional está centrada en la explicación del desarrollo y evolución de los perfiles vocacionales.

Roe apporto una primera forma taxonómica acerca de las ocupaciones, y menciona que las labores se pueden dividir en dos, la primera centra estas labores en aquellas que están orientadas a las personas y la segunda se encuentra focalizada en las labores que se encuentran orientadas a las personas y a la interacción social. La diferencia de entre una y la otra son los tipos de ambientes, en el primero que está orientado hacia las personas, se describen con ambientes más cálidos y amorosos, por lo cual este tipo de personas tendrá mayor inclinación a trabajos sociales mientras que en el otro tipo de ambiente, más frio y distante se inclinara por trabajos más fríos, pero la misma autora señala que estos últimos pueden también encontrar placer en trabajos sociales como mecanismo de compensación (Rimada, 2003b).

La teoría de John Holland (1985, como se citó en Rimada, 2003c) y su propuesta hacia la elección vocacional y el desarrollo, menciona que la elección vocacional está

completamente ligada a la personalidad del individuo, que incluye la motivación de este y la integración de sus capacidades, este autor habla acerca de la necesidad de logro y el desarrollo de la orientación vocacional a partir de la satisfacción del individuo con su interacción con el medio ambiente. Al mismo tiempo, el autor clasifica en seis tipos la personalidad de los sujetos para la elección de carrera; estos seis tipos son:

Tabla 1. Tipos de personalidad de los sujetos para la elección de carrera

Personalidad	Descripción
Realista	Personas cuya inclinación va hacia los trabajos mecánicos y manuales.
Científico	Personas con mayor inclinación a la observación e interpretación.
Artístico	Personas que se sienten mayormente orientadas hacia la creación de formas, sonidos y colores.
Social	Son individuos que prefieren la interacción social, la enseñanza o la asistencia al prójimo.
Emprendedor	Personas con rasgos que benefician el manejo y control de otras, enfocadas a las organizaciones.
Convencional	Personas con mayor capacidad para generar confort en distintos ambientes, como ordenar libros.

Fuente: Rimada (2003).

Es necesario hacer mención que la tipificación propuesta por Holland (1985) no se presenta de manera pura en el individuo, pues para cada individuo las experiencias son únicas y estas pueden desarrollarse de manera distinta para cada uno, por lo que es natural tener o poseer varias de las características mencionadas, sin embargo, también pueden existir una o dos características predominantes sobre las otras.

La Hebegogía como perspectiva educativa de necesidad.

Respecto a la disciplina o ciencia denominada Hebegogía, es de considerar las pocas aportaciones teóricas, en menos escala de índole metodológica que coadyuven a comprender la manera en la que se conectan los esfuerzos. Disgregar desde la etimología

griega, ahijando el término de Hebegogía (Hebe: joven y *agogós*: conducir), esta palabra conjuga la denominación que se adapta explícitamente a la etapa educativa del ser humano que exige mayor atención por la forma poderosa en que avanza la existencia del joven, en la mitología griega, Hebe (en griego antiguo *Ἥβη Hêbê*) era la personificación de la juventud, se creía que era la hija de Zeus y Hera”. (León, 2022, p. 118).

Doubront (2021a) comprende la Hebegogía:

“En una reflexión que se desarrolla en la praxis educativa dentro del sistema de educación media (secundaria) sobre todo en la preocupación de que se siga tratando como niños a los adolescentes a través de la pedagogía, en ese sentido se dará definición a la Hebegogía pero de la misma manera entendiendo el mundo en su complejidad se propone el forjamiento de una Hebegogía transformacional orientada a que el educando sea un participante activo en su proceso constructivo de su aprendizaje” (p. 177)

En sí, la interpretación del autor es la dignificación de una praxis educativa encaminada a la orientación, reflexión y coproducción de los aprendizajes y conocimientos entre el docente y el educando, percibiendo que en esta etapa el estudiante comienza a percibir y desarrollar cambios en su ser de manera integral, siento estos tantos fisiológicos como psíquicos, por lo tanto no hay que olvidar de que incluso a la edad adolescente está dentro de en un proceso de construcción ontológica, un estado de rebeldía y de constante cambio, por lo que, ¿para que ir en contra de la naturaleza del adolescente?.

En su propuesta Gastelún (2014a), delimito la Hebegogía en una ciencia que estudia la educación de los adolescentes, se encuentra dentro de las ciencias agógicas, las cuales articulan la conformación del individuo en la integración progresiva que le servirá para todo su tiempo de vida (niñez, adolescencia, adultez y madurez) en este punto es necesario analizar la *Antropogogía* (tópico a desarrollar a posteriori); vista de otra manera no soslaya o entrevé una etapa tormentosa y estrés marcada por la maduración sexual y el conflicto generacional, refiriéndose a la búsqueda de identidad, madurez y diversos conflictos.

Adicional a lo descrito, en los modismos de lenguaje coloquial o popular es muy común en señalarlo o nombrarlo *púber*, *muchacho*, *imberbe*, pocas veces joven. González (2000), quien difiere de la condición de dialecto e idiolecto *frónesis*, explicita que el ser humano

posee 11 edades: prenatal, infante, niño, adolescente, joven, adulto, señor, anciano, entre las ocho primeras. Como se advierte, el adolescente- *efebo* (aunque los griegos lo equiparon con el adulto), pertenece a su edad, la cuarta ascendente a joven y adulto. Es decir, la simbología del lenguaje semiótico impera en la sociedad de manera errónea, por lo que lo ideal sería designarlo en adolescentes, dependiendo de la perspectiva educativa y social de cada persona.

Complementando lo anterior, según Gastelún (2014b) converge que los jóvenes viven una adolescencia que, según estudios de la neurociencia, empieza en el cerebro, y fluctúa en el rango de edad de los 10 o 12 años a los 25 o hasta los 28 años, ya no son niños, ni son adultos todavía. Son de una naturaleza *psiconeurobiológica* distinta pero igual en la nomenclatura humana. Se sienten autónomos e independientes, pero no lo son. Más bien, el eslabón de la cadena humana más desprovisto de comprender su propia existencia

Disecionando / delimitando la inclusión semántica del adolescente, educación, generatividad y postmodernidad.

Para comprender y clarificar los aspectos lingüísticos o de “metalenguaje” es importante establecer los vestigios de cada argumento etimológico de alcance hermenéutico y tratar el <<significado>> satisfactoriamente y, explícito al tópico central.

