

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS



VOL. I, NÚMERO 17, JULIO-DICIEMBRE 2020
ISSN 2017-5170



DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO	CONSEJO EDITORIAL EXTERNO
Eduardo Carlos Bautista Martínez	• Mayte Jiménez Rivero
SECRETARIA GENERAL	Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba
Leticia Eugenia Mendoza Toro	• Johannes Kniffiki
SECRETARIO ACADÉMICO	Universidad Alice Salomón de Berlín
Javier Martínez Marín	• Luz Dávalos Murillo
DIRECTOR DEL ICEUABJO	• Nancy Picazo Villaseñor
Héctor Aguilar Aguilar	Universidad Anáhuac, México Norte
EDITOR RESPONSABLE	• Salvador Ponce Ceballos
Carlos Alberto Martínez Ramírez	• Joaquín Vázquez García
CONSEJO EDITORIAL INTERNO	Universidad Autónoma de Baja California
Jorge Alberto Ruiz •	• Rogelio Martínez Flores
Ana Karent Alemán Torres •	Universidad Autónoma Metropolitana
Gabriel Angeles Hernández •	• Felipe Abundis de León
Juan Angeles Robles •	Universidad Autónoma de Nuevo León
José Luís Aragón Melchor •	• Humberto Rodríguez Hernández
María Leticia Briseño Maas •	Universidad Autónoma de Tamaulipas
Alba Cerna López •	• Margarita Galicia Gálvez
Carlos Eliseo Díaz Córdova •	Universidad Autónoma de Tlaxcala
Yaroslav Milady Delgado Juárez •	• María Elena Barrera Bustillos
Lilly Patricia Ducoing Watty •	• Nora Verónica Druet Domínguez
María de Jesús Espinosa Benítez •	• Gladys Julieta Guerrero Walker
Miriam Rosario García Flores •	Universidad Autónoma de Yucatán
Leonor García Quezada •	• José María Ruiz Ruiz
Olga Grijalva Martínez •	Universidad Complutense
Benito Gerardo Guillén Niemeyer •	• Alfonso Ortiz Quezada
Marco Antonio Hernández Escampa-Abarca •	Universidad Cristóbal Colón
Tomás Jorge Camilo •	• Pablo Gómez Jiménez
Guadalupe Aurora Maldonado Berea •	• Héctor Magaña Vargas
Jaime Martínez Luna •	• Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
Cindy Deyanira Martínez Ramírez •	Universidad Nacional Autónoma de México
José Israel Mayorga Hernández •	Diseño editorial y diseño de cubierta
Imelda Erendida Méndez Canseco •	Alma Vargas García
Vilma Méndez Barriga •	
Martha Elba Paz López •	
Diego Rigoberto Pérez Llaguno •	
Pedro Ojeda Garrido •	
David Pérez Arenas •	
María Anaid Rangel Condado •	
Francisco José Ruíz Cervantes •	
Juan Carlos Sánchez Antonio •	
Fidel Torres González •	
Alejandro Velasco Sosa •	
Citalli Zenteno Castil •	
Docentes del Instituto de Ciencias •	
de la Educación de la Universidad Autónoma	
“Benito Juárez” de Oaxaca	

LA REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, año 20, No. 17, julio- diciembre 2020, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68210, Tel. 951 516 3710/11, www.ice.uabjo.mx/revista-academicus, academicus-revista@hotmail.com, Editor Responsable: Carlos Alberto Martínez Ramírez, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-052213040800-102, ISSN: 2017-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Licitud de Título y Contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Permiso SEPOMEX PP20-0002. Impresa por Scriptus Servicios Editoriales, Xalapa, Veracruz, México, C.P.68130, Tel. 228 111 4963, www.scriptus.com.mx servicios@scriptus.com.mx Este número se terminó de imprimir el 29 de enero de 2021, con un tiraje de 500 ejemplares.

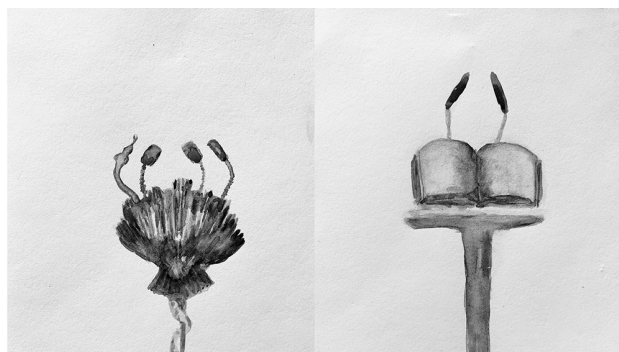
La REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE/UNAM (www.iisue.unam.mx) y en la Base de Datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal LATINDEX (www.latindex.org).

LA REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS es una publicación semestral que tiene por finalidad ser un espacio de difusión y deliberación de los principales avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas y científicas del conocimiento educativo, a través de la divulgación en sus páginas de artículos teóricos o empíricos, avances de investigación y reporte final de investigación, a fin de promover el planteamiento de propuestas y alternativas que se deriven de la problematización que circunscribe el pensamiento y acción educativa.

Las opiniones expresadas por las autoras y los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor de la publicación, del Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO) o de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO).

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO).

La publicación de esta Revista se financió con recursos económicos del PFCE 2020.



CRÉDITOS DE PORTADA:

Título de las obras: De la serie "*El poder del micrófono*"

Técnica: acuarela.

Autor: Christophe Casidi García

Año: 2020

Mail: chriscass@gmail.com

Fotografías al interior: ICEUABJO

ÍNDICE

4

Editorial

6

Flipped Classroom, como Herramienta Educomunicacional.
Un Enfoque ante la Globalización.

Gutiérrez Gutiérrez Benjamín y Sánchez Lara Jabneel Alejandra.

15

La Nueva Escuela Mexicana y la Nueva Normalidad Educativa.
Dilucidando Perspectivas.

López Alonso Erika, Martínez Alavez Enrique y Orozco León Jorge.

29

Análisis del Perfil de Egreso de Ingeniería en Gestión Empresarial a partir
de la Vinculación Universidad-Empresa.

Martínez Flores Juan José y Paz Pérez Daniel Eduardo.

38

La Educación de una Nueva Transformación en México:
Breve Análisis de su Modelo.

Contreras Arreola Lourdes y Correa Terán José Edgar.

46

El Modelo de Aprendizaje Autodirigido para Estudiantes Universitarios.
Un Aprendizaje Basado en la Autonomía, Libertad y Responsabilidad.

Miguel Román José Antonio.

57

Formación Universitaria durante la Pandemia por COVID-19:
Experiencias de Estudiantes de Promoción de la Salud

Olvera Muñoz Omar Alejandro.

66

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Un Análisis desde
la Psicología

Martell León Luis Felipe Ubaldo.

74

La Brecha Digital en Educación Primaria y Secundaria en Tiempos
de COVID-19

Bautista Juárez Rafael, Jiménez Hernández Deisi Dareth y Tejada Leyva Laura Lucero.

84

Valores para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar
en Instituciones Educativas

Daza Guerra Yolis.

90

Criterios editoriales para publicar en ACADEMICUS

EDITORIAL



El número 17 de la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO), se integra por nueve artículos, que constituyen importantes aportes de académicas y académicos de distintas latitudes.

El primer artículo, titulado “Flipped Classroom, como Herramienta Educomunicacional. Un Enfoque ante la Globalización”, es una colaboración relacionada con el uso de tecnologías en el ámbito educativo, escrita por Benjamín Gutiérrez Gutiérrez y Jabneel Alejandra Sánchez Lara, profesor y profesora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). En el segundo artículo: “La Nueva Escuela Mexicana y la Nueva Normalidad Educativa. Dilucidando Perspectivas”, de la y los estudiantes de la Maestría en Educación del ICEUABJO, Erika López Alonzo, Enrique Martínez Alavez y Jorge Orozco León, se presenta un análisis del modelo educativo implementado en el sexenio gubernamental 2018-2024 de México y la complejidad de algunos alcances y limitaciones en la *nueva normalidad*, producto de la contingencia sanitaria.

“Análisis del Perfil de Egreso de Ingeniería en Gestión Empresarial a partir de la Vinculación Universidad-Empresa”, constituye un aporte derivado de un estudio descriptivo y transversal de enfoque cuantitativo, desarrollado en el Instituto Tecnológico Superior de El Mante, en Tamaulipas, escrito por Juan José Martínez Flores y Daniel Eduardo Paz Pérez. En el contexto del periodo gubernamental mexicano, denominado la *Cuarta Transformación*, en la contribución “La Educación de una Nueva Transformación en México: Breve Análisis de su Modelo”, Lourdes Contreras Arreola y José Edgar Correa Terán, profesora y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional 144 de Ciudad Guzmán, Jalisco, se realiza un recorrido por diversos documentos de política gubernamental y de legislación educativa que, en el Gobierno de México se proyectan para el sector educativo.

José Antonio Miguel Román, quien es docente de la Universidad José Vasconcelos de Oaxaca, realiza un análisis del Modelo de Aprendizaje Autodirigido, acotado al estudiantado de educación superior, en su artículo denominado “El Modelo de Aprendizaje Autodirigido para Estudiantes Universitarios. Un Aprendizaje Basado en la Autonomía, Libertad y Responsabilidad”. Por su parte, Omar Alejandro Olvera Muñoz, docente en la Universidad Milenium, Plantel Ixtapaluca, rescató las experiencias formativas de un grupo de estudiantes de Promoción de la Salud de la Ciudad de México, en la *pandemia por COVID-19*, mismas que fueron plasmadas en el artículo “Formación Universitaria durante la Pandemia por COVID-19: Experiencias de Estudiantes de Promoción de la Salud”.

En el séptimo artículo se presenta un análisis sobre las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), en el sistema educativo, sus alcances y la necesidad de identificarlas para su atención adecuada en los espacios escolares, por ende Luis Felipe Ubaldo Martell León, del Doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva de la Universidad Veracruz (UV), tituló su contribución como “Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Un Análisis desde la Psicología”. En el octavo artículo, “La Brecha Digital en Educación Primaria y Secundaria en Tiempos de COVID-19”, el y las estudiantes de la Maestría en Educación del ICEUABJO, Rafel Bautista Juárez, Deisi Dareth Jiménez Hernández y Laura Lucero Tejada Leyva, exponen algunos cambios y retos que en la *pandemia por COVID*, se han presentado en la educación primaria y secundaria de Oaxaca, visibilizando la brecha digital y la desigualdad socioeconómica, en dicha entidad.

El noveno y último artículo, se integra por el aporte de Yolis Daza Guerra, académica del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Región Guajira, Colombia, denominado “Valores para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar en Instituciones Educativas”, en donde se presenta un panorama de una investigación relacionada con los valores que se fomentan en instituciones educativas de la referida región, asociadas con la convivencia escolar.

Finalmente, se agradece a las autoras y autores de los diversos artículos del número 17 de esta Revista, por sus importantes propuestas, reflexiones, estudios y análisis de varios fenómenos, hechos, procesos, problemas y actos que enriquecen el campo de las Ciencias de la Educación.

Atentamente
“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

Mtro. Carlos Alberto Martínez Ramírez
Editor Responsable de la
REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS

Flipped Classroom, como Herramienta Educomunicacional. Un Enfoque ante la Globalización

Gutiérrez Gutiérrez Benjamín*
Sánchez Lara Jabneel Alejandra**

RESUMEN

Las herramientas educativas junto con los medios de comunicación cada vez educan diversificadamente al receptor estudiantil a nivel mundial y de todos los niveles educativos, por lo que, la educación como eje articulador de generación de mensajes debe estar orientada a la acción, así como de las corrientes semióticas del estructuralismo formal y de los movimientos constructivistas que abogan por metodologías más abiertas y centradas en el alumno.

La problemática del presente escrito radica en el desfase generacional entre docente-educando, educando – contenidos educativos, así como de las diferentes capacidades humanas de superar entre la concepción de lo académico y no académico. Del mismo modo, los modelos educativos en los que prevalece un proceso unidireccional de la educación, no cubren las necesidades de una sociedad globalizada que exige el uso de inserción educativa del entorno mediático y sociocultural. En ese sentido, plataformas como Flipped Classroom, al ser herramientas basadas en comunicación permiten proponer en aula nuevas perspectivas educativas con: TICS y TEP a nivel universitario a partir de entornos personales de aprendizaje, con el fin de desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario que cumplan con los requisitos impuestos por el constante movimiento, resultado de la globalización y desarrollen así entre otras habilidades, la habilidad oral del inglés. Actualmente la BUAP tiene como objetivo aportar una mejora de la comunidad estudiantil fomentando el intercambio o movilidad estudiantil en diferentes niveles, siendo la internacionalización junto con el inglés aportan una oportunidad para que distintas instituciones se integren a la aldea global.

PALABRAS CLAVE

Educomunicación. Epistemología de la Comunicación. Flipped Classroom. Interaccionismo Simbólico. Habilidad Oral. Internacionalización.

ABSTRACT

The educational tools along with the media educate the student

worldwide in every education level. Hence, education as a focal point that generates messages must be oriented towards action as well as the semiotic trends, formal structuralism and constructivism movements which advocate in favor of more open and student-centered methodologies.

The quandary of this *theoretical analysis of the communicational phenomenon* reside on the generational gap between the teacher and students, students- educational contents as well as the different human abilities of overcoming among the conception of the academic and non-academic. Where the educational models from a unidirectional process do not cover the needs of a globalized education that demands the use of educational insertion in the media and sociocultural environment. Therefore, platforms such as flipped classroom used as a educommunicational tool allow a proposal of a new educational classroom perspective with: ICT and ETP in an university level through personal learning environment. With the purpose of developing teaching-learning strategies at a university level and the andragogy education. With the objective of developing teaching/learning strategies which will prepare the country with the requirements in order to face the constant movements that are a result from globalization as many others the oral skill is developed. Nowadays, BUAP has as its objective to give an improvement to the student community while fostering students exchange and mobility in different levels, looking at internationalization, along with

* Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de tiempo completo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, parte del padrón de investigadores de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la BUAP. Es miembro del cuerpo académico Planeación, Evaluación e Innovación Curricular. Su línea de investigación principal es la evaluación y diseño curricular.

** Maestra en Comunicación Estratégica y Doctorante en Investigación e Innovación Educativa por parte de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Docente hora clase de la BUAP y Directora de Comunicación de la Universidad de la Salud. Línea de investigación principal es diseño curricular e investigación.



English, as a way to provide an opportunity for different institutions to be integrated to the global village.

KEYWORDS

Educomunication. Communication Epistemology. Flipped Classroom. Symbolic Interaction. Oral Skill. Internationalization.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas digitales de contenido educativo como medios de comunicación cada vez educan al receptor estudiantil a nivel mundial en un mundo globalizado, así como de todos los niveles educativos. En donde, a partir del concepto de educomunicación o educación en medios, también llamada *media literacy* en el ámbito anglosajón, es una disciplina que defiende la integración de la enseñanza sobre y con los medios de comunicación en el currículo escolar. Por lo que, la educación como eje articulador de generación de mensajes debe estar orientada a la acción, así como de las corrientes semióticas, del estructuralismo formal y de los movimientos constructivistas que abogan por metodologías más abiertas y centradas en el alumno, sin olvidar al docente como eje emisor de ese mensaje educativo.