Roberts y Pastor (2022a) presentan una visión etimológica indoeuropea de la lengua española, en significados semánticos articulados en pro de socavar particularidades en asir a la revisión explícita. El alfabeto lingüístico concomitante al adolescente dirige al sentido o condición *al-* alter, el otro (alternar), *alopatía* - (gr)- afección, *alotropía* – alienar: convertir en otro. Situacionalmente el otro representa su par, o lo que representa el significado de su etapa, y las posibles interacciones sociales e interpersonales desde una perspectiva plausible en entornos emocionales. El *al*² – andar, del latín ambulo- *ambi*: caminar y *ander* – evolución / preámbulo (*prep, prae*). Adyacente a los supuestos del inicio de su andar yoico en senderos diversos a la dichosa frase “se quieres comer el mundo” por el hecho de *adolecer* (acepción tradicional) y a la vez posible generador de pensamientos a posteriori, no obstante, a su preparación de su libre albedrío ((Roberts, et al., 2022b p. 7). Puede radicar su yo social, conducir a una o varias crisis de identidad, o aun, recriminar el ausentismo paternal o parental, estos rubros o variables, fueron los primeros referentes de

Erickson (2000). El *eg* – yo, gr.: yo, hilado *eg*- carecer (nord. Ant *ekla*: ‘necesidad’ *ekorodo* – ‘solo’ con el sufijo **eg-e* latín *egeō*: tener necesidad, carecer, *egenō* ‘escaso’ (Roberts, et al., 2022c p. 49), *al*-³ – crecer, *ēlska*: vivir, *ālym*: vida, del latina *alo*: alimentar, posteriormente alumno propte – que es alimentado-. Adolescente (prep. ad, *alescō*: crecer hacía, adulto ‘crecido’, coalición (prep cum, y *alescō*: crecer con) prolifero (latín *ferō*: llevar) prolífico (latín *faciō*: hacer). El devenir de los cambios fisiológicos (necesidades introspectivas, interoceptivas y exteroceptivas) que inevitablemente vivirán, su crecimiento, rasgos, apertura a diversos conocimientos procurando no tergiversar su cinética sensorial, al contrario, abducir la etapa adulta en hacer y saber llevar, es el momento idóneo de *educere* o educare por vía del docente u orientador. (Roberts, et al., 2022d, p. 8)

Educare – *deuk*: conducir, llevar, del latín *duco*, *ductil* – (*ductos*: conducido) *ductor* – guía (Roberts, et al., 2022e, p. 40). Explicita de manera simple el propósito asertivo de la educación aunado a sus aristas de *ex ducere*, *educere* o *educare*. Relativamente las ciencias agógicas en las etapas del ser humano. El *gno* –conocer, got. *kunnan*: saber, sufijo – *gnō* - *sko*- latín (g) *nosco*, - *ere*: aprender a conocer (a través de los sentidos). Gnosis- conocimiento absoluto a intuitivo, del latín *gnaros*: conocedor (Roberts, et al., 2022f, p. 67). La capacidad de conocer es natural y progresiva, no obstante, alude el *sa-pé-re* (atribuir los “pilares de la educación”) y la *sophia* (esta última como sendero relevante en la toma de decisiones y sus aspiraciones).

La generación (análoga generatividad) – *gen* – dar a luz, del latín *genus* – linaje, origen, grado pleno y sufijo **gen-es*. Genial, genialidad del latín *genius*: genio (divinidad particular de cada persona, que la acompañaba desde el momento de nacer) la acepción de ‘gran ingenio, inteligente’ procede del francés: genial, genialidad (Roberts, et al., 2022g, p. 57). La inteligencia es detonante de aspectos generativos en cualquier edad o etapa de vida.

Para concluir el tropo vigía indoeuropeo, la denominada postmodernidad- su abreviatura de raíz *post*. – posteriormente, su índice alfabético de la palabra moderno o modernidad abduce en *med.*, *prus*, *ant*: año; let ‘un periodo temporal’, la abreviatura se traduce en *mod*. (Roberts, et al., 2022h, p. 102). Los signos utilizados, los significados de las preposiciones en griego, latín y abreviaturas referidas en el texto fueron tomados de Roberts, et al., (2022i, pp. XVII-XX)

McAdams y de St. Aubin (1992, p. 1005) sostienen que la generatividad es una constelación de deseos internos, demandas culturales, intereses, creencias, compromisos, acciones y narraciones que giran en torno al objetivo psicosocial último de proveer lo necesario para la supervivencia, el bienestar y el desarrollo de la vida de las generaciones sucesivas.

Un aspecto importante de las actividades generativas es que, además de contribuir al bien común y al desarrollo social, implican un componente de satisfacción personal y estimulan también el desarrollo de la persona (Villar, 2012).

Erikson et al., (2000, como se citó en Sandoval et al., 2022) en su trabajo, añadieron una triple acepción de la generatividad: como contenido, como proceso (definiendo qué es un cambio generativo) y como contexto que tiene lugar en entornos colaborativos y dialógicos.

Zacarés y Serra (2011) cuando afirmaban que “el logro de la generatividad en la adultez puede ocupar el lugar conceptual central que en la adolescencia tiene la consolidación de identidad” (p. 75).

La verdadera Hebegogía, tiene que ver con un enfoque educativo adaptado a los retos que se viven dentro de la adolescencia, enfocada en los procesos nuevos cognitivos y los estados de cambios físicos y ambientales por los que se enfrenta el adolescente. Por lo tanto, una Hebegogía exitosa y generadora deberá de cumplir con dichas necesidades psicobiológicas del adolescente, analizar las áreas de oportunidad de la educación para formalizar los procesos educativos que se ven en el aula.

La orientación vocacional y la necesidad de una hebegogía establecida.

La orientación vocacional se ha sustentado en varias teorías que parten de la psicología y la pedagogía, (no así de las ciencias agógicas) y que, al mismo tiempo, cumple con objetivos claros dentro de la práctica docente y metodológica. Entonces la constelación conceptual clave, gira alrededor de la palabra Hebegogía; este término preside la educación a esa edad que duele porque declina la niñez, y angustia porque todavía no alcanza la adultez (Gastelún, 2014c).

Es necesaria una Hebegogía transformadora de las aulas, de las perspectivas psicodinámicas y educativas con las que se abordan las maneras en las que se tratan los

problemas dentro de los espacios educativos en los salones de clase. Uno de los ejemplos que se tienen de dichos cambios que podría traer una hebegogía completa e integrada es la transición que puede llegar a tener los esfuerzos docentes dentro de las aulas, y con esto, Doubront (2021b), afirmo:

“De la misma manera, dicho docente debe adentrarse desde una visión sinérgica el cual permita no solo para el reconocimiento de las potencialidades del educando sino el aprovechamiento de estas, entendiendo que la educación hebegógica como antesala a la Andragogía, debe centrarse en la búsqueda y construcción del aprendizaje y no en la enseñanza dogmática” (p. 191)

La nueva generación en atención a Paymal (2010), la despliega en sentido de “naturaleza precoz, madura, extremadamente sensible y empática, autorrealizada y autodidáctica, a la vez espiritual y pragmática” (p. 30). En sí, demanda nuevas necesidades de aprendizaje, nuevos métodos “pedagógicos” y nuevas didácticas. Los adolescentes requieren de ambientes de aprendizaje emocionalmente estables, afectivos, creativos, imaginativos para fomentar la multiculturalidad e inteligencias múltiples; demandan múltiples métodos “pedagógicos” hebegógicos asociados a las formas diversas de aprendizaje, posiblemente necesitan didácticas lúdicas, cooperativas, empáticas, que desarrollen su autoestima, autoconocimiento y su educación autodidáctica (Castillo, 2018). La orientación vocacional como ruta directriz debe proponer diversas áreas de oportunidad que reestablezca y de construya las variables mencionadas que enaltecen las necesidades intrínsecas de desarrollo hacia un conocimiento generativo hilando la siguiente preposición – *hebegogeo* - conducir al adolescente pre adulto- desde el constructo *postmodernista*.

A manera de conclusión.

La Hebegogía es un tópico vertiginoso que, pese a no ser muy conocido o investigado, forma parte de los puntos de prioridad en la investigación científica en la práctica educativa, psicológica y orientativa, y es en este último punto en donde prefiero hacer un énfasis, puesto que a mi consideración, y tomando de referencia los deberes y metas que cumple el trabajo de orientación, la hebegogía como una ciencia establecida en la especificidad de los retos propios de la edad en la que la adolescencia se presenta, el trabajo

orientativo podrá estar mejor enfocado, mejorando así, cada proceso creativo e innovador para hacer intervenciones educativas.

Así mismo, la Hebegogía deberá fortalecer los procesos propios de los entornos educativos dirigidos a la adolescencia, por lo que, de manera indirecta, podrá beneficiar en el desarrollo de otras habilidades necesarias para el autoconocimiento de los estudiantes y creadores de ambientes educativos.

La mirada posmodernista no dista de las transiciones políticas, sociales, culturales, etc., que favorezcan este tipo (disciplina) de enseñanza, más bien se propone fortalecer una nueva filosofía educativa de integradora ascendente a sus metas, proyecto de vida, aspecto personal, profesional en instituciones de educación superior; es decir, la Hebegogía diseña cómo debe ser el ser humano en la edad que corresponde a la adolescencia, su finalidad educativa (por ello se debe considerar como una estrategia), mientras la didáctica constituye los medios para lograr tal finalidad (*tiento o procedimiento*). Esta enseñanza, teoría o modelo en los adolescentes demanda a la universidad nuevas líneas de investigación e innovar modelos educativos que desarrollen métodos y técnicas orientadas a una Cognosis dirigida en esta etapa. En este sentido, la Hebegogía encausada por la orientación vocacional cobra vital importancia como disciplina interdisciplinar cuyo objeto de estudio establece situaciones educativas demandantes.

Se retoma la propuesta de Gastelún (2014d) en cuanto al “modelo” hebegógico en sus cultivos con relación a la formación continúa de educadores hebegógicos: desarrollo personal y profesional con sentido humano, actitud proactiva y visión transdisciplinaria. Se agrega el marco multidisciplinario.

El constructo hebegógico reseña un hilo específico de la enseñanza del adolescente; se debe revalorar y es actualmente una necesidad, ello con la pretensión de destacar que las características del orientador vocacional en situación educativa interactúan en igualdad de circunstancias ante cualquier contexto o nivel académico, y en la adolescencia no es la acepción. Los jóvenes son vulnerables *per se*, pueden vivir vicisitudes adversas como personas, ignorancia de las asignaturas iniciáticas y precariedad en las condiciones socioculturales de su desarrollo para enfrentar cordialmente la vida futura. A partir de esta vulnerabilidad es preciso comprender sus necesidades y reconocer el compromiso que

como educadores u orientadores vocacionales complementarios a la familia se debe asumir: un compromiso con la sustentabilidad humana de los hombres y mujeres de manera holística- perspectiva postmodernista a favor del adolescente.

Las nuevas generaciones de jóvenes poseen dos características esenciales, que se entrelazan a un comportamiento fundamentalmente individualista y lo de actual, una desmedida dependencia tecnológica. Por ende, es común o habitual observar a los jóvenes adolescentes estudiantes que prefieren la noción personalista sobre el colectivo, la dependencia en ellos mismos que en los demás y, por qué no, hacer de la tecnología su mejor aliado para tener menos dependencia de las personas, no es tendencioso a un supuesto postmoderno, sino más bien a una “modernidad” mal encausada; objeto de estudio para el orientador vocacional, educador o hebególogo.

Bibliografía.

Bisquerra, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica. Editorial. Narcea.

Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. Editorial. Mira

Castañeda Cantillo, A. E. y Niño Rojas, J. A. (2005). Orientación Profesional desde una perspectiva sistémica. Editorial. Universidad Santo Tomás.

Castillo, F. (2018). Hebegogía. La alegría del adolescente en situación de aprendizaje. Editorial. Soluciones Educativas.

Colque Tito, H., Rodríguez Renjifo, J. J., y Puch Torres, F. B. (2022). Orientación Vocacional Profesiográfica: una mirada diagnóstica a estudiantes de secundaria. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2), 1722–1729. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.215>

Doubront Guerrero, M. A. (2021). Necesidad de una Hebegogía Transformacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17, 1-13. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002021000100175

Escamilla Reyes, D. (2013) Orientación Vocacional. Ensayos, editado por Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e2.html>

Follari, R, A. (2006). Revisando el concepto de Posmodernidad. *Quórum Académico*, 3 (1), 37-50.

Gastelún Escalante, J. (2014). Aportes Hebegógicos. Editorial. Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa

González Alanís, A. (2000), Edades del hombre, Didáctica, Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades. Universidad Autónoma de Coahuila.

Holland, J. (1985). La elección vocacional. Teoría de las carreras. Editorial. Trillas.

McAdams, D. P. y de St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003-1015.

Medrano, C. (2008). Orientación e intervención psicopedagógica. Editorial. Aljibe

Morales, J. (2017). La orientación vocacional para la elección de carreras universitarias dirigida a estudiantes de educación media. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 39-76. <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2017/09/La-orientaci%C3%B3n-vocacional-para-la-elecci%C3%B3n.pdf>

Knowles, M. y E. F. Halton III. (2001). Andragogía: El aprendizaje de los adultos. Editorial. Oxford.

León Peña, J. D. (2022). La Hebegogía un prospecto innovador en la educación del adolescente, *Revista Equidad*, 5, 117-129.
<http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/Revequidad/issue/view/145>

Paymal, N. (2010). Pedagogía 3000. (4ª ed.). Editorial. Ox La-Hun.

Roberts y Pastor (2022). Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española. Editorial. Alianza Diccionarios.

Sandoval Obando, E., Zacarés González, J. J., e Iborra Cuéllar, A. (2022). Generatividad y desarrollo humano. Experiencias y modelos actuales para el bienestar psicológico. Ril Editores.

Rimada Peña, B. (2003). Un enfoque de procesos cognitivo-perceptuales en la orientación profesional universitaria. Editorial. Trillas.

Tolbert, E. L. (1982). Técnicas de asesoramiento en orientación profesional. Oikos-tau, S.A. Ediciones.

Villar, F. (2012). Hacerse bien haciendo el bien: la contribución de la generatividad al estudio del buen envejecer. *Información Psicológica*, 104, 30-56

Zacarés, J. J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23 (1), 75-88.
<https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

El sentido de pertenencia universitario: Factores incidentes de un caso de estudio en Celaya, Guanajuato, México

Julio César Montiel-Flores
 Universidad de Guanajuato, México
 Correo electrónico: jc.montiel@ugto.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6891-1431>

Recepción: 27 de noviembre del 2023

Aceptación: 27 de septiembre del 2024

Publicación: 01 de octubre del 2024

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar el sentido de pertenencia que prevalece en los estudiantes universitarios de la Sede Sur del Campus Celaya Salvatierra de la Universidad de Guanajuato, México. Este estudio abordó cuatro dimensiones importantes: La afectiva, la psico-social, la académica y la física. Se aplicó una encuesta en línea a 267 alumnos. Entre los principales resultados destaca que existe un alto sentido de pertenencia en las cuatro dimensiones enfocadas de los estudiantes en su mayoría de la Licenciatura en Mercadotecnia en el primer semestre del 2023, todo lo anterior a fin de comprender la relación entre el sentido de pertenencia y los aspectos significativos de su trayectoria académica en la universidad.

Palabras clave: Marketing, sentido de pertenencia, universidad.