En algunos países como Reino Unido y Canadá, los cuales son influyentes en las decisiones de México, el trabajo de los teóricos de la educomunicación ha favorecido que las administraciones educativas de sus respectivos países integren este tipo de enseñanza en los currículos oficiales de sus planes de estudio, apoyando su carácter obligatorio y apostando por una enseñanza integral, enfocadas desde un punto importante, el aprendizaje específico de dichos conocimientos en una segunda lengua, que por la misma globalización requiere el uso del inglés y el desarrollo sustancial de la habilidad oral del comunicólogo. La educomunicación al ser entendida como una metodología de trabajo que puede ser aplicada de forma transversal en el currículo basa el aprendizaje activo, en el diálogo, el trabajo en grupo y la participación del estudiante combinando actividades prácticas con ejercicios de secuencias y predicción, juego de intercambio de roles, etc. tal como lo plantea, por ejemplo, el departamento TIC del CRIF (Centro

Regional de Innovación y Formación) ("Las Acacias" 2008).

La Plataformas Flipped Classroom, es una herramienta educomunicacional que permiten proponer en aula nuevas perspectivas educativas como: Tecnologías de información y comunicación (TIC); Tecnología de aprendizaje y el conocimiento y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) a nivel universitario a partir de entornos personales de aprendizaje cuyo fin es desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario, educación andragógica así como la enseñanza del inglés desarrollando en los alumnos la habilidad oral.

Las herramientas educomunicacionales junto con los medios de comunicación cada vez educan al receptor estudiantil a nivel mundial y de todos los niveles educativos. Por lo que, la educación como eje articulador de generación de mensajes debe estar orientada a la acción, así como a las corrientes semióticas, al estructuralismo formal y a los movimientos constructivistas que abogan por metodologías más abiertas y centradas en el alumno. Es aquí donde encontramos la necesidad inherente de no solo tener dicho conocimiento sino también de las mismas corrientes semióticas desde la mirada del inglés.

La problemática que se presenta, radica en el desfase generacional entre docente-educando, educando – contenidos educativos, así como de las diferentes capacidades humanas de superar entre la concepción de lo académico y no académico en donde, a su vez los modelos educativos que siguen un proceso unidireccional no cubren las necesidades de una educación globalizada que exige el uso de inserción educativa del entorno mediático y sociocultural. Al ser abordado desde el quehacer de la fenomenología de la comunicación y a partir de las dimensiones de la práctica docente (social, personal, valoral, institucional e interpersonal), permite determinar el camino a transitar de la educación como herramienta de formación partiendo de las premisas: ¿qué situación educativa queremos transformar?; ¿qué?; ¿cómo y cuándo? ¿cómo influye el inglés?

Las teorías que se exponen, permiten analizar el fenómeno comunicacional o Flipped Classroom como herramienta educacional: ¿Se trata de una enseñanza al revés o de un

cambio de enfoque? Al ser la comunicación el objeto de estudio la interacción entre docente-estudiante, los medios y el idioma, en específico la habilidad oral del comunicólogo, lleva a comprender las características del entorno universitario global y la necesidad de conceptualizar antes de iniciar su aplicación.

LA COMUNICACIÓN Y EL INGLÉS COMO OBJETO DE ESTUDIO: INTERACCIÓN ENTRE DOCENTE-ESTUDIANTE Y LOS MEDIOS

Desde una postura epistémica, la relación entre el objeto estudiado y el sujeto por estudiar radica en la interacción entre ambos es decir, sujeto – sujeto interrelacionado con un objeto encontrándose en el centro del proceso el mensaje cargado de códigos, signos, significados, significantes y en donde el “proceso de comunicación comienza con la retroalimentación del receptor a su fuente y esta última, junto al primero, trabajando para que dicha retroalimentación se convierta en un cambio progresivo en beneficio de ambos” (Nosnik, 1995).

Siendo la teoría social de la comunicación la que permite elaborar una epistemología a partir del entronque de las ciencias de la sociedad con las ciencias de la comunicación (Lomov, 1989: 6), existe una mutua dependencia y condicionamiento entre el sistema social y el sistema de comunicación, pues las transformaciones ocurridas en uno provocan cambios en el otro. El sistema de comunicación es entendido, en este caso, como el conjunto de todos los elementos que participan en el intercambio de mensajes o información–objetivos y subjetivos–entre las personas, dentro de la sociedad de conocimiento, de uso de herramientas educomunicativas en donde las Tecnologías de información y comunicación (TIC); Tecnologías de aprendizaje y el conocimiento y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) dan lugar a desarrollo de competencias a partir de entornos personales de aprendizaje.

La multidisciplinariedad, transdisciplinariedad y bi-disciplinariedad de la epistemología de la comunicación es parte del mecanismo que ha hecho posible la sociedad humana y es un principio básico de organización social, una forma de interacción singular que permite a los sujetos participar en actividades comunes, teniendo presente las actividades correlativas de los otros copartícipes. La sociedad consiste, esencialmente, en un proceso de comunicación donde la comunicación se dirige a otros y a sí mismo con implicación lógica y ética a través de la utilización de símbolos significantes (Aguado, 2004).

La Teoría de la información, pretende optimizar los

mecanismos tecnológicos de la comunicación (cambios artificiales) para lograr una mayor comunicación interpersonal y posee la paternidad en la creación de conceptos tales como entropía, redundancia, ruido y retroalimentación todos ellos muy útiles en espacios de contenido educativo como Flipped Classroom porque permiten el desarrollo de contenidos educomunicativos en aras de un bienestar académico.

FLIPPED CLASSROOM, ¿ENSEÑANZA AL REVÉS COMO RESPUESTA A LA GLOBALIZACIÓN?

Como docentes de hoy en día, se está equipado con todo un arsenal de diferentes métodos de enseñanza para maximizar la calidad de la interacción entre docente-estudiante que se lleva a cabo en el aula. Una de estas herramientas es la enseñanza al revés o Flipped Classroom, el origen de la clase invertida fue desarrollado por el profesor Aaron Samms, quien en el año 2007 propuso una manera diferente de enseñar ciencias

en la secundaria Woodland Parks, en los Estados Unidos. En lugar de dar su clase acostumbrada frente al grupo, elaboró una serie de videos para que los alumnos los vieran en casa, evitando

... La belleza de la clase inversa es que todo este proceso se puede llevar a cabo en diferentes lugares. El aprendizaje ya no está restringido a un momento específico o a un aula física....

así la clase magistral, permitiendo que al día siguiente los alumnos llegarán solo a hacer preguntas, y así sus dudas fueran resueltas por Aaron, fungiendo ahora más como asesor o tutor. The Flipped Classroom se encuentra ya en la mente de muchos docentes alrededor del mundo. En América latina se le conoce como Aula Invertida, Aula Al revés Aula Inversa, Clase al revés, entre otras.

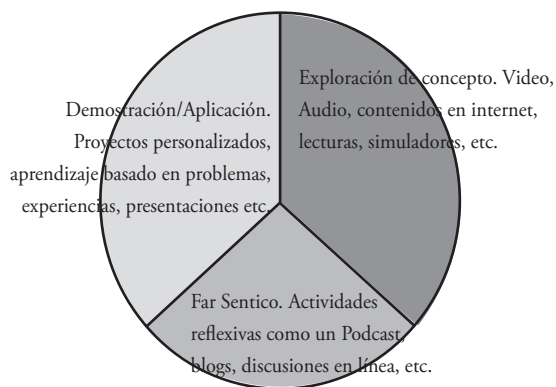
Para poder comenzar, se debe entender lo que es la pedagogía, que es definido por el diccionario de Cambridge (2017) como el arte y la ciencia de la educación, con lo cual se puede concluir que es todo lo que los docentes realizan para ayudar a nuestros estudiantes aprender. Lo que presenta la siguiente pregunta: ¿cómo se construye la información en cuanto a la clase al revés? ¿se debe organizar y aplicar por los estudiantes y facilitado por los docentes? O ¿es creado por los docentes y entregado a los estudiantes?

El profesor Eric Mazur menciona que hay dos fenómenos de enseñanza: primero transferir la información y después asimilar la información. También menciona la ubicuidad de la información para los estudiantes de hoy en día, donde ellos cambian naturalmente de rol y el docente, desde el punto de vista global, también debe de cambiar del rol de transferir información a ser un facilitador que coadyuva la asimilación de la información (Mazur, 2009). Es entonces importante decidir cómo aplicarlo de acuerdo a las necesidades de los alumnos y el entorno escolar. En donde, la pedagogía del

aprendizaje al revés parte de la premisa de una filosofía basada en la investigación igualitaria; con el creciente acceso a una vasta información a través de internet. El modelo tradicional donde el docente es el único proveedor de conocimiento se vuelve obsoleto (Jenkins, 2017). La academia de educación superior (HEA por sus siglas en inglés) menciona que hay un amplio rango de estrategias de aprendizaje, pero el balance entre los componentes en línea y el de cara a cara y la integración de otros métodos depende de las necesidades de los estudiantes y el contexto dentro del cual se implementa (Jenkins, 2017).

Flipped Classroom es una estrategia derivada de los resultados de la globalización del aprendizaje combinado que tiene como objetivo el enganchar a los alumnos y obtener buenos resultados. Se puede decir que no es un concepto nuevo, puede ser equiparado con otro tipo de pedagogías como el aprendizaje activo, apoyo entre pares, aprendizaje a través del uso de casos, o cualquier otra estrategia que requiera que los estudiantes se preparen antes de entrar a clase y participar en ella (Jenkins, 2017). El propósito principal de esta estrategia es el proveer de un mejor enfoque en los alumnos y que éstos puedan aplicar su conocimiento conceptual en lugar de la memoria factual o una transferencia directa de la información cuando los diseños de actividades propositivas se vuelven como se explica en la Figura 1 (Gerstein, 2011).

Figura 1. Oportunidades de Aprendizaje en Flipped Classroom.



Fuente: Adaptado de Jackie Gerstein, 2011.

El valor agregado de dicha enseñanza la cual no solamente consiste en que los alumnos vean videos en casa (realizados por el docente o por otros, pero seleccionado por el docente), sino en su habilidad de adaptarse a un nuevo proceso de aprendizaje basado en sus necesidades. En este caso se desarrolla la habilidad oral del inglés, específicamente para el perfil del comunicólogo y se trabaja en todo momento.

El poder de la tecnología provee tanto al docente como al

alumno de una evaluación de la información de cada clase y esto se convierte en algo aún más importante ya que como lo menciona (Bergman y Samms 2012) en "Flip your classroom: reach every student in every class every day", todos los alumnos tienen acceso a sus clases regulares en cualquier lugar, todos los días al material y explicaciones en imágenes, videos, canciones o todo aquella herramientas que se pueda usar para que el estudiante aprenda un tema en específico. Así que se puede apoyar a los estudiantes que por alguna razón no pueden asistir a clase no se pierdan de la temática de clase (lo cual fue su razón de existir) derivando en el desarrollo e implementación un nuevo método de aprendizaje donde también los alumnos tienen acceso ilimitado a explicaciones y ejercicios las veces que sean necesarias y el poder aclarar sus dudas específicas en clase.

La belleza de la clase inversa es que todo este proceso se puede llevar a cabo en diferentes lugares. El aprendizaje ya no está restringido a un momento específico o a un aula física. Los docentes ahora pueden aplicar actividades que generen el mejor medio ambiente de aprendizaje. Esta flexibilidad es la razón por la cual la tecnología tiene el potencial de transformar la educación. El internet ha hecho que nuestros estudiantes puedan aprender a su propio ritmo, tengan la oportunidad de tener recursos de apoyo y esto les permite tener contacto con otros estudiantes y docentes fuera de clase y esto también le da la libertad de hablar y desarrollar actividades orales en otro idioma sin que el estudiante se sienta amenazado o cohibido al usar el idioma.

Muchos docentes están preocupados ya que para ellos este modelo virtualmente repite un modelo poco efectivo de enseñanza. Este tema tiene su base en propuestas de cursos en línea fallidos, sin embargo, se debe tener en cuenta que en el modelo de Flipped Classroom el área "online" debe ser utilizada para promover un aprendizaje activo y no solo para diseminar la información por un medio electrónico. Su objetivo en sí debe ser el cambiar las clases de consumo a una de producción, si el enfoque cambia hacia los estudiantes y éstos se involucran tanto en el contenido como en colaborar activamente con otros estudiantes dentro y fuera de aula entonces se convierten en productores y no en simplemente receptores. Para ser exitosos y competitivos en la economía global, los estudiantes deben generar y producir y no solo recibir información, deben poder solucionar problemas, preguntar, crear e innovar soluciones o productos.

Un punto que es necesario destacar, es que muchas licenciaturas requieren algún tipo de comunicación electrónica como Google plus, Skype, Messenger, correos electrónicos y hasta reuniones y/o entrevistas virtuales, es crítico integrar las habilidades requeridas para ello dentro de la curricula de la clase. Esto se puede lograr alentando a los estudiantes a

discutir, debatir y trabajar para digerir y aplicar la información encontrada en línea adecuadamente.

Como docentes podemos unir contenido de nuestro temario con actividades que requieren que los estudiantes piensen de manera crítica sobre la información que reciben y cómo se pueden comunicar y trabajar colaborativamente con sus compañeros utilizando diferentes herramientas en línea, esto hace que los estudiantes tengan un rol interactivo y transforma su tarea en una experiencia social.

EL ROL DE LA TECNOLOGÍA

La accesibilidad y sofisticación de las tecnologías educativas abre una amplia variedad de posibilidades que los estudiantes pueden explorar, compartir y crear contenido bajo los parámetros globales. La tecnología puede apoyar a Flipped Classroom en los siguientes casos:

- Capturar contenido para que los alumnos puedan acceder a su conveniencia y que sea de acuerdo con sus necesidades (por ejemplo, material de lectura, multimedia interactiva, etc.)
- Curar el contenido para que los alumnos puedan unir sus propios recursos (el docente selecciona qué ve el alumno y ajusta de acuerdo a sus necesidades).
- Presentar materiales de aprendizaje en diferentes formatos para todos los estilos de aprendizaje y aprendizaje multimodal (por ejemplo, textos, videos, audios)
- Proveer de oportunidades para la discusión y la interacción dentro y fuera del salón de clase (por ejemplo, encuestas, herramientas de discusión, herramientas de creación de contenido).
- Transmitir información, tales como actualizaciones, recordatorios (por ejemplo, micro blogs, herramientas de anuncios).
- Capturar información sobre los estudiantes para poder analizar su progreso e identificar aquellos estudiantes que estén en “riesgo”.
- Proveer una retroalimentación inmediata y anónima tanto para docentes como estudiantes (por ejemplo, exámenes, encuestas) que identifiquen temas a revisar.

Así, desde el esquema tradicional emisor, receptor, mensaje y canal transmisor, así como la estructura ¿quién?, ¿qué?, ¿a quién? y ¿por qué canal? (Rodríguez, 1987) la valoración de la comunicación constituye un acto que participa en las relaciones como un proceso de interacción, critican su concepción habitual como simple intercambio de mensajes y plantean la necesidad de concebirlo como un proceso diádico (la conducta de una persona en el contexto de la otra). Además, del enfoque sistémico al estudio del proceso comunicativo, que permite valorar varios vínculos simultáneos sin restringirse a la relación emisor-receptor y tener en cuenta el complejo flujo circular de dicho proceso. Donde, se comienza a concebir la

comunicación como un modelo, como un circuito espacio temporal de eventos concatenados que incluyen a dos o más personas que se encuentran en el campo perceptual del otro. Y se estima su conceptualización como un proceso multifacético, con función interactiva e informativa, a través de la cual se establecen las relaciones interpersonales, mantenidas y cambiantes. Por ejemplo, el español Rodríguez (1987) enfoca la comunicación como compartir, hacer partícipe al otro de lo que uno tiene, lo que evidencia un intento serio de trascender las concepciones antiguas sobre esta categoría.

Por lo que, la concepción teórica general de la comunicación lleva implícita, desde esta perspectiva educativa enfocado en la comunicación e incluso el inglés:

- a. El estudio más integral de su fenomenología.
- b. Enfoque epistémico de la multidisciplinariedad de la misma e interdisciplinario en el que los aportes.
- c. La superación de los primitivos esquemas restringidos a transmitir y recibir contenido.
- d. Su enriquecimiento constante por el aporte ininterrumpido de varias ciencias sociales abocadas a su estudio.
- e. Su fuerte imbricación educativa.

Por tanto, la categoría comunicación, el inglés y su estudio científico se insertan cada vez más en la vida moderna, sobre todo dentro de las ciencias sociales a través de cada ciencia particular, pero la situación de cada una no es la misma con respecto a la comunicación, por la propia lógica de su objeto de estudio. Por ejemplo, la psicología, la sociología y la antropología, por la necesidad de buscar nuevos modelos explicativos que validen epistemológicamente los postulados sociológicos sobre la comunicación, proponen algunos aplicables en pequeños grupos (Roig 1986), partiendo de que se produce en varios niveles:

- Comunicación personal: en el plano de la intersubjetividad.
- Comunicación interpersonal: en las relaciones entre participantes.
- Comunicación de masas: en la difusión y canalización de la opinión pública.

La Teoría del interaccionismo simbólico (Roig 1986), presupone el condicionamiento social de la interacción y orientación necesaria de los roles comunicativos hacia los demás y hacia sí mismo. Considera que el individuo es a la vez sujeto y objeto de la comunicación, la personalidad se forma en el proceso de socialización por la acción recíproca de elementos objetivos y subjetivos en la comunicación. A través del intercambio de símbolos el individuo aprende a utilizar códigos interindividuales, sociales y culturales especialmente el poder comunicar en cualquiera de los tipos mencionados

anteriormente en el idioma inglés. Esto entonces, se ve reflejado en fenómenos de educación, comunicación, idiomas y en plataformas como Flipped Classroom.

Ahora, la investigación y la educación han adoptado como común denominador el uso de la lengua inglesa en busca de un idioma universal provocando que en distintos ámbitos educativos se intensifique la enseñanza de una segunda lengua y se busque, a partir de ello, la internacionalización. El problema entonces radica en que debido a que los alumnos no cubren con

el requerimiento del idioma (la mayoría el inglés) no son entonces por definición parte de la internacionalización, sino simplemente de la movilidad estudiantil que emana de la BUAP. La UNESCO (2008) considera que debido a esta internacionalización derivada de la globalización, es necesario que las instituciones de educación superior debe reducir la brecha de desarrollo que existe entre países, recomendando la transferencia de conocimiento, la circulación de cerebros, entre otros, lo que se traduce en internacionalizar la educación superior generando redes internacionales, transferencia de conocimiento y movilidad estudiantil y de investigadores, certificación y validación de los títulos, convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación principalmente. Todo lo anterior pensado en materializar la internacionalización como una herramienta para la competitividad y el capitalismo académico (Castelazo, 2016). Sin embargo, (Navarro, 2014) resalta que la internacionalización es solamente una herramienta que enriquece a la educación y solo adquiere relevancia al aplicarla en planes estratégicos de las universidades y tiene como eje de apoyo la movilidad estudiantil y docente, así como la multiculturalidad, interculturalidad, la globalización, el plurilingüismo, entre otros. Todo esto basado en los acuerdos entre universidades de diferentes países.

Otro aspecto que se deriva de lo anteriormente descrito es la necesidad de considerar cuando se habla de internacionalización en estos tiempos son la competitividad, el flujo de conocimiento en internet, así como la accesibilidad a diferentes perspectivas sobre un mismo tema producidas alrededor del mundo, lo cual se han convertido en lo cotidiano en la vida de alumnos y catedráticos. El plurilingüismo dentro de una universidad es ahora base del concepto de la internacionalización, en tanto que la inclusión de idiomas y culturas diferentes al español crea un ambiente rico en conocimiento. El hablar otro idioma diferente a la lengua materna genera plurilingüismo, lo cual es base para la internacionalización de una institución. Además, la investigación y la educación han adoptado como común denominador el uso de la lengua inglesa en busca de un idioma

universal provocando que en distintos ámbitos educativos se intensifique la enseñanza de una segunda lengua y se busque, a partir de ello, la internacionalización. El problema entonces radica en que debido a que los alumnos no cubren con el requerimiento del idioma (la mayoría el inglés) no son entonces por definición parte de la internacionalización, sino simplemente de la movilidad estudiantil que emana de la BUAP.

En relación con la formación de comunicadores, se ve importante resaltar aspectos que a mi parecer deben estar

presentes en la enseñanza y todos los aspectos que requieren considerar la dimensión digital en la comunicación ya que busca tener un impacto innovador, generando vías de reflexión de acuerdo con las nuevas necesidades. La formación universitaria es un área propicia para poder repensar los usos cotidianos, donde se busca formar a comunicadores desde la complejidad, buscando el abrir la posibilidad de reflexión que implique a todos los actores institucionales en el proceso educativo. La lectura y la expresión oral en el ámbito del comunicólogo se deben entender que desarrolla el aprendizaje y habilitar al alumno a entender el mundo que le rodea (Sánchez, 2014). El tener que mencionar a la alfabetización las áreas de lectura y habilidad oral en función de las actividades de comunicólogo suena descabellada, sin embargo, en términos escolares, pero se debe enseñar la comprensión de significados complejos, escritos o hablados. Estas competencias son desde mi punto de vista, cruciales para repensar la formación profesional de los comunicólogos, especialmente para aquellos que trabajan en entornos digitales, que en la actualidad son todos.

Por otro lado, (Iris Bergero, 2005) enfatiza que la formación profesional en el ámbito universitario deberá realizarse en un espacio que permita comprender la lógica de la información. Su función primordial entonces será el comprender para así orientar todo lo que tiene que ver con mensajes, el exceso de información y su inmediatez. Por tales razones debemos de voltear hacia el estudiante e involucrarlo más en su formación, que su rol no sea solo de receptor, sino que se vea involucrado en todo el proceso de aprendizaje. Especialmente en este mundo globalizado, se requiere un perfil de comunicólogo dinámico, competitivo, innovador y listo para actualizarse en las nuevas tecnologías que se desarrollen ya que son estos los principales ejes que orientan mueven y dominan el mercado mundial en el área de la comunicación.

En cuanto a la responsabilidad que las instituciones educativas tienen a desarrollar el proyecto de currículo, integrando nuevos aspectos con diferentes características como integrador, flexible, socialmente armónico, resolutivo,

... debemos de voltear hacia el estudiante e involucrarlo más en su formación, que su rol no sea solo de receptor, sino que se vea involucrado en todo el proceso de aprendizaje...

actual, significativo, que promueva el empoderamiento del conocimiento; que motive la puesta en marcha de iniciativas de innovación, y que incite mediante la formación; pero sobre todo que favorezca el uso de la competencia lingüística (caso específico del idioma inglés); la interrelación de saberes; la comunicación con seres que hablen o escriban en otros idiomas; el compartir percepciones culturales y de mundo de forma más directa y vivencial, entre otros. En este aspecto es donde la realidad, tanto de una institución o a nivel estatal, nacional o global requiere de una respuesta específica.

Algunos de los pasos que ha tomado la BUAP para mejorar el aspecto de internacionalización son varios, entre ellos encontramos que la facultad de Lenguas Extranjeras se ha comprometido a preparar a docentes mejor capacitados en el aspecto de plurilingüismo, de dos y más competentes a nivel internacional, desarrollando una propuesta de política institucional con el fin de impulsar la internacionalización de la BUAP. Por otro lado, se fortaleció la dirección general de desarrollo internacional, que busca mejorar sus posgrados por medio de la movilidad de estudiantes, principalmente de habla hispana. Se han firmado múltiples convenios con diferentes universidades al rededor del mundo en países como China, Italia entre muchas otras y en 2016 nuestra máxima casa de estudios fue anfitriona de la XIV Conferencia anual AMPEI 2016. “La internacionalización de la educación superior en un entorno de crisis financiera mundial. Retos y Estrategias”, buscando así alternativas que van más allá de los programas de intercambio interuniversitario en el extranjero.

La internacionalización, por su parte, considera que la educación es el eje de todo cambio que se desee realizar en cualquier ámbito; y por ello en el presente proyecto donde el manejo de un segundo idioma habilita a su usuario a acceder a infinitas posibilidades y tener un desarrollo en diferentes aspectos tanto personales, económicos, educacionales e inclusive mundiales, es un fenómeno que merece ser estudiado. Es a partir de la Conferencia para la Educación Superior, donde la UNESCO recomienda que ésta sea guiada por tres principios; relevancia, calidad e internacionalización. Todo esto debido a los comentarios y ponencias hechas donde

estudiantes y catedráticos mencionan que los contactos lingüísticos con gente que habla un idioma y tiene una cultura diferente, es parte del día a día, por lo que la necesidad de manejar una lengua extranjera para poder desempeñar mejor cualquier actividad o profesión se ha vuelto una herramienta globalmente requerida (Dudley-Evans, 1998).

Retomando todas las características y teorías que se han revisado brevemente en el presente, se pueden aterrizar en una realidad que se está viviendo actualmente a nivel mundial. La presencia del síndrome respiratorio SARS-CoV-2 conocido como COVID-19, que por su alto contagio requirió de medidas de aislamiento social y por ende educativo. Los docentes y alumnado se enfrentaron a una “nueva realidad” sin estar realmente preparados para poder enfrentar la necesidad de enseñar-aprender por medios no presenciales donde el enfoque paso del docente/estudiante a medios electrónicos, ambientes personales de aprendizaje, al internet y el uso de herramientas electrónicas que habilitaran de cierta forma, el proceso educativo. La responsabilidad cambió y el tipo de trabajo se multiplica, como docente puedo dar fe de esto, pero esto da pie a cuestionarse si ya tenemos acceso a opciones como Flipped Classroom ¿Por qué no se han realizado cambios? Ciertamente la opción de usar un enfoque como Flipped Classroom requiere una preparación diferente tanto del lado del docente, como del alumno. Esto también requiere la capacitación de ambos (docentes y alumnos) en el uso de las TICs, en el uso del software, en seleccionar la plataforma más adecuada o aquella que esté disponible para todos, aprender sobre desarrollo de materiales especialmente preparado para los ambientes de aprendizaje en línea, todo esto se convierte en una nube que puede abrumar a cualquiera. Aquí también se puede apreciar que la responsabilidad también recae en el estudiante, quien será responsable de su aprendizaje de una manera diferente y le requerirá prepararse para la “clase”. Ya no puede entonces llegar a clase (presencial o virtualmente) sin haberse sumergido en lo requerido y esto aún para alumnos de nivel superior tiende a ser un reto, especialmente cuando se restringe la interacción social.

CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, es demasiado rápido poder tomar una decisión en concreto en cuanto a la aplicación de Flipped Classroom como herramienta educativa para la comunicación y el uso oral del idioma inglés como quehacer diario de los docentes, ya que como docentes se crea una barrera, ya sea tecnológica o emocional y se evita el uso de nuevas herramientas dentro y fuera del aula. Aunque esto puede conllevar consumir tiempo de preparación (personal, selección de material o preparación del mismo) y apoyar a los alumnos para que logren este cambio, como docentes se tiene esa

³ Asociación Mexicana para la Educación Internacional. La conferencia se llevó a cabo del 30 de noviembre al 2 de diciembre del 2016 en el Complejo Cultural Universitario de la BUAP y abordó temas tales como Producción de conocimiento y visibilidad internacional.

⁴ La conferencia se llevó a cabo del 30 de noviembre al 2 de diciembre del 2016 en el Complejo Cultural Universitario de la BUAP y abordó temas tales como Producción de conocimiento y visibilidad internacional, Desafíos de la internacionalización de la educación Superior, retos de la internacionalización ante la crisis, la internacionalización en México, entre otras.

responsabilidad de buscar todas las herramientas disponibles para así proveer a los alumnos de los mejores ambientes educativos que propicien el aprendizaje de una forma u otra y al mismo tiempo preparen a tanto a los alumnos como a los docentes a interactuar en una aldea del conocimiento global. Con la realidad que nos encontramos, entendemos que la teoría es una excelente opción, sin embargo, la puesta en acción toma tiempo y mucha preparación y disposición de todos los actores. La realidad de este año 2020 ha puesto a prueba estas propuestas y enfoques que forman parte de una propuesta innovadora que al ser confrontada con una realidad tiende a salir diferentes obstáculos. Esto no quiere decir que la propuesta de Flipped Classroom es inviable, sino todo lo contrario, la propuesta supone un reto a desarrollar diferentes estrategias que apoyen tanto al docente, como al alumno e incluso a los padres de familia para poder tener un resultado positivo. Es aquí donde se debe también abordar la parte innovadora, pero también la parte social, psicológica y emotiva porque como parte de lo que la COVID-19 nos ha enseñado es que todo intento de trabajo dentro de confinamiento deberá de tomar en cuenta aspectos emotivos y psicológicos. La educación aun cuando tiene su base epistemológica y teórica, no encontrará un resultado positivo si esta no toma en cuenta el aspecto afectivo, psicológico y emocional. La cuestión que se presenta es ¿cómo el rol de la comunicación y el inglés se presentan en una propuesta como Flipped Classroom?

La respuesta se presenta en la realidad que presenta este enfoque, donde el alumno asume un nuevo rol en su aprendizaje, con todo lo que esto conlleva, entendiendo la importancia del idioma inglés en el perfil que la aldea global y la internacionalización proponen en un mundo que demanda un nuevo enfoque. La responsabilidad de capacitación no solo recae en las instituciones educativas o los docentes, sino en todos los actores involucrados en este nuevo enfoque que finalmente romperá paradigmas educativos. Finalmente podemos entender que propuestas como la comentada en el presente son alternativas que enriquecen el quehacer educativo, abriendo las puertas a los nuevos escenarios educativos que finalmente docentes y estudiantes deberán enfrentar, seleccionar, adaptar y consumir para lograr un proceso educativo exitoso. Como toda propuesta, tiene pro y contras, pero también como toda propuesta, presenta la oportunidad de mejorar y enriquecer en diferentes aspectos.