The sense of university belonging: Incident factors of a case study in Celaya, Guanajuato, Mexico

Abstract

This work aims to analyze the sense of belonging that prevails in university students at the South Campus of the Celaya Salvatierra Campus of the University of Guanajuato, Mexico. This study addressed four important dimensions: the affective, the psycho-social, the academic, and the physical. An online survey was administered to 267 students. Among the main results, it stands out that there is a high sense of belonging in the four focused dimensions of most students of the Bachelor's Degree in Marketing in the first semester of 2023.

Keywords: Marketing, sense of belonging, university

Introducción

Uno de los temas que mayormente se discute en las instituciones de educación es el referido a la relación del sentido de pertenencia de los alumnos y su relación con la deserción académica lo cual siempre plantea un problema porque en todo momento prevalece la falta de conocimiento sobre el estado del sentido de pertenencia que existe, en un determinado momento. El sentido de pertenencia es un determinante para asegurar la permanencia de los estudiantes en la dirección académica adecuada y puede ser evaluada a través de la percepción y valoraciones que los estudiantes tengan sobre las relaciones logradas dentro de los espacios educativos y de las actitudes que asuman a partir de la cohesión social experimentada. De lo anterior se deriva la pregunta de investigación: ¿Cuál es el sentido de pertenencia que prevalece en los estudiantes universitarios de la Sede Sur del Campus Celaya Salvatierra de la Universidad de Guanajuato, México que identifica a la Licenciatura de Mercadotecnia durante el primer semestre del 2023?

Se trata de un estudio de naturaleza cuantitativa y de tipo descriptivo; el objeto de estudio se estructuró en cuatro dimensiones: Cognitiva, afectiva, psicosocial y física; a través de ellas se logró conocer con un corte transversal información para detectar áreas de oportunidad en un momento posterior para la intervención educativa y explicar su relación con la permanencia en la institución.

Entre las limitaciones del estudio se encontró que el levantamiento de la información se realizó en un evento académico a través de una encuesta en línea, por lo que el filtrado de los informantes resultó complicado debido a la captación de alumnos de otras carreras que asistieron y se deseaba enfocar exclusivamente a los alumnos de la Licenciatura en Mercadotecnia por ser un evento dirigido a ellos.

Existe interés de los profesores de educación superior y de las instituciones educativas de este nivel por conocer los aspectos que influyen en la permanencia de los estudiantes, como ya se dijo, el sentido de pertenencia constituye un elemento clave para explicar parte del fenómeno, pero se considera que puede haber hallazgos que favorecen la relación con la permanencia en las instituciones.

Fundamentación teórica

Julio César Montiel-Flores.

El sentido de pertenencia universitario: Factores incidentes de un caso de estudio en Celaya, Guanajuato, México

Para Sunkel (2011) el sentido de pertenencia corresponde a una dimensión de la cohesión social y comprende todas aquellas percepciones, y disposiciones de los entes que integran la sociedad relacionadas con el tema de identidades y, que dan sentido a la sociedad a permanecer junta. Esa cohesión social, por tanto, puede darse en distintas escalas (CEPAL, 2007) tanto en lo micro (comunidades) como en lo macro (toda una sociedad).

Hablar por tanto en el contexto escolar se reconoce al sentido de pertenencia (Duru-Bellat et al., s. f.) como un conjunto de actitudes que permitirán entender la inclusión y comprende una visión subjetiva del alumno en la escuela y de las dinámicas desarrolladas en el espacio. Duru-Bellat (et al., s. f.) afirman que ese sentimiento de inclusión descansa en el sentimiento de pertenencia a un grupo de amigos, apoyo de docentes, sobre la membresía a los valores de la institución, entre otros aspectos.

Como concepto y constructo teórico, el sentido de pertenencia (Lamont Strayhorn, 2008) integra dos elementos: El cognitivo y el afectivo; no obstante, en su evolución se han incorporado otros aspectos a manera de variables en el contexto educativo, generalmente relacionadas con lo social como pueden ser la vida académica, ambiente escolar, percepción del clima académico, entre otros.

Brea (2017) por su parte propone un modelo de medición basado en cuatro dimensiones que son: La afectiva, que corresponde al conjunto de sentimientos y emociones que los estudiantes tienen hacia el grupo con el que interactúa, como pueden ser: Profesores, compañeros, personal académico y administrativo, y también hacia el lugar donde desarrolla su vida académica; la psico-social, que refiere al sentimiento de formar parte de su colectividad en donde prevalecen características de interacción social con sus profesores y compañeros; la académica, en que se indica la experiencia formativa, los contenidos y actividades de aprendizaje y características organizativas; y por último la física, que reúne las características de interacción entre las personas y los lugares, que enmarca su experiencia formativa a la cual le otorga determinados significados.

Metodología

Este estudio se enmarca en la tradición positivista y de corte cuantitativo. El paradigma positivista se basa en un sistema hipotético-deductivo que posee características (Pérez, 2004)

como buscar el conocimiento sistemático, comprobable, medible y replicable. Además, sus objetos de estudio son fenómenos observables que pueden ser medidos, analizados y controlarlos experimentalmente. A partir de este método es posible realizar generalizaciones de lo observado. Se trata entonces de una investigación de tipo descriptivo, de corte transversal, no experimental.

Según Pérez (2004), las técnicas e instrumentos que se utilizan en el sistema hipotético deductivo son los cuestionarios, así como las escalas para medir actitudes. Para este caso, el instrumento derivó de una adaptación del trabajo de Brea (2017) tomando en cuenta las dimensiones propuestas por la autora en donde se incluyen 20 ítems de los cuales ocho los destina a la dimensión afectiva, cuatro para la dimensión psico-social, cuatro para la académica y cuatro para la física; dos de las adaptaciones que se realizaron es que se toma en cuenta una escala de Likert de cinco puntos para evaluar la frecuencia y se adaptó el lenguaje para el planteamiento de algunas de las preguntas.

El levantamiento de la información se realizó durante tres días en el desarrollo del evento conmemorativo del día del mercadólogo celebrado en México el 19 de mayo de 2023 en la Universidad de Guanajuato, Sede Sur Juan Pablo II; el registro fue a través de una encuesta digital durante el 17, 18 y 19 de mayo de 2023.

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia a través del contacto directo con los asistentes al evento que fueron en su mayoría captados por ser estudiantes de alguna de las carreras que ofrece la División de Ciencias Sociales y Administrativas del Campus Celaya-Salvatierra.

El tamaño de la muestra fue calculado con la fórmula para poblaciones infinitas de 267 alumnos, esto asumiendo un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 6 por ciento; se tomó la fórmula de poblaciones infinitas debido a que no se tenía la certeza de que la población total estudiantil de la sede estaría como asistentes por ser un evento dirigido a la Licenciatura en Mercadotecnia.

$$n = \frac{Z^2 pq}{e^2}$$

Donde:

Julio César Montiel-Flores.

El sentido de pertenencia universitario: Factores incidentes de un caso de estudio en Celaya, Guanajuato, México

N= Tamaño de la muestra resultante

Z= Parámetros estadístico que depende del nivel de confianza

e= Error de estimación máximo aceptado

p= Probabilidad de ocurra el evento estudiado (éxito)

q=(1-p) Probabilidad que no ocurra el evento estudiado

Calculando:

$$n = \frac{(1.96)^2 * 0.5 * 0.5}{(0.06)^2}$$

$$n = \frac{(3.8416) * 0.25}{0.0036}$$

$$n = 267$$

Las hipótesis que se plantean son:

Ho: El sentido de pertenencia del caso que se presenta es débil en la medida en que no se tenga alguna relación con el sentimiento de formar parte de su colectividad.