La responsabilidad de su utilidad recaerá en la disponibilidad de los docentes a capacitarse y preparar los materiales para preparar un ambiente de aprendizaje idóneo para los estudiantes, en las instituciones educativas que provean no solo capacitación para los docentes y estudiantes para el correcto uso de los nuevos escenarios educativos, así como el proveer dichos escenarios y finalmente, el estudiante quien

deberá asumir la responsabilidad de capacitarse en una nueva forma de aprender, aprender nuevas formas de aprendizaje y responsabilizarse de lo aprendido, dejando atrás la noción de que el docente es la fuente de conocimiento y materiales y entendiendo que el uso de los medios electrónicos que utiliza pueden ser una herramienta que puede apoyarlo o distraerlo en su proceso de aprendizaje. Esto plantea un cambio radical, en todos los aspectos, sin embargo, la radicalización de la situación que se presenta actualmente requiere de acciones radicales, si el enfoque de Flipped Classroom se hubiese aplicado antes de la pandemia de COVID-19, ¿estaríamos preparados para una nueva normalidad educativa? ¿Qué tanto puede apoyar un enfoque como el presentado cuando la realidad mundial requiere de un enfoque radical? Los retos que presenta una realidad buscarán respuestas en enfoques diferentes como lo es la clase invertida y dependerá de la solidez de la propuesta, metodología y teoría, si ésta sobrevivirá y se afianzará como una nueva propuesta ante las adversidades y necesidades educativas, dentro de la aldea global e inclusive fuera de ella. ♣

FUENTES DE CONSULTA

- Aguado, J. (2004). *Introducción a las Teorías de la Información y la Comunicación*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bergmann, J. (2012). *Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class*. Alexandria, VA: International Society for Technology in.
- Cambridge. (9 de 11 de 2017). *Cambridge Dictionary Online*. Disponible en: dictionary.cambridge.org/dictionary/british/
- Castelazo, V. (2016). "Internacionalización y educación superior". En *CPU-e Revista de Educación Educativa*, No. 23, p.p. 1-6.
- Dudley-Evans, T. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerstein, J. (13 de 06 de 2011). *The Flipped Classroom Model: A Full Picture*. Disponible en: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/>. Consultado el 15 de julio de 2020.
- Iris Bergero, G. E. (2005). "Nuevos retos para la formación universitaria de los comunicadores. ¿Cómo se construye el aprendizaje mediado por las TICs?". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1449Bergero.pdf>
- Jenkins, M. B. (2017). "Enhancing the design and analysis of flipped learning strategies". En *Teaching & Learning Inquiry*, No. 5, p.p. 1-13.
- Lomov, B. (1989). *El Problema de la Comunicación en Psicología*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Mazur, E. (2009). *Confessions of a Converted Lecturer*. Disponible en Youtube: www.youtube.com/watch?v=WwslBPj8GgI
- Navarro, Z. N. (2014). "Internacionalización y educación superior". En *Revista de Educación Superior XLIV*, Vol. 4, No. 176, p.p. 165-170. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60443089008>
- Nosnik, A. (1995). *Curso de Comunicación Organizacional: La Planeación y Gestión Efectiva de sus Procesos*. México: CIOS.
- Rodríguez, R. M. (1987). "Comunicación interpersonal y comunicación". En *Revista Española de Pedagogía*, No. 45, p.p. 305-339. Disponible en: www.jstor.org/stable/23763444. Consultado el 15 de julio de 2020.
- Roig, A. (1986). "La inversión de la filosofía de la historia en el pensamiento latinoamericano". En *Revista de Filosofía y Teoría Política*. Actas del V Congreso Nacional de Filosofía.
- Sánchez, I. (1991). "Interdependencia y comunicación. Notas para leer a G.H. Mead". En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, No. 55, julio-septiembre, Madrid, p.p. 13-16.

La Nueva Escuela Mexicana y la Nueva Normalidad Educativa. Dilucidando Perspectivas

López Alonso Erika*

Martínez Alavez Enrique**

Orozco León Jorge***

RESUMEN

El contexto bajo el cual se caracteriza la llegada de la pandemia en México, se refiere a un periodo de cambio en la administración gubernamental para el sexenio 2018-2024, donde ya se habían planteado las bases para generar un cambio educativo a través de un modelo que se denominó como la Nueva Escuela Mexicana (NEM). De esta forma, se hace la revisión de una serie de fuentes documentales, estadísticas, artículos y teorías pedagógicas, que permiten identificar los alcances y limitaciones del nuevo modelo; asimismo, se revisa la situación educativa del Estado de Oaxaca, cuyas particularidades nos permiten ampliar el rango de problematización con respecto a la situación general y, con ello, dilucidar algunas perspectivas en la educación en México desde su complejidad, incluyendo la llamada nueva normalidad ante los cambios generados por la contingencia sanitaria.

PALABRAS CLAVE

Nueva Escuela Mexicana. Pandemia. Educación Digital a Distancia. Nueva Normalidad. Pedagogía Crítica. Desescolarización. Transformación Social. Contexto Educativo Oaxaqueño.

ABSTRACT

The context of the advent of the pandemic to Mexico is characterized by a period of change of the government administration for the sexennial 2018-2024, where the bases to generate an educative change had already been raised through a model named New Mexican School (known in Spanish as NEM). In this way, a series of documentary source, statistics, papers and pedagogical theories were reviewed in order to identify the scopes and limitations of the new model; likewise, the educational situation in the state of Oaxaca is reviewed, whose particularities allow us to expand the range of problematization regarding the general situation and, thereby, to elucidate some perspectives on the Mexican education from its own complexity, including the new normality in light of the changes generated by the health emergency.

KEYWORDS

New Mexican School. Pandemic. Distance Digital Education. New Normality. Critical Pedagogy. Deschooling. Social Transformation. Oaxacan Educational Context.

INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 ha impactado hasta el día de hoy en la educación y en muchos aspectos de la vida en todo el mundo, marcando un antes y un después, debido a los cambios que ha generado en el campo social, cultural, político, económico y educativo. Esta situación ha afectado a millones de estudiantes sólo en México, evidenciando una serie de problemas que, si bien no son recientes, con la llegada de la pandemia se agudizaron aún más. Por lo tanto, el presente artículo se compone de tres apartados que permitirán comprender la NEM en la nueva normalidad educativa y más allá de ésta. En el primer apartado, se revisan aquellos planteamientos del nuevo modelo educativo propuesto por la SEP, así como sus alcances y acciones desarrolladas antes y durante la pandemia. En el segundo apartado, se pretende identi-

*Licenciada en Lenguas Extranjeras por parte de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO), estudiante del tercer semestre de la Maestría en Educación (campo formación docente) del ICEUABJO. Contacto: erika.lpzalonso@gmail.com

**Licenciado en Ciencias de la Educación por parte de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO), estudiante del tercer semestre de la Maestría en Educación (campo formación docente) del ICEUABJO. Contacto: urim_tumin@hotmail.com

***Licenciado en Educación Física por parte de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), estudiante del tercer semestre de la Maestría en Educación (campo formación docente) del ICEUABJO. Contacto: jorozcol2@hotmail.com



car hasta qué punto fue posible el desarrollo de la NEM en el contexto actual a nivel nacional destacando particularidades como el caso del Estado de Oaxaca, ya que en esta entidad, al igual que en otras adheridas a la CNTE, el desarrollo de la NEM tiene características específicas que dificultan su implementación, a diferencia de las demás entidades federativas. Finalmente, en el tercer apartado, se plantean algunas perspectivas que se pueden dilucidar en el campo educativo con este nuevo modelo a partir de la revisión de los planteamientos de la NEM y el análisis de sus alcances tanto en México como en Oaxaca.

UN NUEVO MODELO EDUCATIVO: NEM

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el nuevo modelo educativo propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el marco del Acuerdo Educativo Nacional, una iniciativa del Ejecutivo presentada en diciembre de 2018 y diseñada en el marco de la derogación de la reforma educativa implementada en 2013. La entrada en vigor del nuevo modelo educativo se planeó para el ciclo escolar 2021-2022 (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

Hasta la novena reforma educativa, en el año 2013, la escuela se concebía como una entidad inconexa con respecto a la vida de un estudiante, los ciclos formativos abarcaban de la educación preescolar a la educación superior sumando en total 20 años, pero estos ciclos estaban alejados de concebir la educación como un acto continuo, que se lleva a cabo a lo largo de la vida (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). Aunado a esto, la trayectoria escolar en México tenía una mayor cobertura y calidad en zonas urbanas y entidades del centro y norte respecto a las zonas rurales y entidades del sur sureste. Además, de acuerdo con los datos de la Subsecretaría de Educación Media Superior (2019: 1), la permanencia de preescolar a superior (de la cohorte 2001-2018) deja ver que de cada 100 niños y niñas que entran a primaria sólo 24

analizan los estudios superiores, lo cual representa una tasa de eficiencia terminal muy baja.

Todas estas carencias y limitaciones del sistema educativo mexicano y la concepción de una educación que promueve la transformación de la sociedad derivaron en la propuesta de construir la NEM, que abarque el trayecto de los 0 a los 23 años, con el claro principio de que la educación deberá ser entendida para toda la vida y bajo los conceptos de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios, aprendizaje permanente (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). De acuerdo con la SEP, este nuevo modelo educativo, da base sustantiva para reforzar la educación en todos los grupos de edad para los que la educación es obligatoria. Además, la NEM tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, adaptado a todas las regiones de la República. La NEM garantiza que una vez concluido el ciclo escolar formal de un estudiante, éste se incorpore a la vida útil, ofreciendo también para todas las edades conclusión de estudios, actualización, profesionalización, aprendizaje de los avances en el conocimiento y la certificación de competencias para las nuevas formas de producción y de servicios (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

En 2019, se propuso que las directrices que se derivan del Artículo 3ro. Constitucional para la NEM irían enfocadas a “actualizar o reformular todos los componentes de la institución escolar para que se corresponda con el espíritu de la reforma constitucional en curso” (Subsecretaría de Educación Básica, 2019: s/p.). Asimismo, se plantearon las siguientes directrices específicas: desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, desde un enfoque humanista y bajo la perspectiva del desarrollo sostenible; asimismo, promover la honestidad, los valores y la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Subsecretaría de Educación Básica, 2019).

En el nuevo modelo educativo, además, se plantea la renovación del currículo, para lo cual se definieron objetivos enfocados hacia un currículo compacto y accesible; flexible y adaptable al contexto; factible y viable a desarrollar en el tiempo escolar disponible; que atienda equilibradamente los diferentes ámbitos de formación del ser humano; que contribuya a la formación de personas técnicamente competentes y socialmente comprometidas en la solución de los grandes problemas nacionales y globales, lo que implica fortalecer la formación ciudadana; que fortalezca la formación de las niñas y los niños; las convicciones a favor de la justicia, la libertad y la

dignidad y otros valores fundamentales derivados de los derechos humanos (Subsecretaría de Educación Básica, 2019). En relación con el currículo se establece que la NEM promoverá en su plan y programas de estudio la perspectiva de género, el conocimiento de las matemáticas, la lectura y la escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva, y el cuidado del medio ambiente (Subsecretaría de Educación Básica, 2019).

LA RUTA DE LA NEM HASTA LA LLEGADA DE LA PANDEMIA

El marco de implementación y desarrollo de la actual reforma comenzó con la ruptura del modelo anterior (2012-2018), derivado de reformas que repercutieron negativamente en el derecho a la educación en su accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad (Tomasevski, 2004), por lo que era necesario asumir la responsabilidad de iniciar una ruta de trabajo para el desarrollo y asentamiento de los planteamientos educativos correspondientes a un nuevo modelo educativo.

Sin embargo, la NEM no sólo enfrenta estos desafíos, ya que se suma a ellos otro importante reto no previsto durante la planeación y el inicio del desarrollo de sus directrices: la pandemia de COVID-19, una emergencia sanitaria que ha impactado hasta el día de hoy en la educación y en muchos aspectos de la vida en todo el mundo, marcando un antes y un después debido a los cambios que ha generado en el campo social, cultural, político, económico y educativo. A continuación, se revisan aquellos planteamientos y alcances de la NEM en los contextos escolares antes de la pandemia de COVID-19, esto incluye las acciones planteadas sobre la organización escolar, el rol de los docentes y estudiantes en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como al proceso de reestructuración e implementación del plan de estudio. Dichos elementos están fuertemente interrelacionados en tanto definen en su conjunto a la NEM; con base en ello, podremos identificar hasta qué punto fue posible su desarrollo en el contexto actual, tanto a nivel nacional como estatal, para identificar qué está sucediendo con la NEM ante la “nueva normalidad” y qué perspectivas se pueden dilucidar.

Entre las líneas de acción de la NEM, el proceso de implementación y reestructuración del plan de estudios tiene gran importancia para garantizar la excelencia educativa con pertinencia y relevancia (Secretaría de Educación Pública, 2020), como lo puntualiza la Ley General de Educación (LGE), el acuerdo 20/11/19 y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020- 2024. De esta forma se podrá mostrar la relevancia de los planes de estudio como base para la transformación en la educación. Sin embargo, dado que no se puede hacer un cam-

bio de tal magnitud de un ciclo escolar para otro, el acuerdo 20/11/19, establece que, de manera provisional, el plan y programas para la educación básica y normal contemplen la construcción de aprendizajes clave de acuerdo al Modelo Educativo 2017.

Como se describió en el apartado anterior, los problemas de abandono y exclusión escolar llevaron a la NEM a plantear la posibilidad de cubrir este tipo de problemas con base en la reestructuración del plan de estudios, agregando mayores líneas de acción en función de los contenidos escolares, los recursos didácticos, los recursos materiales, el mejoramiento de la infraestructura y una amplia capacitación a los docentes para fortalecer el campo educativo. De esta forma, el rol del docente se plantea como un profesional con los conocimientos y las aptitudes para atender los elementos antes señalados en el nuevo modelo (Ley General de Educación, 2019).

En ese sentido, la SEP presentó una etapa para la construcción del plan y programas de estudio, y otra para la distribución de libros de texto. Dentro de las actividades encaminadas a la primera etapa, las actividades comenzaron en el periodo comprendido de mayo a diciembre del año 2019 con un análisis técnico sobre los elementos que se debían eliminar o agregar. En la siguiente fase de la primera etapa, que comprende el periodo de enero a marzo del año 2020, se tendría que obtener una versión preliminar del currículo en coordinación con el cuerpo directivo de la SEP, Consejo de expertos y el Organismo coordinador del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. De esta manera, obtendrían una versión final para su discusión en el periodo de abril a junio del año 2020 y su posible publicación, en el Diario Oficial de la Federación (DOF), a partir de julio del mismo año. Hasta antes de la pandemia la SEP tenía proyectado que para el año 2021, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) implementaría otra etapa para difundir el nuevo modelo educativo, destacando la fase de capacitación a los docentes y, de esta forma en el año 2023, el nuevo plan y programas de estudio abarcarían en su totalidad el tipo básico de educación. Por otra parte, en la etapa correspondiente a la distribución de libros de texto gratuitos y libros para el maestro, las actividades comenzaron desde el año 2020 y se estima que podrían alcanzar una mayor cobertura y mejoramiento de los contenidos en el año 2022 (Subsecretaría de Educación Básica, 2019).

Otra acción planteada como parte del desarrollo de la NEM, se refiere a puntualizar la corresponsabilidad social en el proceso educativo. Con base en el título noveno de la LGE se establece que las autoridades educativas fomentarán la participación de los actores sociales involucrados en la educación de los estudiantes como son los padres de familia, consejos de participación escolar, prestadores de servicio social, así como la participación de los medios de comunicación en los tipos

básico y medio superior. También es relevante destacar, en cuanto al mejoramiento de los planteles educativos, la creación de Comités Escolares de Administración Participativa, como se establece en el artículo 106 de la LGE, con la finalidad de dignificar el plantel educativo a través de la asignación de un presupuesto anual para mejoras, mantenimiento o equipamiento (Ley General de Educación, 2019).

Sin embargo, prácticamente de un día para otro, la implementación de estas acciones se detuvo, tanto a nivel federal como estatal, con la publicación del acuerdo 02/03/20, por el que se establece la suspensión de clases en la educación básica y normal, así como los tipos medio superior y superior que dependen de la SEP, en el periodo comprendido del 23 de marzo al 23 de abril (Secretaría de Educación Pública, 2019). Una vez publicado en el DOF el acuerdo antes citado, las escuelas en todo México iniciaron un periodo de cierre, esto con la finalidad de evitar la propagación de la COVID-19. Esta situación impactó en las directrices que se estaban implementando en la NEM. En ese sentido, la importancia centrada en la construcción del nuevo plan y todos los elementos previstos para asegurar una educación de excelencia, pertinente y relevante quedaron parcialmente pendientes.

CONTEXTO GENERAL DE LA PANDEMIA

Lo que ahora conocemos coloquialmente como “la pandemia del coronavirus” es una enfermedad técnicamente denominada COVID-19, que es provocada por un virus nuevo (2019-nCoV-2) de la familia *coronaviridae*. Dicha enfermedad corresponde al cuadro sintomatológico del llamado Síndrome Agudo Respiratorio Severo (SARS), que se originó en 2002, por lo que clínicamente se conoce también como SARS-CoV-2 (Soares y García, 2020; OMS, 2020).

El alto grado de contagiosidad del virus hizo que, del lugar donde se ha focalizado su origen —una ciudad en la provincia central de China llamada Wuhan—, la enfermedad avanzara con gran celeridad a otras partes del mundo de tal suerte que, el 11 de marzo de 2020, la OMS declaró formalmente la enfermedad como pandemia. Entre otras reflexiones, su director general expresó: “esta no es sólo una crisis de salud pública, es una crisis que afectará a todos los sectores, por lo que cada sector y cada individuo deben participar en la lucha” (redacción médica, 2020). En efecto, el grado de globalización mundial, que se traduce en una interconexión física concreta dispuesta en múltiples rubros como los comerciales, educativos, médicos, laborales, etc., hizo que prácticamente la totalidad de las actividades humanas se ralentizaran afectando con ello muchos sectores de su organización cotidiana, entre ellos, desde luego, el del campo de la educación.

Hacia el 21 de abril, la UNESCO anuncia que “al menos 1,500 millones de estudiantes y 63 millones de docentes de ense-

ñanza primaria y secundaria se ven afectados por el trastorno sin precedentes causado por la pandemia de COVID-19, que ha conllevado el cierre de las escuelas en 191 países” (UNESCO, 2020). Después de los primeros seis meses, la OMS declaraba que la pandemia estaría entre la población por un periodo largo. Los contagios y decesos a nivel mundial fueron incrementándose, especialmente en el periodo invernal, en el que ocurrieron rebrotes en muchos países, o repuntes, como en el caso de México, de manera que al cierre de la primera quincena de 2021, los contagios en el mundo superaban los 95 millones con poco más de dos millones de decesos (La Jornada, 20/01/2021). Paralelamente a estos rebrotes y repuntes, comienzan a aplicarse las vacunas en varios países, entre los que también se encuentra México, generando un sentimiento de esperanza para la población mundial, pero también de incertidumbre por la oleada tan fuerte de nuevos contagios y las dificultades de producción, adquisición, distribución y aplicación que enfrentan los países respecto a la vacuna. Esta pandemia, a diferencia de las anteriores, se ha caracterizado por su velocidad de propagación, el abarcamiento prácticamente de la totalidad del orbe y los efectos económicos, sociales y culturales en la gran mayoría de países debido a la profunda interconexión de lo que ahora se conoce como sistema-mundo, y de cuyo manto global México no hace excepción.

CONFINAMIENTO Y REACCIÓN GUBERNAMENTAL. PRIMEROS BALANCES

En el caso de México, cerca de 37 millones de estudiantes han quedado sin clases presenciales; en Oaxaca, aproximadamente un millón 150 mil estudiantes (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa-SEP, 2020: 64, 104). Ante esto, el gobierno federal implementó dos acciones estratégicas. La primera, de carácter emergente, y recuperando en parte el esquema de la teleeducación, mediante un programa que, en sus diferentes etapas, se ha denominado *Aprende en casa I, II Y III* correspondientes a los periodos abril-julio 2020; septiembre-diciembre 2020 y enero-julio 2021, que a través de internet, televisión o radio ha tenido como propósito abordar y desarrollar los contenidos de los libros de texto. La segunda, una estrategia que de alguna manera es parte de la primera y que ya desde antes se perfilaba como una de las rutas potenciales sobre las que ha querido avanzar la educación en México y en la que la NEM no es la excepción ante la cada vez mayor penetración de la llamada cultura digital. Nos referimos justamente a la educación a distancia a través de medios digitales operados, desde luego, por los docentes en activo; para ello, la SEP realizó un convenio con corporativos como Google, Microsoft y YouTube para poner a disposición del magisterio una serie de herramientas y materiales, además de una capacitación que les permitiría generar la planeación y

la implementación de clases en línea. La presentación de esta estrategia se transmitió en internet el 21 de abril de 2020 y se llamó “La Nueva Escuela Mexicana en línea: desaprendiendo para aprender”, aunque formalmente fue denominada como *Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México. “Propuesta integral frente al COVID-19”* (Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del Bachillerato, 2020; Álvarez, 2020).

EL BALANCE NACIONAL

Es difícil revisar a profundidad lo que ha ocurrido en el país en el terreno educativo, tanto en el sector magisterial como en los estudiantes y sus familias, en medio de una situación tan complicada, aún vigente y además inédita. De hecho, bajo una primer perspectiva, no hay duda de que la SEP actuó con prontitud generando una respuesta que, por un lado, con el adelanto de las vacaciones y el cierre de escuelas, ayudó a contener la curva inminente de contagios y, por otro lado, echando mano de los recursos con los que cuenta el Estado, procuró evitar la paralización del sistema educativo y las implicaciones sociales y políticas que ello hubiera derivado. Sin embargo, es muy difícil que- darse con el optimismo que el entonces secretario de educación manifestó cuando afirmaba que “9 de cada 10 niñas y niños, y 8 de cada 10 maestras y maestros [están] en comunicación constante para continuar con los aprendizajes y cumplir con los planes y programas” (Secretaría de Educación Pública, 24/05/2020), o que la educación mixta “llegó para quedarse” y que la educación pública en el país está mejor preparada para trabajar de manera presencial y a distancia (*La Jornada*, 14/01/2021). Un optimismo que contrasta con la realidad que muchos docentes y familias palpan día a día, y un discurso que de forma implícita pone en primer plano al ser urbano porque está en mejores condiciones de infraestructura y comunicación, pero que al final lo que demuestra (tanto el discurso como la acción estratégica) es el acrecentamiento de las profundas desigualdades que existen en nuestro país.

De ninguna manera proponemos cerrarle el paso a la intención de abrirnos a la cultura digital, lo que queremos puntualizar es que, si realmente hablamos de una “transformación e innovación para México” en el campo educativo, esto no será mediante una capacitación para operar instrumentalmente herramientas tecnológicas con relativamente poco alcance, y sin antes abordar los asuntos fundamentales por los que realmente pasa la verdadera transformación y la innovación educativa en México considerando que, además, el fenómeno de la pandemia, como lo señala Álvarez (2020: 6)

“genera una oportunidad inédita: ejercer una crítica profunda a la escuela, a la noción actual de currículo y a las formas predominantes de la práctica docente”.

En este sentido, una serie de trabajos críticos sobre la educación en México, en el marco de la pandemia, dan cuenta de que la realidad dista mucho de posturas optimistas por varias razones, una de ellas, por ejemplo, la brinda Díaz-Barriga (2020: 25) cuando asevera que:

Se ha desaprovechado una oportunidad muy importante para abrir una reflexión sólida sobre lo que significa la escuela como un espacio perdido, tema que se podría interpretar desde dos vertientes: por un lado, la pérdida de los estudiantes de su espacio de encuentro, de intercambio y de socialización, y por otro, la pérdida de rumbo de la educación, que ha quedado atrapada en el formalismo del currículo, del aprendizaje, de la eficiencia y de la evaluación [...].

Esto último nos parece fundamental porque más allá de una postura política inicial y emergente de parte de la SEP, lo que en realidad preocupa es una perspectiva sin lectura de la realidad y sin la menor intención de retomar la experiencia

...no basta con la implementación (limitada, además) de recursos basados en la tecnología cuando casi la mitad de la población no tiene posibilidades de acceso a las clases en línea...

como una oportunidad para recomponer las sustanciales fallas de nuestro sistema educativo, como las que han enunciado Álvarez y Díaz-Barriga, o como lo plantea Sebastián Plá (2020: 33), en

el sentido de “creer que el valor social de la escuela está en su propia autorreproducción y no en su relación con la sociedad y su momento histórico”.

En resumen, la realidad del país es tan compleja que lo que se ha hecho hasta ahora puede ser parte de un proyecto general, pero es insuficiente. Es decir, no basta con la implementación (limitada, además) de recursos basados en la tecnología cuando casi la mitad de la población no tiene posibilidades de acceso a las clases en línea, y la mayoría de docentes no tenemos una formación (no sólo capacitación, como también lo observa Díaz-Barriga) en el marco de la cultura digital, pero sobre todo cuando no hemos logrado la transformación que implica pasar de la aplicación instrumentalista de un programa a la docencia creativa, crítica, holística y dialógica que nuestra praxis educativa requiere.

Por otro lado, la educación a distancia evidenció algo fundamental que ya se sabía desde antes, pero que no había tomado trascendencia mediática: la necesidad imperiosa de que las familias se integren a procesos formativos que les permitan mantener una relación adecuada en términos ya no sólo de “vigilar”, sino también de propiciar el aprendizaje de sus hijas e hijos. La realidad es que, tanto en el ejercicio de teleeduca-

ción, que se ha venido realizando sin un docente que medie y acople *in situ* la información recibida, como en la educación digital a distancia que ha sido impartida en gran medida mediante redes sociales donde se les asignan las tareas a los estudiantes, las familias se están enfrentando de golpe con la responsabilidad de ejercer, sin tenerlas, una didáctica y una actitud psicopedagógica que les permita coadyuvar de mejor forma con los estudiantes y docentes, quienes, por cierto, además, están situados en una gama muy diversa de cercanía y lejanía dentro de la condición distante. No hablamos de formar como docentes a las madres y padres de familia, sino de generar orientaciones y prácticas de carácter formativo hacia la cultura familiar (en el sentido de las relaciones intrafamiliares) considerando, además, las dificultades que ha causado la pandemia en términos de convivencia pacífica por el confinamiento obligado o por el corte de suministros económicos.

Hablamos, pues, de que la escuela asuma la necesidad de que madres y padres de familia requieren de conocimiento y un mínimo de práctica dirigida sobre por lo menos tres principios fundamentales de la relación intrafamiliar: a) el equilibrio entre el rigor y la flexibilidad en la conducta parental, b) la comunicación inteligente ante los hijos y ante cualquier miembro de la familia y c) la acción lúdica y creativa constante al lado de los hijos. Dicha asunción de la escuela no sólo debería operar en la franja de acciones emergentes por el confinamiento, sino de forma sistemática abordando, además, otras áreas críticas de desarrollo como la cultura alimentaria, la cultura ecológica, la cultura física, etc.

EL CASO OAXACA

En el estado de Oaxaca la relación oficial con la federación es abierta y totalmente vinculante; sin embargo, la operatividad de la NEM es mínima porque se reduce a un contexto magisterial que abarca organizaciones gremiales como la sección 59 del SNTE y el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación de México (SITEM), cuya presencia en número de escuelas es mínima con respecto a la agrupación gremial mayoritaria que es la sección 22¹. Con dicha agrupación, como veremos, la situación es más complicada. Sería muy difícil ofrecer aquí una caracterización amplia de la relación entre la sección 22, adherida a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la que, a su vez, pertenece en posición disidente al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y el Estado, sobre todo por su genealogía, que data ya de varios lustros. Lo cierto es que la mayoría de los docentes en Oaxaca, que son los que están sumados a la sección 22 (y, en general, los maestros de la CNTE) han operado de manera férrea un esquema de resistencia política, administrativa y pedagógica a los gobiernos federales y estatales. El actual gobierno federal no es la excepción, si bien hay varias

atenuantes con respecto a la posición con anteriores gobiernos por algunos cambios de cierta trascendencia operados desde la derogación, en el 2019, de la reforma de 2013.

En ese sentido, la recepción de la NEM en este sector magisterial quedó detenida en virtud de dos vías: la política, cuya consigna se resuelve en que no se trata de derogar, sino de abrogar la reforma de 2013; y la pedagógica, en el entendido de que ya existe una propuesta educativa desde los postulados del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), y otros proyectos similares en otros estados de la República adheridos a la CNTE. Se suma a esto también la discusión que hay en las entidades federativas respecto al tema de la armonización de las leyes estatales con la reforma del 2019 al artículo tercero y sus nuevas leyes reglamentarias, como la Ley General de Educación, Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y la Ley Reglamentaria del Artículo Tercero Constitucional en Materia de Mejora Continua de la Educación, de manera que, en el estado de Oaxaca, la construcción de una Ley Estatal de Educación es una tarea pendiente de mucha relevancia política y educativa (Faustino, 2020).

Respecto al PTEO, es importante señalar que los planteamientos pedagógicos que postula se vinculan mucho con las reflexiones que se están generando a raíz de la pandemia, desde la crítica a los efectos económicos, culturales y sociales del neoliberalismo, o la importancia de la vida comunitaria y familiar, hasta la urgencia del desarrollo, tanto en docentes como en estudiantes, del pensamiento crítico y liberador en el sentido en que lo plantea Jarquín (2020) cuando expresa que “la escuela no sólo tiene que educar para la vida en las circunstancias existentes, sino también generar cuestionamientos sobre el origen de tales circunstancias”. En efecto, hay tres orientaciones educativas fundamentales que plantea el PTEO: la lectura de la realidad (intrínseca y extrínseca) de la comunidad escolar; la construcción del proyecto educativo en colectivo desde la praxis comunitaria; y el ejercicio sistemático de acciones pedagógicas en el marco de la construcción del ser socio-histórico (procesos de descolonización y liberación frente a la hegemonía del llamado Norte global). En ese sentido, a partir del confinamiento educativo, la sección 22 emite

¹Los datos son volubles debido a las pugnas políticas. En una nota periodística del 2019 se brindan los siguientes números: S. 59: 500 escuelas; SITEM: 150 escuelas; S. 22: 11,366 (Flores, 2019); sin embargo, en documentos de la sección 22, ésta manifiesta tener presencia en más de 14,000 escuelas (*Convocatoria para el V Congreso Político del MDTEO de la sección XXII de la CNTE-SNTE*, 2018), en tanto que la estadística del ciclo 2018-2019 del estado de Oaxaca contabiliza 13,614 escuelas públicas (*Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*, 2019).

a sus integrantes una serie de orientaciones generales de orden pedagógico, en las que se subraya el ejercicio educativo como “el fortalecimiento del proceso de formación a partir de la relación entre el ser humano, la familia y la naturaleza” (Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22-Centro de Comunicación Social 22, Oaxaca, 2020).

Hay que decir, además, que si bien la apuesta pedagógica de la sección 22 –y en general de la CNTE– ha ido en el camino correcto incluso desde antes de la pandemia, el proceso de llevar los planteamientos teórico-filosóficos y metodológicos a la praxis educativa cotidiana ha sido muy lento y complicado, y ha implicado una lucha a veces a contracorriente por lograr mínimos procesos de formación y autoformación con los colectivos escolares, ya que los primeros sujetos con formación histórica y social deben ser las y los docentes, quienes, a su vez, también forman parte de una sociedad alienada y colonizada culturalmente. Por lo pronto, la convergencia entre la NEM y el PTEO sigue en función del proceso dialéctico entablado por componentes que van de la gestión política a la concreción de una praxis educativa sin dejar de lado, por supuesto, la posibilidad de encontrar un molde legal que coadyuve a dicha convergencia.

DILUCIDANDO PERSPECTIVAS

Primer apunte. Desescolarización, educación para la libertad y la NEM

A partir de la pandemia de COVID-19, se inició una fase de cierre de escuelas como medida para evitar los contagios priorizando la salud de estudiantes, docentes y demás actores sociales involucrados en la educación. Por lo tanto, esta situación, nunca antes vista, generó diversos cambios en cuanto a la forma de concebir y plantear mucho del quehacer educativo llevado a cabo hasta entonces.