Ha: El sentido de pertenencia del caso que se presenta es fuerte en la medida en que se tenga alguna relación con el sentimiento de formar parte de su colectividad.

El análisis de datos fue a través de las herramientas propias de la plataforma Google Forms; sin embargo, se realizaron otros análisis de la base de datos con Microsoft Excel y SPSS.

Resultados

Entre los resultados más significativos son los que se muestran a continuación:

En cuanto a la demografía encontrada en la muestra en la tabla 2 se puede observar que la mayoría de los informantes son del género mujer con un 64 por ciento, mientras que 33 por ciento, fueron hombres; un 3 por ciento se declaró No binario.

Tabla 2.

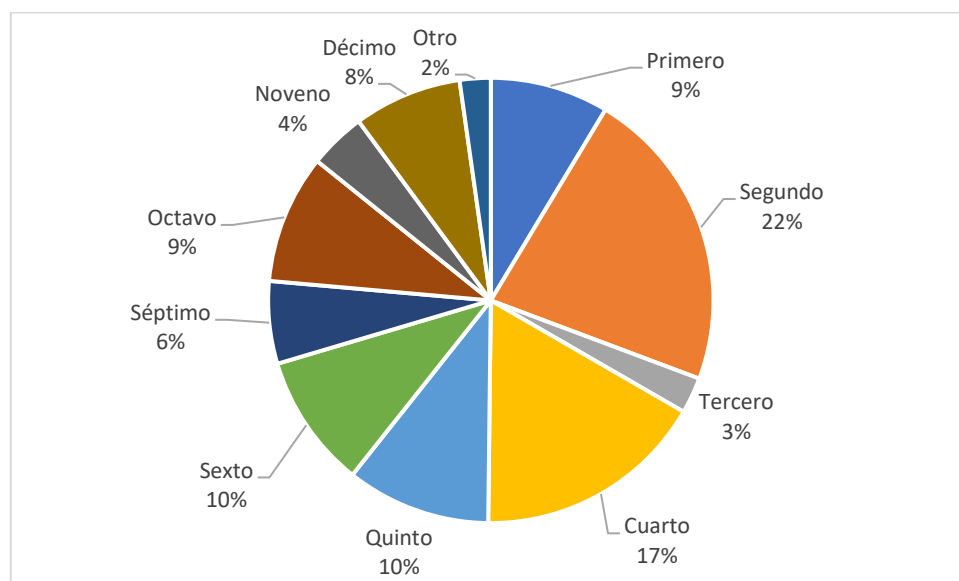
Demografía de la muestra informante

Género	Total
Hombre	88
Mujer	171
No binario	8
Total	267

El semestre que más predominó como asistentes e informantes fue el de segundo semestre con un 22 por ciento; le siguieron los de cuarto semestre con 17 por ciento; mientras que quinto y sexto semestres tuvieron una participación del 10 por ciento respectivamente; el resto estuvo por debajo del 10 por ciento, según la figura 1.

Figura 1.

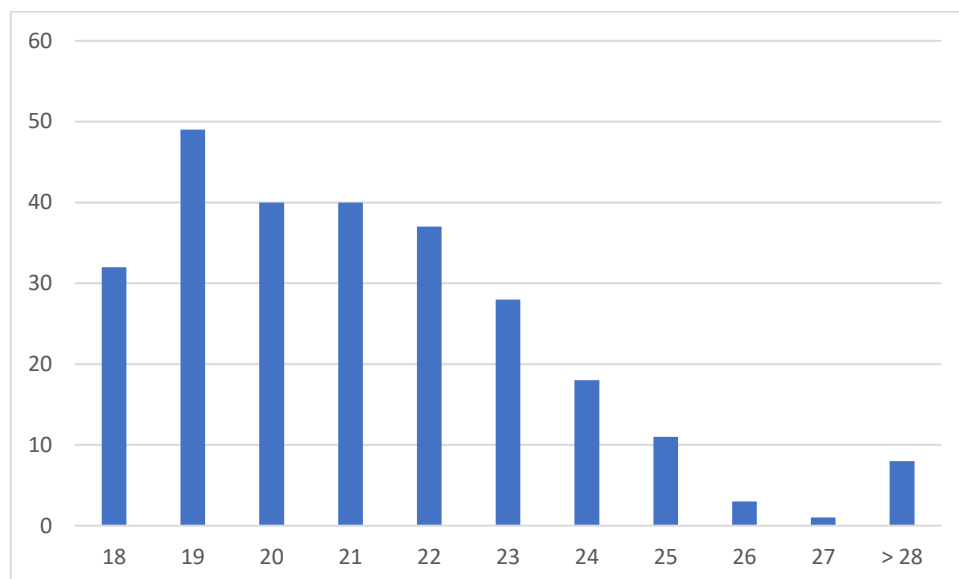
Semestre que cursa



De acuerdo con los datos expresados en la figura 2 derivados del estudio en cuestión es posible afirmar que el promedio de edad de los informantes en años cumplidos fue de 22 años; sin embargo, quienes tuvieron mayor participación fueron los estudiantes de 19 años cumplidos con un 18.35 por ciento.

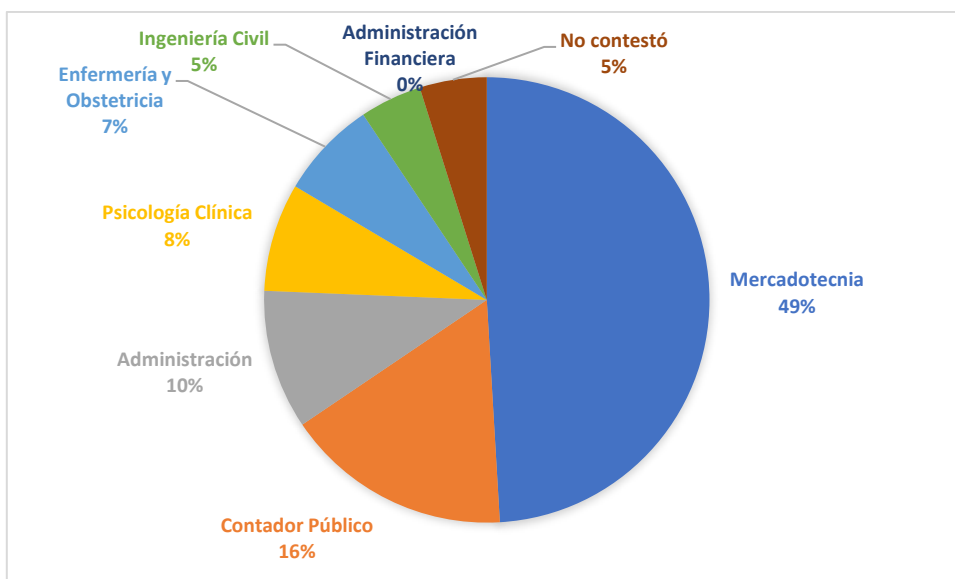
Julio César Montiel-Flores.