Uno de los cambios más notorios se encuentra en la forma de concebir la escuela, esto debido a que su diseño exige la interacción cara a cara entre estudiantes y docentes, donde se reúnen individuos provenientes de diversos contextos, lo que implica que destinen una cantidad de tiempo considerable, en la mayoría de casos de forma presencial. Bajo esta caracterización, la escuela no contempla otro tipo de mecanismos o protocolos a seguir ante la llegada de una eventualidad como la pandemia para continuar en operación. Sin embargo, como se ha mencionado, el cierre repentino de escuelas orilló a plantear una educación desde casa, ya no centrada en la escuela como el único lugar para la generación de conocimientos válidos. Esto representa una subversión de los papeles tradicionales en el sentido de que la escuela ha quedado en un segundo término como espacio educativo. La responsabilidad de seguir avanzando de grado escolar o egresar hacia otro nivel del sistema educativo queda a cargo únicamente del nuevo

núcleo de actores involucrados (estudiantes, docentes, madres y padres de familia). De esta forma, la pandemia los obligó a realizar una reorganización en la forma de acceder y permanecer en el plano educativo.

La reorganización de los actores en el ámbito escolar durante la pandemia se puede identificar desde la constitución de tres grupos vinculados a su condición socioeconómica. El primero, se refiere a aquellos que de alguna manera pudieron acceder a una educación en línea, lo que implica hacerse cargo de todos los gastos que tienen que ver con la adquisición de dispositivos electrónicos, pago de internet, energía eléctrica, entre otros servicios. Este grupo pudo seguir avanzando con la ayuda de los avances tecnológicos, ya que las aplicaciones y dispositivos actuales permiten una interacción cara a cara en tiempo real, así como mantener un diálogo entre los involucrados; además, estas herramientas digitales permiten la interacción de contenidos escolares, por citar algunos ejemplos. Este tipo de situaciones en las que se prescinde del espacio físico escolar se identifican bastante con el movimiento de la *Home School* (Torres, 2007) caracterizado por permitir a los estudiantes el avance por los niveles del sistema educativo desde casa, a través del uso de la tecnología como pilar indispensable en su accesibilidad. Sin embargo, como hemos visto, no todo resulta tan sencillo considerando las enormes desigualdades económicas, sociales y laborales.

Esto nos conduce al segundo grupo, en el cual los actores educativos lograron establecer, en la medida de sus posibilidades, alguna forma de comunicación. Por tal motivo, este grupo se caracteriza por la diversidad de acciones encaminadas a establecer mecanismos de contacto entre docentes, estudiantes, madres y padres de familia. En este grupo el uso de los medios digitales no tiene un papel central ni indispensable como en el primero; quien sí tiene un papel central es el docente, ya que este es quien opera los mecanismos de vinculación: hay quienes caminan a poblaciones lejanas, otros mandan las actividades pedagógicas por medio de las autoridades municipales, otros más se organizan para hacer llegar las actividades escolares por medio del comité de padres, sobre todo en zonas rurales; asimismo, hay quienes a través de los dispositivos móviles logran contactarse, entre muchos ejemplos más. Por último, el tercer grupo hace referencia a quienes, por su situación económica, social y geográfica, o por haber padecido los embates de la pandemia han desaparecido del plano escolar, lo cual no quiere decir que estén en sus hogares en una especie de pausa mental sin generar conocimientos durante una determinada eventualidad que los orille a abandonar las aulas.

Con la llegada de la pandemia, la educación se vio obligada a retomar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un panorama no escolarizado, para el cual no estaban preparados los millones de estudiantes del país, formados desde el sistema

escolar presencial. Asimismo, es necesario tener en cuenta la dificultad que presenta la población para acceder a una educación en línea, como lo señala Torres (2007: 119):

En esta opción formativa, la educación pasa de este modo a ser considerada como responsabilidad y elección exclusivamente individual, no colectiva. Si el Currículum Nacional o, en nuestro caso, el Diseño Curricular Base está elaborado para dotar de unos mínimos culturales a las personas que comparten un determinado territorio, con el fin de facilitar su comunicación y un sentido de comunidad, en esta modalidad desescolarizadora es lógico pensar que estas funciones dejen de ser ejercidas por los sistemas educativos y que, por tanto, las fracturas sociales lleguen a agrandarse todavía más.

Estos aspectos nos permiten tomar más elementos para reflexionar sobre la falta de una serie de acciones estratégicas que tengan presente el cierre de escuelas de forma inesperada; es decir, la educación no sólo debe reconocer la dimensión imprevista e inmediata dentro de las aulas a la que se refiere Jackson (2010), en términos de cotidianidad, sino también posibles elementos que pueden llegar a imponer súbitamente cambios en el terreno educativo a mayor escala. Situaciones como la pandemia se caracterizan por ser totalmente imprevistas e inmediatas, no se pueden anticipar, pero lo que sí se puede hacer hoy en día, es generar las líneas hacia una educación más autónoma, autodidacta en su base, no escolarizada en su totalidad, donde los individuos lleguen a fundamentar su aprendizaje en los saberes de su localidad y reconozcan la funcionalidad de ellos, con la finalidad de no centrar todo el proceso educativo en el aula. Estos planteamientos se encuentran en dos grandes líneas de pensamiento, como son la teoría de la desescolarización de Illich (2006) y el aprendizaje para la libertad de Freire (1997).

Illich (2006), procura mostrar que no todo proceso educativo gira en torno a la escolarización. El autor plantea un cambio de la escuela y la forma en que se presenta como portadora del único conocimiento válido, y opta por una forma de aprender con base en los saberes locales, en lo que está afuera de la escuela, en las actividades de las personas, en lo que el otro puede enseñar. Bajo este planteamiento, la teoría de la desescolarización no puede ser entendida solamente como el cierre de escuelas y el uso de los medios digitales para acceder al conocimiento de fuera. Es necesario que dichas herramientas se usen para crear experiencias que permitan el reconocimiento e importancia a los saberes que nos rodean, por lo que una educación en línea debe velar por dicho reconocimiento en miras de generar procesos de producción más que de la reproducción de un ámbito escolar.

Freire (2011) destaca el hecho de que los individuos mantienen un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Su pensamiento

hace reflexionar sobre el significado que adquiere la palabra educar en medio de tantos cambios y transformaciones que vive nuestra sociedad, de esta forma la educación para Freire (1997) se define como una praxis sustentada en la reflexión para la transformación del mundo, donde la toma de conciencia es clave en dicho proceso. La educación como práctica de la libertad se opone a que el educador sea el que educa y el educando sea siempre el que es educado, en una relación vertical y bancaria. El pensamiento del autor otorga importancia a la idea de educarnos entre todos, es decir, que todos podemos aprender de los demás y los demás aprenden de nosotros, cada quién tiene aprendizajes y enseñanzas que aportar. Ante esto, la NEM tiene la oportunidad de hacer realidad los principios bajo los cuales ha sido concebida, tales como el aprendizaje inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo, entre otros componentes teóricos, estratégicos y legales, que le permitirían ir rompiendo con esa educación unidireccional, “de dominante a dominado” que ha prevalecido en nuestro contexto educativo.

SEGUNDO APUNTE. EL PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN DE LA NEM Y SUS INTERROGANTES

En la primera semana de julio se publica el acuerdo 06/07/20 por el cual quedó aprobado el Programa Sectorial de Educación (pse) 2020-2024. Dicho programa, desde luego, retoma los principales elementos conceptuales y estratégicos que ya se habían planteado a partir de la nueva legislación de 2019. Llama la atención que en dicho documento no se menciona nada acerca de la pandemia. Se entiende, en parte, desde la perspectiva de que se trata de un evento circunstancial; sin embargo, extraña porque aun siendo un evento de carácter emergente es muy probable que las acciones derivadas del mismo tengan que hacerse durante todo el presente ciclo escolar, o durante más tiempo, si consideramos las estimaciones que se han hecho respecto al periodo de aplicación de la vacuna.

Entre otros elementos de carácter normativo, el plan se sustenta en los 12 principios rectores del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, los cuales, de alguna manera, delinean la visión política del actual gobierno federal en términos de austeridad republicana, atención prioritaria a los más pobres, lucha contra la corrupción, y preponderancia de la ley, entre otros. Desde esta plataforma política, el pse 2020-2024 se plantea seis *Objetivos prioritarios* cuyos componentes son: 1) el carácter de la educación (equitativa, inclusiva, intercultural e integral) el cual tendrá como eje el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país; 2) el enfoque de la educación: de excelencia, relevante y pertinente; 3) la revalorización de las maestras y maestros; 4) la mejora de los entornos educativos; 5) el desarrollo de la cultura física, la integración de las comunidades y la vida saludable; y 6) la

rectoría del Estado en la educación y la apertura a la participación de grupos y sectores de la sociedad civil (Programa Sectorial de Educación 2020-2024, 2020).

Retomamos aquí el PSE 2020-2024 no para hacer un análisis exhaustivo del mismo, sino para tener un punto de referencia en el ejercicio de dilucidar algunas perspectivas para la educación en México a partir de la caracterización que ya se ha hecho de la NEM, y de las acciones realizadas en el marco de la contingencia sanitaria, más las acciones que se proyectan en el programa sectorial. En ese sentido, observamos que, apoyada en sus conceptos e intenciones, la NEM, a través de su programa sectorial se acerca bastante al consenso social, particularmente en las ideas de equidad, inclusión, interculturalidad e integralidad que implican, entre muchas otras cosas, disminuir la brecha de desigualdad entre sectores urbanos y rurales de alta y muy alta marginación; o la de revalorizar la función docente, que es por donde se puede operar una transformación educativa, por mencionar situaciones de carácter sustancial. Dichos aspectos, en sí mismos, no parecen tener mayor problema. El problema quizá tenga que ver más con el margen de interpretación y de profundización al momento de materializar dichos conceptos o ideas.

Destaca, en efecto, un criterio de *relevancia* si ésta la entendemos como una praxis educativa directa y sistemáticamente orientada a la transformación social, no de manera tangencial, secundaria o simulada, como ha ocurrido con los anteriores modelos educativos; o el criterio de *pertinencia*, si lo entendemos como la oportunidad de atender no sólo las necesidades académicas fundamentales, sino también y quizá con mayor importancia por la condición histórica del mundo, las necesidades formativas vinculadas a la humanización, sentido comunitario y potencialidad liberadora de los estudiantes. Sin embargo, en los hechos todavía no se observan tales prospectivas. Quizá es demasiado pronto para poder valorar a fondo esta situación, pero los primeros indicios, sobre todo los que se detonaron con la emergencia sanitaria, y que continúan hasta la fecha, nos señalan que difícilmente la SEP caminaría por ese rumbo por sí misma. Es decir, en el balance realizado de las acciones implementadas por la pandemia, se observa una tendencia a mantener un tratamiento más bien superficial de la educación, donde no se comprometen a fondo las transformaciones curriculares y teórico metodológicas que la

realidad del país exige, no sólo de manera emergente por la pandemia, sino desde hace décadas.

La percepción anterior, pone a la NEM en una disyuntiva en la que se podría observar desde un acometimiento frontal y de fondo con los conceptos, objetivos y tareas desprendidas en un plan de trabajo, hasta la inconsistencia sistemática, si no es que evasión flagrante de dichas responsabilidades. Pongamos por caso el siguiente ejemplo, que a nuestro juicio abona en esta condición de claroscuro: el PSE 2020-2024 plantea, en su parte argumentativa citando literalmente un extracto del artículo tercero constitucional, una idea que trata de definir el siempre discutible criterio de excelencia en términos de “un mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos (...)” (Programa Sectorial de Educación 2020-2024, 2020: 22), lo cual hace de dicho criterio un concepto intangible y sólo entendible si lo comprendemos como apuntalador de la mejora educativa. Enseguida, continúa la definición de dicho criterio, ahora sí en términos mucho más concretos y recuperando el consenso social al que nos referíamos, pero dejando al mismo tiempo una poderosa interrogante respecto a si la SEP, o más concretamente la subjetividad de quienes están al frente de la SEP les impelerá a avanzar a fondo por este camino: “(...) para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (Programa Sectorial de Educación 2020-2024, 2020: 22), sobre todo si asumimos las implicaciones éticas, históricas y políticas vinculadas a los procesos de formación del pensamiento crítico desde la escuela en una sociedad cultural y económicamente colonizada por la hegemonía del capital, y en el entendido que formar verdaderos lazos entre la escuela y la comunidad es algo fundamental, pero a la vez complejo sin una adecuada formación para los docentes, sobre todo los del ámbito urbano, basada en la praxis comunitaria.

Tercer apunte. Educación digital a distancia ¿La única solución viable durante la pandemia?

Tras la propagación del virus COVID-19 en todo el mundo y la suspensión inmediata de actividades escolares en varios países, incluido México, la única forma que parecía viable para continuar con el ciclo escolar 2019-2020 era la educación a distancia auxiliada de las nuevas tecnologías de la informa-



ción y la comunicación. Pero la educación digital a distancia representaba un reto para países como México donde existen importantes desigualdades en cuanto al acceso a dispositivos electrónicos y a los medios digitales.

Si bien la educación a distancia ya había sido posible en nuestro país con programas como la educación telesecundaria en ciertas comunidades rurales o las transmisiones del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) a través de la Red Edusat, el confinamiento por este nuevo virus obligaba al gobierno federal y a la SEP a tomar medidas emergentes que evitaran la propagación masiva del virus. Dichas medidas fueron encaminadas hacia la suspensión de actividades escolares presenciales y la implementación de la educación a distancia mediada por las tecnologías de la información y de la comunicación.

De acuerdo con datos del INEGI (2020), el porcentaje de hogares que cuentan con un equipo de cómputo es del 44.3%, es decir, poco más de la mitad de los hogares no tienen un equipo de cómputo para hacer posible la educación digital a distancia desde casa. Por otro lado, el 56.4% de los hogares en México cuenta con conexión a internet, mientras que el 10.7% de usuarios hacen uso de la conexión a internet fuera de sus hogares, lo que implica tener que acudir a establecimientos de renta de computadoras en su comunidad o incluso desplazarse a otras comunidades para lograr una conexión, en tiempos donde la movilidad los coloca en un alto riesgo de contagio. En ese mismo sentido, el 92.5% de los hogares cuenta con una televisión, lo que deja fuera de toda posibilidad a un 7.5% de hogares mexicanos, sobre todo a comunidades rurales, para tener acceso a la educación a distancia a través de programas educativos transmitidos por televisión. Esta brecha significativa entre los centros y las periferias del país pone en tela de juicio si los medios digitales son la única solución para dar continuidad a la educación en nuestros tiempos.

De manera emergente, la SEP creó una serie de los contenidos digitales a los que denominó *Aprende en casa I*, este programa abarcó de abril a julio de 2020, cuyos contenidos comenzaron a transmitirse en televisión abierta, radio y por internet, pero como ya hemos señalado, las condiciones en el acceso a dichos medios no son los mismos para toda la población; en comunidades donde no se cuenta con conexión a internet o televisiones en todos los hogares, las familias que cuentan con una televisión daban albergue a otros niños que no tenían esta posibilidad; además, como se ha mencionado, algunos docentes se organizaron para visitar las comunidades e incluso ir casa por casa a dejar material impreso para que los niños pudieran continuar con el ciclo escolar. *Aprende en casa II*, se llevó a cabo en el primer semestre de ciclo escolar 2020-2021, sin muchos cambios significativos, ya que la emergencia sanitaria continuaba con un incremento en el número de casos,

lo que impedía el regreso a la modalidad presencial. *Aprende en casa III* comprende el segundo semestre del ciclo escolar 2020-2021, en el cual se preveía que para enero de 2021 los estados con semáforo verde e inclusive amarillo comenzarían a retomar las clases presenciales, reservando las clases a distancia para los estados en semáforo naranja o rojo. La realidad es que de diciembre a enero ha habido un repunte en el número de casos y prácticamente ningún estado ha regresado a semáforo verde. El regreso a clases presenciales en nuestro país se ve aún lejano, y a once meses de la suspensión temporal de actividades presenciales las estrategias planteadas por el gobierno federal para la educación digital a distancia parecen no haber cambiado mucho, de igual forma, la dinámica de trabajo entre docentes, familias y estudiantes se sigue conservando de manera muy similar.

La educación siempre ha sido un campo debatido y llamado a cambiar, tal como lo manifiesta Barrón (2020: 66): “así como se espera que el mundo cambie, la educación está llamada hacer lo propio”. Dicho cambio ha sido una demanda constante de amplios sectores de la sociedad. Es por ello que, ante una contingencia de tal magnitud, es común que se cuestione la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación como único recurso para que la educación pueda suceder, ya que, como lo estimaba la UNESCO (2020), para abril de 2020 el cierre de las escuelas afectaría a más del 91% de la población estudiantil en el mundo. Tal cifra pone de manifiesto que el cierre de escuelas en la modalidad presencial no es una medida que debe tomarse a la ligera, sobre todo cuando se conoce la desigualdad de la brecha digital entre los países del mundo.

Además de la desigualdad en el acceso a los medios digitales, también es importante considerar que aunque la SEP se dio a la tarea de diseñar propuestas para continuar con el trabajo escolar a distancia durante la contingencia sanitaria, se presentaron importantes desafíos que ya se venían arrastrando de modelos educativos anteriores. Nos referimos a la poca o nula formación de los docentes para el uso y el manejo de las nuevas tecnologías, sin dejar de lado las carencias de formación tecnológica que tienen los estudiantes, principalmente de comunidades rurales. Sin embargo, la desigualdad en el acceso a los medios digitales y la poca formación tecnológica para el uso de los mismos, no son los únicos aspectos que se ponen en entredicho, el papel mismo que juegan esos medios digitales en los procesos educativos también tiene un lugar importante en esta reflexión. Esto se puede palpar a partir de dos posturas que al respecto se han generado: mientras para algunos docentes los medios digitales apenas representan una incentivación y mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para otros simboliza una innovación de gran magnitud en las formas de producir y comunicar los conocimientos

(Dussel, 2011). “Para este segundo grupo no es un cambio de formas ni de grados; es, antes que nada, una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento” (Dussel, 2011: 15-16).

Ahora bien, aun cuando las condiciones no son las mismas para todos, eso no significa que los docentes que tienen acceso a los medios digitales no opten por la posibilidad de recurrir a ellos. Sin embargo, esto implica una reorganización de la enseñanza pensando en los nuevos rasgos de producción de los saberes, como la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad, que son propios de las herramientas digitales (Martín-Barbero citado en Dussel, 2011), además de los planteados por Dussel (2011), ya que innegablemente el confinamiento obligado nos está enfrentando a una transformación radical (si bien puede ser temporal) de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y ante tal cambio no podemos permanecer estáticos. En ese sentido, Dussel (2011) señala que la escuela es una institución pública de transmisión cultural, la cual debe ser recuperada y reorganizada en estas nuevas condiciones.

La educación digital a distancia en nuestro país queda rebasada por múltiples factores, y aunque para ciertos sectores sea la única solución posible para sobrellevar esta pandemia que nos aqueja, no significa que sea una solución viable si no se sustenta con un proyecto educativo nacional que contemple las diversas realidades de la población estudiantil y docente. Además, este proyecto educativo deberá considerar que los medios digitales son sólo eso, un recurso o herramienta, y que hacer uso de ellos por sí mismos no garantiza un proceso educativo pertinente y relevante como al que aspira lograr la NEM, en tanto no exista una formación adecuada en la cultura digital para los docentes, estudiantes, madres y padres de familia, y que además propicie una educación creativa, dialógica, crítica, con una de las características fundamentales que propone la NEM, que es la estructura abierta de este modelo educativo para la integración de la comunidad.

A MANERA DE CIERRE

Las repercusiones de la COVID-19 como fenómeno planetario han sido muchas. Las más visibles tienen que ver con las dificultades económicas que han enfrentado la mayoría de países, así como también las dificultades de atención sanitaria y organización de la población para evitar masivamente los contagios; respecto a esto último, destaca el hecho de que la pandemia vino a evidenciar la excesiva dependencia hacia los capitales privados ante una falta enorme de posibilidades de atender a la población contagiada, incluso en países económicamente fuertes. La UNESCO (2020) reconoció que la mitad de los estudiantes que no podían ir a la escuela a causa de la

pandemia no tienen acceso a una computadora en el hogar, y el 43% de ese total no tiene internet en casa. Hay, pues, un consenso reflexivo que alerta sobre los excesos de la política basada en el mercado, por lo que es urgente transformar ese estado de cosas hacia una condición de equilibrio entre mercado, Estado y comunidad, como lo plantea De Sousa (2020). Por su parte Soares y García (2020: 17) advierten que “nos queda saber leer nuestro presente de forma crítica y entender las apuestas, estrategias y tácticas que caben en este momento, para que de la pandemia puedan surgir alternativas efectivas ante el insostenible capitalismo neoliberal y necropolítico que nos oprime”. Entonces, ¿cómo lograr esa transformación cuya demanda no es para nada nueva, sólo que la pandemia la puso en un papel relevante, sin que la escuela juegue su papel? En otras palabras, la escuela no puede ser ajena a las reflexiones fundamentales que se están gestando en el mundo, y en particular a las que conciernen a nuestra realidad latinoamericana.

Esa pregunta debería calar fuerte en el devenir de la NEM, si de lo que se trata es de hacer realidad lo que por definición asume, en el sentido de “impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (Programa Sectorial de Educación 2020-2024, 2020: 170). Esto implica, como ya lo hemos señalado, ser congruentes con la idea de pertinencia y relevancia, así como con la de formación del pensamiento crítico y otros tantos elementos que, por así decirlo, le valdrán la vida a la NEM, independientemente de la contingencia por la que estamos pasando, siempre y cuando adopte una posición de frontalidad y profundidad en atender las carencias, deficiencias y fallas por las que atraviesa nuestro sistema educativo.

Es aquí donde se instala la perspectiva de la NEM ante la nueva normalidad —y más allá de ésta. Esta perspectiva se entabla, en principio, a partir de una relación dialéctica entre elementos que comprenden un proceso dinámico sujeto a una historicidad, como son: a) la parte estructural y conceptual del nuevo modelo, b) las acciones que se han realizado —ya sea de manera programada o emergente—, c) las acciones que se tienen previstas en el corto y mediano plazo, con sus respectivas metas o proyecciones, y d) las reacciones diversas de los distintos actores de la sociedad, entre los cuales descuellan dos, uno desde su potencialidad política, y otro desde su potencialidad económica, nos referimos a los docentes (tanto de la CNTE, como en general del SNTE) en el primer caso, y a los empresarios, en el segundo caso. Será muy importante en ese proceso dialéctico también la incorporación preponderante de la comunidad investigativa, de manera que vaya dando cuenta de los diferentes registros de la realidad educativa en el país.

Entre las cosas que nos reveló la pandemia, destaca la necesidad de incorporar procesos formativos para las familias, o estrategias de intervención que fortalezcan o reorienten la

educación familiar, que permitan la generación de condiciones no sólo para mejorar el rendimiento educativo de los estudiantes, sino también la posibilidad de asumir seriamente una visión holística de la educación dada su complejidad (Ardoino, 1991) al considerar a las familias como sujetos educativos y como elementos fundamentales de la praxis comunitaria para la transformación social. Esto implica atender procesos dirigidos a áreas críticas de desarrollo colectivo como la cultura familiar, la cultura alimentaria, la cultura física, la cultura ecológica, etc.

De igual forma, la pandemia trajo consigo la pertinencia de no centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje exclusivamente en las aulas y en los contenidos formales de un programa, por lo que es importante que un sistema educativo tenga alternativas ante las eventualidades que se presenten, dado que si bien no estábamos preparados para una contingencia de esta magnitud, al menos nos ha permitido reflexionar sobre la importancia de saber generar conocimientos fuera del espacio áulico.

En lo que respecta al ámbito oaxaqueño, existe todavía incertidumbre respecto a la integración de la NEM debido a la resistencia pedagógica que prevalece, sin embargo, ese mismo proceso dialéctico al que nos hemos referido permitirá generar nuevas realidades a partir de los elementos concomitantes entre ambas posturas considerando, además, la relevancia que están adquiriendo los procesos vinculados a la pedagogía crítica y el desarrollo comunitario, desde las reflexiones derivadas de la pandemia en el campo educativo. Cabe señalar que estos planteamientos desde hace ya algún tiempo se han venido proponiendo en el marco del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), lo cual indica que se está en la ruta adecuada, sin dejar de considerar las dificultades que se están enfrentando para concretar una praxis educativa que sea congruente con dicho enfoque.

La nueva normalidad, por su parte, nos enfrenta al desafío de la educación a distancia toda vez que no hay certeza de regresar de forma permanente a la modalidad presencial. Por un lado, el sistema educativo enfrenta la enorme problemática de las desigualdades sociales y económicas que imposibilitan el acceso a los medios digitales a un alto porcentaje de la población y, en algunos casos, incluso, el acceso a la radio o la televisión. Por otro lado, también se pone de manifiesto la importancia que tiene la formación de docentes, estudiantes, madres y padres de familia respecto a la cultura digital, y un enfoque educativo apegado a las necesidades de transformación social, de manera que el papel que jueguen los medios digitales sea sólo el de una herramienta más en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no una finalidad en sí mismos.

Finalmente, creemos que la nueva normalidad coloca a la NEM en una perspectiva que le permitiría recuperar una deuda

pendiente que tiene que ver con la revisión y transformación profunda del sistema educativo. Tiene que ver, desde luego, con la vigencia y reivindicación de los enfoques y paradigmas que vayan a fondo con la vinculación entre la vida, su problematización y un sujeto capaz de implicarse activamente. Resalta, desde luego, la implementación de una didáctica crítica en función de ese paradigma educativo latinoamericano (Cabaluz, 2015) que establece, por ejemplo, que para formar una cultura alimentaria desde la escuela se tiene que hablar de nutrición, pero también de la nefasta historia de privilegios de las empresas que fabrican productos ultra-procesados de bajo valor nutricional, así como los saberes locales que enriquezcan dicha cultura alimentaria; o, en el caso de la cultura ecológica, revisar la problemática del agua incluyendo su relación con las empresas mineras y refresqueras. Estos son aspectos de la realidad que, o se evaden, o se abordan, en la vía de formación de una ciudadanía. ♣

FUENTES DE CONSULTA

- Ardoino Jacques, et al. (1991). "El análisis multirreferencial". En *Sciences de l'éducation, sciences majeures. Actes de journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation, p.p. 173-181, Trad. Patricia Ducoing.
- Álvarez, German (2020). "Covid-19. *Cambiar de Paradigma Educativo*". COMIE.
- Barrón, Ma. Concepción (2020). "La educación en línea. Transiciones y disrupciones". En *Educación y Pandemia. México*: IISUE-UNAM.
- Cabaluz, Fabián (2015). *Entramado. Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22-Centro de Comunicación Social 22 (2020). *Orientaciones Generales al MDTEO en el Contexto de Emergencia de Salud Pública*. Disponible en: <https://www.cencos22oaxaca.org/eventos-proximos/orientaciones-educativas-generales-al-mdteo-en-el-contexto-de-emergencia-de-salud-publica/>. Consultado el 15 de enero de 2021.
- De Sousa, Boaventura (2020). *La Cruel Pedagogía del Virus*. Buenos Aires: Biblioteca Masa Crítica/CLACSO.
- Díaz-Barriga, Ángel (2020). "La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado". En *Educación y Pandemia. México*: IISUE-UNAM.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa-SEP (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf. Consultado el 05 de julio de 2020.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa-SEP (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf. Consultado el 05 de julio de 2020.
- Dussel, Inés (2010). "¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías". En *Aprender y Educar en la Cultura Digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Faustino, Oscar (2020). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca: La Tercera es la Vencida*. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/340079>. Consultado el 12 de junio de 2020.
- Flores, Lizbeth (2019). "Gobierno federal debe intervenir para 'reconciliar' a sindicatos magisteriales de Oaxaca". En *El universal*. Oaxaca de Juárez.
- Freire, Paulo (1997). *La Educación como Práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2011). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- Illich, Iván (2006). *La Sociedad Desescolarizada*. México: Fondo de cultura económica.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). TIC's en Hogares. México: INEGI. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>. Consultado el 12 de junio de 2020.
- Jackson, Philip (2010). *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.
- Jarquín, Mauro (2020). "La Nueva Escuela Mexicana en tiempos de pandemia". En *La Jornada*. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2020/03/29/opinion/015a1pol>. Consultado el 02 de julio de 2020.
- La Jornada* (2021). "Educación mixta llegó para quedarse: Moctezuma". Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/14/sociedad/educacion-mixta-llego-para-que-darse-moctezuma/>. Consultado el 20 de enero de 2021.
- La Jornada* (2021). "La pandemia de coronavirus supera los 95 millones de positivos". Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/18/mundo/la-pandemia-de-coronavirus-supera-los-95-millones-/>. Consultado el 20 de enero de 2021.
- López, Andrés (2019). *Ley General de Educación 2019-2024*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf. Consultado el 10 de julio de 2020.
- López, Andrés (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019. Consultado el 10 de julio de 2020.
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Brote de Enfermedad por Coronavirus (COVID-19)*. Disponible en: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>. Consultado el 02 de julio de 2020.
- Plá, Sebastián (2020). "La pandemia en la escuela, entre la opresión y la esperanza". En *Educación y Pandemia*. México: IISUE-UNAM.
- Redacción Médica (2020). *Coronavirus: La oms Declara la Pandemia a Nivel Mundial por COVID-19*. Disponible en: <https://www.redaccionmedica.com/secciones/sanidad-hoy/coronavirus-pandemia-brote-de-covid-19-nivel-mundial-segun-oms-1895>. Consultado el 02 de julio de 2020.
- Sección 22-SNTE (2018). Convocatoria para el V Congreso Político del MDTEO de la Sección XXII de la CNTE-SNTE.
- Secretaría de Educación Pública (2020). Acuerdo número 02/03/20. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020. Consultado el 10 de julio de 2020.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Boletín Núm. 136*,

24/05/2020. Ciudad de México: SEP. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-136-logra-aprender-en-casa-que-9-de-cada-10-ninas-y-ninos-mantengan-su-aprendizaje-sep?idiom=es>. Consultado el 20 de julio de 2020.

Secretaría de Educación Pública (2020). Decreto 06/07/2020. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596201&fecha=06/07/2020. Consultado el 10 de julio de 2020.

Secretaría de Educación Pública (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf. Consultado el 12 de julio de 2020.

Soares, Andityas; García, Francis (2020). *El Virus como Filosofía. La Filosofía como Virus*. Barcelona: Bellaterra.

Subsecretaría de Educación Básica (2019). *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación. Disponible en: <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf>. Consultado el 10 de julio de 2020.

Subsecretaría de Educación Básica (2019). *qué es la nueva escuela mexicana (NEM)*. México: Nueva Escuela Mexicana. Disponible en: <http://www.nuevaescuelamexicana.mx/que-es-la-nueva-escuela-mexicana-nem/>. Consultado el 01 de junio de 2020.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas*. México: DFA. Disponible en <http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacion%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>. Consultado el 01 de junio de 2020.

Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del Bachillerato (2020). *Presentación de la Nueva Escuela Mexicana en Línea. Desaprendiendo para Aprender*. Disponible en: <https://www.dgb.sep.gob.mx/educacionadistancia/presentacion-de-la-nueva-escuela-mexicana-en-linea-desaprendiendo-para-aprender/>. Consultado el 02 de julio de 2020.

Tomasevski, Katarina (2004). "Indicadores del derecho a la educación". En *revista IIDH*, Vol. 40, p.p. 385-388.