El sentido de pertenencia universitario: Factores incidentes de un caso de estudio en Celaya, Guanajuato, México

Figura 2.*Edad en años cumplidos*

En la figura 3 se observa una mayor participación de la Licenciatura en Mercadotecnia con un 49 por ciento, esto se debe a que el evento fue exclusivo para la carrera; no obstante, se tuvo la asistencia de otras carreras pertenecientes a la División de Ciencias Sociales y a la División de Salud e Ingenierías, que por peso en su participación fueron: Contador Público con 16 por ciento; Administración con 10 por ciento; Psicología Clínica con un 8 por ciento; Enfermería y Obstetricia con 7 por ciento e Ingeniería Civil con 5 por ciento.

Figura 3.*Carrera que cursan*



En la figura 4 se destacan los resultados de la dimensión afectiva en la que se puede apreciar una alta frecuencia en términos porcentuales de la variable “Estás orgulloso de pertenecer a esta universidad” con el 61 por ciento; además, considerando el valor de *Frecuentemente*, en suma, se alcanza un 85 por ciento. Al preguntárseles sobre si se sienten integrados con los grupos con los que por lo general cursan su carrera actualmente, el 39% contestó que *Muy frecuentemente*; no obstante, el 40% dijo que frecuentemente comparte la filosofía y los valores de la institución y considerando el valor de *Muy frecuentemente* en suma se alcanzó un 79 por ciento.

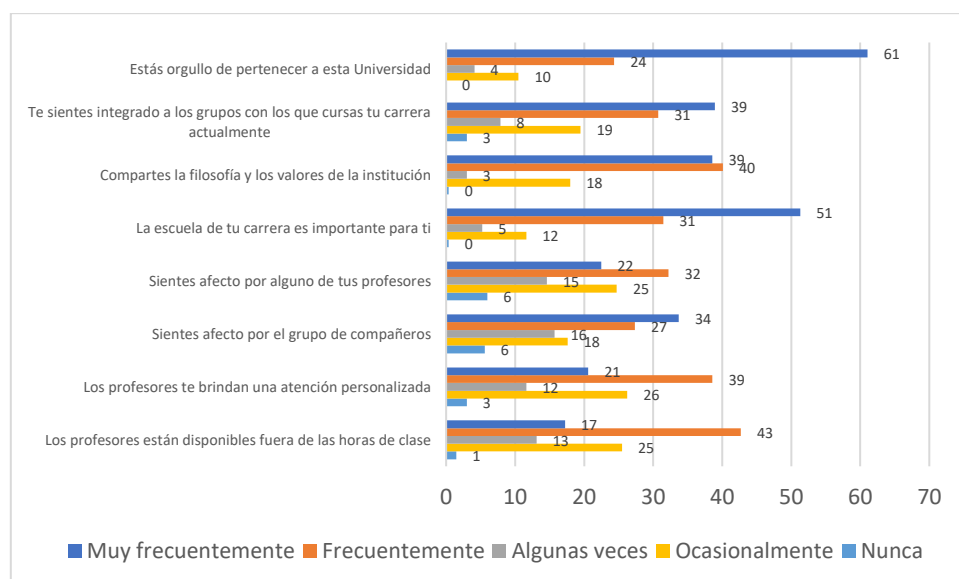
Aunado a lo anterior, un 51% contestó que *Muy frecuentemente* la escuela donde cursan la carrera es importante para ellos; con respecto al sentimiento de afecto por alguno de sus profesores, la mayor frecuencia se registró en *Frecuentemente* con un 32 por ciento, aunque en un 25% manifiestan que ocasionalmente tienen algún sentimiento de afecto por alguno de ellos.

Por otro lado, al referirse a sentir algún afecto por el grupo de compañeros, los alumnos contestaron que *Frecuentemente* en un 34 por ciento. En lo que se relaciona con sentir atención personalizada por parte de los profesores, los estudiantes comentaron que *Frecuentemente* en un 39% y mencionaron *Muy Frecuentemente* en un 21% de los estudiantes que los profesores están disponibles fuera de las horas de clase.

No obstante; llama la atención que en esta dimensión existe alrededor de un 20 por ciento de los encuestados en promedio que identifica que *Ocasionalmente* existen las variables enlistadas en la realidad percibida, lo que lleva a reflexionar sobre otros aspectos que se abordarán más adelante en la discusión de los resultados.

Figura 4.

Resultados de la dimensión afectiva



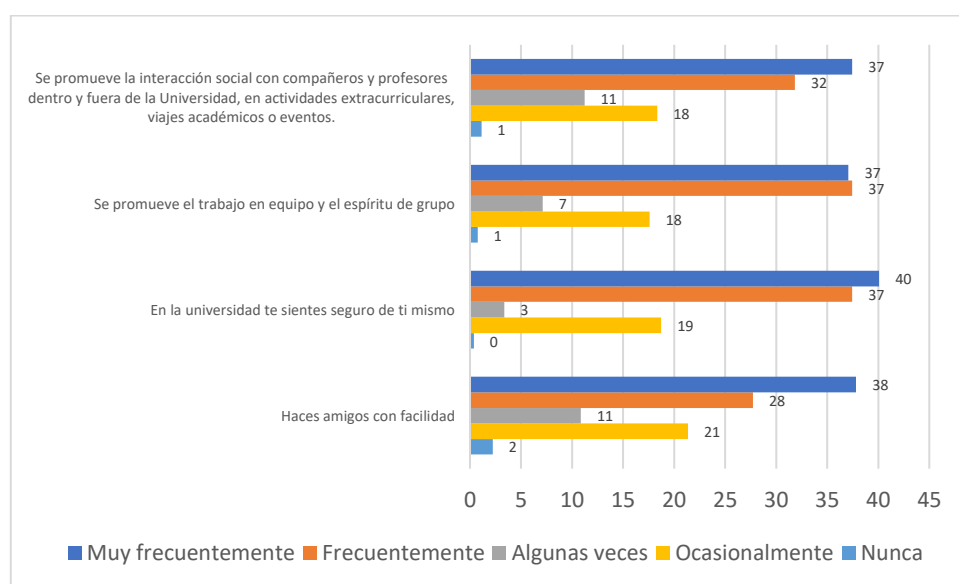
Nota. Los valores están expresados en porcentaje.

Para la siguiente dimensión psico-social del modelo, se muestran en la figura 5 las variables y frecuencias de las respuestas otorgadas por los informantes; lo que resalta es lo siguiente: En cuanto a la promoción de la interacción social con compañeros y profesores dentro y fuera de la universidad, el 37% de los respondientes evidenciaron desde su percepción que *Muy frecuentemente* se realiza esta actividad; en la variable de promoción del trabajo en equipo y el espíritu de grupo, el 37% de los estudiantes declaran que se desarrolla esta actividad en *Muy frecuentemente* y *Frecuentemente* casi con el mismo porcentaje.

Con respecto a si en la universidad se siente más seguro, en un 40% declararon que *Muy frecuentemente*, mientras que el 37 contestó que *Frecuentemente*; al preguntarle si solían hacer amigos con facilidad el 66% acumulado manifestó hacerlo *Muy frecuentemente* y *Frecuentemente*. De igual manera a la dimensión anterior, predomina en el valor de *Ocasionalmente* la apreciación de un 20% en promedio de los respondientes que declaran percibir las características ahí mostradas.

Figura 5.

Resultados de la dimensión psico-social



Nota. Los valores están expresados en porcentaje.

En seguida, en la figura 6 se muestran los resultados de las variables de la dimensión académica y la respuesta obtenida a la percepción de que en el aula se respira un ambiente de disciplina y cordialidad, el 71% de los estudiantes contestó que *Muy frecuentemente* y *frecuentemente* lo percibe así. Así mismo, el 65% de los estudiantes respondieron que *Muy frecuentemente* y *frecuentemente* perciben que la coordinación de la carrera realiza una planificación pensada en función de los alumnos.

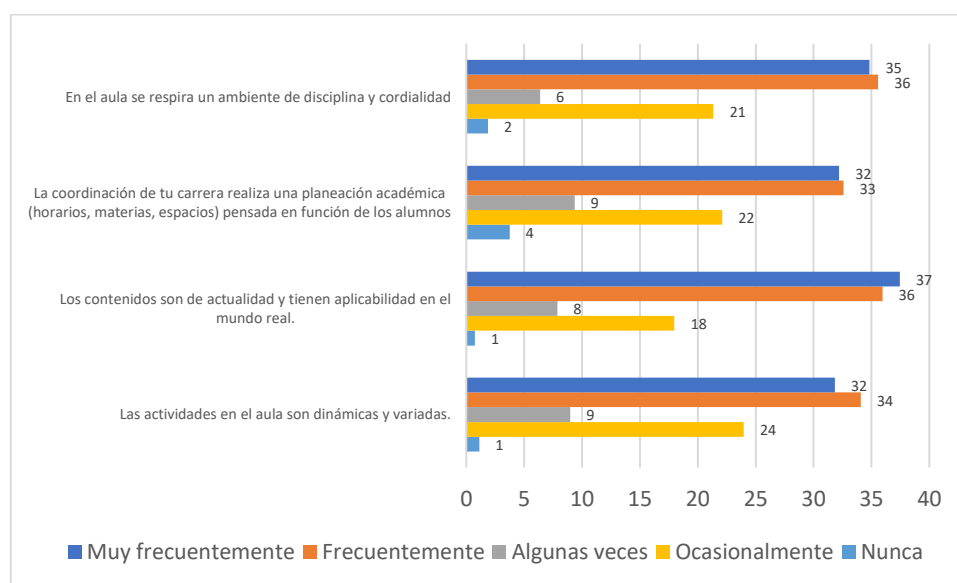
En un 73% de los estudiantes encuestados distinguen que los contenidos son de actualidad y tienen aplicabilidad en el mundo real con valores de *Muy Frecuentemente* y *Frecuentemente*.

Con un 66% de los encuestados se indica que *Muy frecuentemente* y *frecuentemente* diferencian que las actividades en clase son dinámicas y variadas.

Como ya se mencionó anteriormente es motivo de vigilancia el valor *Ocasionalmente* que constituye de manera importante un 20% en promedio de los alumnos encuestados.

Figura 6.

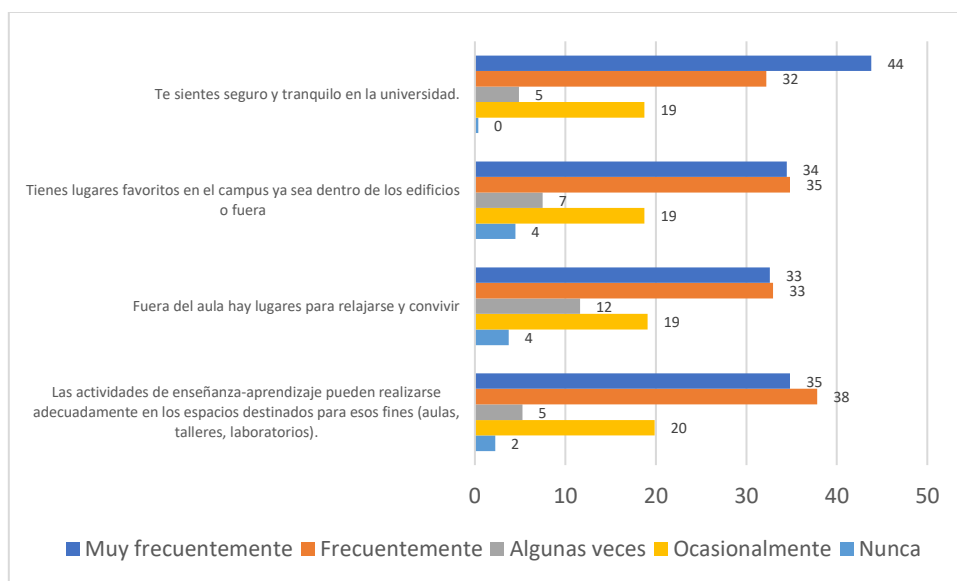
Resultados de la dimensión académica



Nota. Los valores están expresados en porcentaje.

Para la dimensión física, los resultados plasmados en la figura 7 y que arrojó el estudio indican que en un 44% los encuestados perciben *Muy frecuentemente* sentirse seguros y tranquilos en la universidad, en lo acumulado con el valor de *Frecuentemente*, la suma daría una alta frecuencia en la percepción con un 76% de los estudiantes que contestaron. El 66% de los respondientes declara que *Muy frecuentemente* y *frecuentemente* perciben que hay lugares y espacios para relajarse y convivir en las instalaciones de su sede y, un 73% identifica en los valores anteriores que las actividades de enseñanza – aprendizaje pueden realizarse en espacios destinados para ello dentro de su sede.

Se reporta igualmente que la frecuencia del 20% en promedio en el valor *Ocasionalmente* continúa presentándose en las variables de la dimensión física.

Figura 7.*Resultados de la dimensión física*

Nota. Los valores están expresados en porcentaje.

En el análisis llevado a cabo con SPSS, se generó una agrupación de datos por dimensión obteniéndose el comportamiento mostrado en la tabla 3. Para el caso de los datos agrupados en la dimensión afectiva, esta incluye las percepciones y valoraciones de prevalecer sobre aspectos como el orgullo de pertenencia, integración, identificación con la filosofía y valores institucionales, afecto, atención personalizada, etcétera.

Por otra parte, la dimensión psicosocial expresa de manera agrupada la valoración y percepciones sobre la existencia o no de aspectos como la interacción, el trabajo en equipo, espíritu de equipo, seguridad, facilidad de hacer amigos. La dimensión académica muestra los datos agrupados de las percepciones y valoraciones sobre aspectos de disciplina, cordialidad, planeación, actualidad y dinamismo en las actividades académicas. En paralelo, la dimensión física muestra las apreciaciones y percepciones sobre la frecuencia de aspectos como la seguridad, lugares favoritos, realización adecuada de actividades.

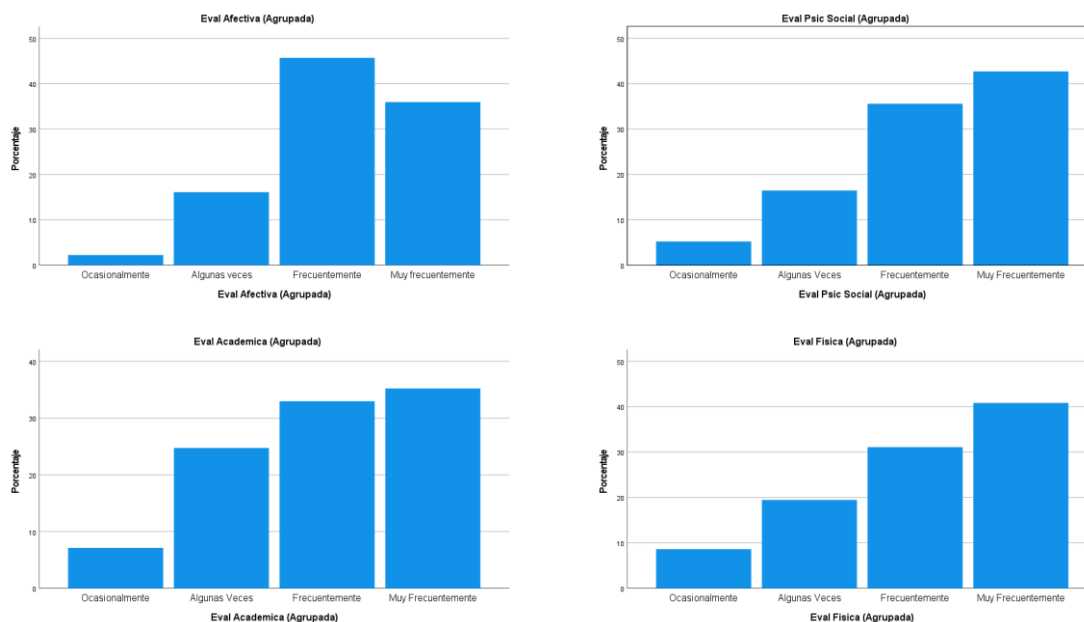
Como puede observarse los valores de *Muy frecuentemente* y *frecuentemente* en la percepción de los estudiantes encuestados sobre los aspectos anteriormente mencionados predominan.

Julio César Montiel-Flores.

El sentido de pertenencia universitario: Factores incidentes de un caso de estudio en Celaya, Guanajuato, México

Tabla 3.

Comportamiento de la agrupación de datos por dimensión afectiva, psico social, académica y física



Discusión

Como se ha apuntado, el sentido de pertenencia constituye un elemento indispensable en la cohesión social y que coincidentemente con las Naciones Unidas (2007) representa un factor subjetivo de la suma de las percepciones, valoraciones y disposiciones de quienes componen una sociedad; por tanto, la igualdad y diferencia entre los miembros de la sociedad serán referentes para aceptar la diversidad.

El sentido de pertenencia entonces prevalece como un medio y un fin en los procesos de cohesión social que pueden existir en distintos contextos; para el caso de la educación superior, la universidad por tanto, es un ente fundamental que la orienta como lo afirma (Bello S., 2011) hacia el avance social, la generación de riqueza, robustecer las identidades culturales, a la cohesión social entre otros aspectos. Por lo anterior, es importante que el sentido de pertenencia se construya dentro de las universidades para contribuir con sus

procesos al desarrollo de una sociedad mayormente cohesionada y así auxiliar en la solución de los problemas sociales.

Se coincide con Bello (2011) en que una de las responsabilidades de la universidad es la de ofrecer una educación que fortalezca la convivencia democrática, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación; por ende, la pertenencia es requisito fundamental para cumplir con tal encomienda.

En los Objetivos del Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas se enmarca en el objetivo 4 la Educación de Calidad cuyo propósito es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2023).

Adicionalmente, en sus metas se menciona que en el 2030 se deberá, por un lado, aumentar de forma considerable el número de jóvenes y adultos con las competencias necesarias, técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento; y por el otro, eliminar disparidades de género, así como asegurar el acceso igualitario a los diferentes niveles de la enseñanza de todas las personas.

La población estudiantil universitaria en la sede sur del campus Celaya – Salvatierra de la universidad en referencia se caracteriza por ser en gran medida foránea, esto significa que muchos de los alumnos provienen de alguno de los 45 municipios aledaños a Celaya, Guanajuato, México para estudiar alguno de los programas educativos que se ofrecen en este municipio.

La dinámica de los alumnos foráneos es compleja, pues representa la solución cotidiana de diferentes aspectos emocionales, de motivación, transporte, vivienda, alimentación, economía, entre otros que intervienen de manera relevante en una continuidad y permanencia en la vida académica hasta conseguir el objetivo de terminar su carrera. Entre ellos, se encuentra el sentido de pertenencia, pues gracias a la fuerza en que puede percibirse e posible afirmar que puede ser un recurso para que los estudiantes, sobre todos los foráneos continúen con sus estudios.

Como deserción se entiende, siguiendo la definición de Chain (et al., 2001) al estado de abandono de los cursos o carrera a la que el estudiante se ha inscrito, dejando de asistir o

Julio César Montiel-Flores.

El sentido de pertenencia universitario: Factores incidentes de un caso de estudio en Celaya, Guanajuato, México

cumplir con las obligaciones establecidas; entre los factores que pueden influir en la deserción de los estudiantes pueden ser personales, socio económicos y laborales, institucionales y pedagógicos entre otros pero que recurrentemente inciden en la motivación de continuar o no los estudios.

Cada institución educativa atiende sus propios retos y oportunidades; sin embargo, mantener la matrícula es uno de los factores que obligan a realizar estudios que permitan explicar el fenómeno de la deserción desde distintas perspectivas; no obstante, el sentido de pertenencia es para este estudio uno de los aspectos de relevancia conjuntamente en un contexto en donde la mayoría de los estudiantes proviene de municipios alrededor de la sede universitaria.

Conclusiones

Los resultados arrojados no aseguran que existan un sentido de pertenencia conforme, pero aproxima a evaluar en el momento en que se observó la condición que guarda esta variable en el caso referido y sin duda, contribuyen para que exista la posibilidad de indagar en otro momento lo que acontece con ese veinte por ciento que de manera presente no se encuentra del todo coincidente con la percepción del ochenta por ciento restante.

Sin duda, un sentido de pertenencia fortalecido permitirá que los estudiantes en cualquier institución educativa en los diversos niveles que existan puedan sentirse mayormente incluidos; en el caso de la universidad, el sentido de pertenencia es imprescindible para el fomento de la práctica de los valores institucionales y el reforzamiento de la identidad institucional a través de los procesos de gestión que procuren de manera continua actividades de participación, integración en espacios adecuados y seguros.

Pertenecer, significa “ser parte”, “participar”, “intimar” con la proximidad en un espacio determinado y en interacción con otros individuos que similares tienen intereses, deseos, objetivos y motivaciones en la comunidad; pertenecer, es estar integrado a las dinámicas derivadas de una estructura en que intervienen personas, procesos y objetivos compartidos.

Referencias consultadas

- Bello S., J. R. (2011). Principios y conceptos referidos a las universidades. *Cuadernos UNIMETANOS. Universidad Metropolitana*, 25.
- Brea, L. (2017). Factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de la PUCMM-CSTA. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 1(1), 21-38.
- CEPAL. (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/4d03639e-8b31-45ae-aadf-8df8accf954f/content>
- Chain, L. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. ANUIES.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, . (s. f.). *Cohésion scolaire et politiques éducatives*. <https://journals.openedition.org/rfp/pdf/2121>
- Lamont Strayhorn, T. (2008). Sentido de Pertenencia: A Hierarchical Analysis Predicting Sense of Belonging Among Latino College Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7(4), 301-320. <https://doi.org/10.1177/1538192708320474>
- Naciones Unidas. (2007). *Cohesión: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/15c3f203-d4af-40a0-aa7d-faf84b93cc4e/content>
- ONU. (2023). *Objetivos del Desarrollo sostenible. Objetivo 4*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. La Muralla.
- Sunkel, G. (2011). *Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana: Identidades que se van y expectativas que se proyectan*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/10/14.pdf>