Torres, Jurjo (2007). *La Educación en Tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *1.370 Millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje*. UNESCO. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/1370-millones-estudiantes-ya-estan-casa-cierre-escuelas-covid-19-ministros-amplian-enfoques>. Consultado el 02 de julio de 2020.

Análisis del Perfil de Egreso de Ingeniería en Gestión Empresarial a partir de la Vinculación Universidad-Empresa

Martínez Flores Juan José*

Paz Pérez Daniel Eduardo**

RESUMEN

El presente, es producto de un estudio descriptivo y transversal de enfoque cuantitativo, enmarcado en el trabajo exploratorio realizado al interior del Instituto Tecnológico Superior de El Mante, en Tamaulipas, México, que se centra en la evaluación ex post de los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial. El proyecto consistió en la identificación de las áreas de desempeño de los estudiantes mientras realizan las prácticas profesionales en la industria, conocidas en ingeniería como “residencias profesionales”, que les permiten a los alumnos integrarse en los equipos de trabajo ya existentes en las empresas y responde a la necesidad de conocer de forma práctica y activa el funcionamiento de la industria. Al utilizar técnicas de análisis como grupo nominal, se identifican las competencias que señala el Perfil de Egreso de la carrera, con las áreas del desempeño de los egresados para conocer cómo son llevadas a cabo las prácticas; el resultado permite identificar a los egresados, la ubicación de las empresas, las áreas de prácticas y el nivel de satisfacción con las mismas. Se obtienen conclusiones sobre el grado de identificación del perfil de egreso de la carrera, con relación a los resultados encontrados en las cuatro primeras cohortes generacionales, que permitirán diseñar estrategias de seguimiento en la vinculación universidad-empresa.

PALABRAS CLAVE

Ingeniería en Gestión Empresarial. Perfil de Egreso. Residencias Profesionales. Vinculación Universidad-Empresa.

ABSTRACT

This descriptive and cross-sectional study comes in a quantitative approach within the Instituto Tecnológico Superior de El Mante, in Tamaulipas, Mexico, which focuses on ex post evaluation of Business Management Engineering students. The project consisted of students' performance areas identification when they go to industry for placements, known in engineering as “professional residences”, which allow students to inte-

grate into companies' existing work teams and deals with the need for knowledge in a practical and active way about how the industry functions. Via analysis techniques as nominal group, Graduate's Profile competencies are identified with students' performance to understand how practices are conducted; the result allows to identify graduates, companies' location, areas of placement and student's satisfaction level. It is concluded about Graduate's Profile competencies identification degree with the first four generational cohorts, which will allow to design following-up strategies in university-industry link.

KEYWORDS

Business Management Engineering. Graduate's Profile. Professional Practices. University-Industry Link.

INTRODUCCIÓN

El Instituto Tecnológico Superior de El Mante (ITSMante) se fundó en el año 2008 con quince docentes frente a grupo y doce personas laborando en áreas administrativas, también con 342 alumnos y únicamente dos carreras en turno vespertino: Ingeniería Industrial e Ingeniería en Sistemas Computacionales; hasta el año 2010 se comenzó a ofertar la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial (IGE), que comenzó con 60 estudiantes en dos turnos; es en 2015 que se entrega a la sociedad la primera generación de Ingenieros para integrarse a laborar en la zona de influencia de la Institución (Tecnológico Nacional de México, 2018).

Para poder titularse, los egresados tuvieron que llevar a cabo el proyecto de residencias profesionales, que consiste en ir a una empresa y analizar las áreas de oportunidad para proponer mejoras; tales prácticas son importantes ya que hacen más

* Ingeniero en Gestión Empresarial. Escuela Georgina Cantú Peña. Reynosa, Tamaulipas.

** Doctor en Materia Fiscal, Academia de Gestión Empresarial, Tecnológico Nacional de México/ITS de El Mante, Línea de Investigación Educativa. Correo electrónico: depaz@itsmante.edu.mx

apto para el ejercicio profesional a quien se ha aproximado a la realidad que pretende transformar, que a quien sólo ha tenido una trayectoria académica o estudiantil (Leal y Chan, 2010). En la primera generación de esta especialidad, en el ITS Mante, el proceso de selección de proyectos y la estadía de los egresados en las empresas fue una actividad empírica, solo fundamentada en el manual de procesos internos, pero aún no analizada desde la óptica del perfil de egreso de dicha carrera.

Comúnmente, la estancia profesional de los estudiantes se da en una relación que exhibe las siguientes características, según Méndez y otros (2010), por un lado, las empresas reclutan en forma pasiva a los estudiantes y les brindan un lugar para llevar a cabo su aprendizaje en el ambiente real de la industria; por otro lado, las instituciones realizan un inadecuado seguimiento del alumnado derivado de la escasez de recursos, al tiempo que exhiben un bajo nivel de compromiso con la industria.

Al emigrar, los alumnos del ITS Mante compiten con una mayor oferta de postulantes de otras universidades; esto hace que, como estudiantes de otras instituciones públicas, deban demostrar mayores habilidades y aptitud para el trabajo que los egresados de las instituciones privadas, a fin de tener posibilidades de éxito en la selección de residencias (Guillén, 2012). Por ello, la formación en competencias es vital para que los futuros Ingenieros en Gestión Empresarial puedan desarrollar con éxito las funciones y actividades de su carrera (Almanza y Vargas, 2015), para lo cual es preciso evaluar si las competencias del programa educativo son acordes a las demandas de la industria, a fin de subsanar en tiempo, los errores de la institución y las debilidades del estudiante (Rodríguez, Cisterna y Gallegos, 2011).

El trabajo contempla inicialmente una descripción de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial y sus cohortes generacionales en el ITS Mante, posteriormente una descripción del perfil de egreso de la carrera; después se analiza la vinculación universidad-empresa y la modalidad de prácticas profesionales o residencias; en seguida se describe el enfoque metodológico utilizado, el cual se basó en técnicas de enfoque cuantitativo, para mostrar finalmente los resultados encontrados y las conclusiones, sobre las cuales se realiza la discusión en el apartado final para lograr una mejor comprensión del perfil de egreso de la carrera y las competencias necesarias de los egresados.

LA CARRERA DE INGENIERÍA EN GESTIÓN EMPRESARIAL

El Tecnológico Nacional de México (TecNM) es la institución de educación superior tecnológica más grande del país, del que dependen 126 institutos tecnológicos federales, 134 institutos tecnológicos estatales o descentralizados y 6 centros de desarrollo e investigación especializados; esta institución nace

en julio de 2014 por Decreto Presidencial con el propósito de integrar en una sola casa de estudios a todos los tecnológicos del país, cada uno con personalidad jurídica propia, pero todos ellos dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Uno de estos tecnológicos estatales es el Instituto Tecnológico Superior de El Mante, creado en agosto de 2008 y que ofrece la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial hasta el año 2010, de la cual hay a la fecha 45 egresados en las dos primeras generaciones que han sido entregados a la sociedad, 22 alumnos que se encuentran desarrollando las residencias profesionales y 199 alumnos cursando estudios en los diferentes semestres (Tecnológico Nacional de México, 2018).

La carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial se ofreció a partir de agosto 2008, el ITS Mante ha entregado solo cuatro generaciones de egresados de esta, en 2015, 2016, 2017 y 2018 (ver Tabla 1), por lo cual el proceso de residencias profesionales es algo reciente para ser estudiado en su totalidad; sin embargo, es un proceso que debe ser evaluado para obtener de éste, información pertinente sobre las empresas y los aprendizajes que allí se desarrollan (Macías, 2012).

Tabla 1. Cohortes generacionales de IGE del ITS Mante.

Cohorte	Egresados	Mujeres	Hombres
2010-2015	30	18	12
2011-2016	26	13	13
2012-2017	17	12	5
2013-2018	16	13	3
Total	89	56	33

Fuente: Elaboración propia.

EL PERFIL DE EGRESO

El perfil de egreso profesional de una carrera enuncia las competencias que se pretende formar en un estudiante, además de las características personales, de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a las que aspira y que se contienen en un plan de estudios, siendo entonces que cada carrera universitaria está definida por las capacidades que debe exhibir un solo tipo de profesionista para la solución de determinado tipo de problemas en el mundo real (Martínez, 2015); en la Tabla siguiente se enuncian las competencias que debe tener un Ingeniero en Gestión Empresarial, que permiten conocer en cuáles áreas de las empresas se pueden desempeñar cuando egresen al mundo laboral, pero se desconoce si trabajarán en ellas.

Tabla 2. Competencias del perfil de egreso de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial.

1. Desarrollar y aplicar habilidades directivas y la ingeniería en el diseño, creación, gestión, desarrollo, fortalecimiento e innovación de las organizaciones, con una orientación sistémica y sustentable para la toma de decisiones en forma efectiva.
2. Diseñar e innovar estructuras administrativas y procesos, con base en las necesidades de las organizaciones para competir eficientemente en mercados globales.
3. Gestionar eficientemente los recursos de la organización con visión compartida, con el fin de suministrar bienes y servicios de calidad
4. Aplicar métodos cuantitativos y cualitativos para el análisis e interpretación de datos y modelado de sistemas, en los procesos organizacionales para la mejora continua, atendiendo estándares de calidad mundial.
5. Diseñar, evaluar y emprender nuevos negocios y proyectos empresariales, que promuevan el desarrollo sustentable y la responsabilidad social, en un mercado competitivo.
6. Diseñar e implementar estrategias de mercadotecnia basadas en información recopilada de fuentes primarias y secundarias del consumidor o usuario de algún producto, de acuerdo a oportunidades y amenazas del mercado.
7. Establecer programas para el fortalecimiento de la seguridad e higiene en las organizaciones.
8. Gestionar sistemas integrales de calidad, ejerciendo un liderazgo efectivo y un compromiso ético, aplicando las herramientas básicas de la ingeniería.
9. Interpretar y aplicar normas legales que incidan en la creación y desarrollo de las organizaciones.
10. Integrar, dirigir y desarrollar equipos de trabajo para la mejora continua y el crecimiento integral de las organizaciones.
11. Analizar e interpretar la información financiera para detectar oportunidades de mejora e inversión en un mundo global, que incidan en la rentabilidad del negocio.
12. Utilizar las nuevas tecnologías de información en la organización, para optimizar los procesos de comunicación y eficientar la toma de decisiones.
13. Propiciar el desarrollo del capital humano, para la realización de los objetivos organizacionales, dentro de un marco ético y un contexto multicultural.
14. Aplicar métodos de investigación para desarrollar e innovar sistemas, procesos y productos en las diferentes dimensiones de la organización.
15. Gestionar la cadena de suministros de las organizaciones con un enfoque orientado a procesos.
16. Analizar e interpretar la economía global para facilitar la toma de decisiones en la organización.

Fuente: Tecnológico Nacional de México, 2018.

LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA

Se puede definir a la vinculación como una actividad tendiente a establecer una relación entre dos o más sujetos, iniciada por cualquiera de ellos, con cualquier propósito definido o intencional; para Martínez, Leyva y Barraza (2011: 1), la vinculación puede definirse “como una simple vinculación recíproca no causal entre sus características o propiedades, cuya intensidad puede medirse mediante una comparación estadística de la frecuencia con que aparecen ambos factores”.

La vinculación de la universidad con las empresas se ha convertido es una nueva función necesaria en las instituciones de educación superior que debe sistematizarse adecuadamente para que sea efectiva (Escamilla y Gómez, 2012); además, la colaboración de la universidad no solo debe darse con la industria, sino con un tercer actor importante: el gobierno; deben crearse las estructuras necesarias, por medio de convenios, contratos o programas, que garanticen el desarrollo científico y académico de aquellas y el desarrollo tecnológico y la solución de problemas concretos de la industria y del sector público (Alvarado, 2009). A fin de contribuir al fortalecimiento del capital humano para lograr la competitividad de la industria mexicana, el gobierno debe incentivar la inversión pública y privada para facilitar la vinculación de las instituciones de educación superior con la industria (Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2017; CONACYT, 2014).

PROGRAMAS DE VINCULACIÓN

Según la Universidad de Valencia (Universitat de Valencia, 2013), las prácticas en empresas son necesarias en el aprendizaje y preparación de los estudiantes, y los objetivos de los programas que las regulan deberían ser aprender en forma práctica cómo funcionan y se interrelacionan los diferentes departamentos y áreas dentro de la empresa, para adquirir habilidades y conocimientos de las tareas esenciales que les permitan ser capaces de integrarse en los equipos de trabajo ya existentes.

MODELO DE VINCULACIÓN

Un modelo para el desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes de ingeniería fue desarrollado en el Instituto Tecnológico de Sonora (Chavira y otros, 2010), en el cual los autores proponen una relación de etapas, acciones y responsables del modelo propuesto, siendo algunas de ellas las siguientes: definición de las temáticas y criterios de los proyectos; integración y formalización de un catálogo de entidades y proyectos; contacto y atracción de estudiantes de prácticas; asignación de estudiantes a proyectos y entidades, de maestros asesores académicos a alumnos y de maestros asesores y revisores de proyecto de titulación; inscripción de alumnos en materia-grupo de prácticas y de apoyo; formalización de

convenios específicos; realización de la práctica del alumno, su seguimiento, registro y control; administración del conocimiento y retroalimentación del modelo y sus resultados.

MODALIDADES DE LA VINCULACIÓN

Las modalidades de vinculación de las universidades con las empresas, según un extenso estudio sobre la vinculación de las universidades con los sectores productivos en Iberoamérica (Garrido y García, 2016) pueden ser el desarrollo de estructuras de interfase, la realización de prácticas profesionales o estancias de profesores, la provisión de servicios profesionales, la participación en consorcios público-privados, ofreciendo programas de estudios o la promoción de Spin-off/Spin-out universitarias, o bien apoyo para realizar investigación y desarrollo, para hacer gestión y transferencia tecnológica o implementar actividades para la formación de recursos humanos. Además, los mismos autores encuentran que la vinculación se da con todo tipo de empresas, no solo con las de alta tecnología sino, entre otras, con la industria, la minería, el sector servicios y la agroindustria.

FACTORES QUE AFECTAN LA VINCULACIÓN

Dado que la relación universidad-empresa puede darse en diferentes modalidades, la vía que se escoja será determinante para la eficacia de su vinculación; así, la vía informal ha sido más ágil para el flujo de información entre ambos actores, en opinión de algunos autores, que la vía formal, dotada usualmente de mayor burocracia (Parreiras-de Oliveira, De Castro y Juan-Bacic, 2016). Otros autores (Sánchez-Trujillo y Reyes, 2016; Pascal y otros, 2016: 226) han observado que la comunicación y el valor del tiempo para los actores también son factores que afectan la vinculación, pues la industria demanda mayor rapidez en la solución de problemas mientras que la universidad se conduce con una planeación a mediano y largo plazo.

De igual forma, la vinculación universidad-empresa puede verse obstaculizada o favorecida por otros diversos factores; a partir de la literatura, Escamilla y Gómez (2012) encuentran los siguientes:

Tabla 3. Factores que favorecen y obstaculizan la vinculación universidad-empresa.

Favorecen	Obstaculizan
Contar con expertos científicos en ambas organizaciones	La falta de comunicación efectiva entre los equipos
Realiza una adecuada planeación y programación de tareas, acciones y tiempos	Incompatibilidad entre lo que oferta la universidad y lo que demanda la industria

Una integración efectiva de redes y equipos de trabajo interinstitucionales	Diferencia de intereses entre ambas organizaciones (razón de ser)
---	---

Fuente: Elaborada a partir de Escamilla y Gómez, 2012.

BENEFICIOS DE LA VINCULACIÓN

La vinculación universidad-empresa ofrece varios beneficios para los alumnos, algunos de ellos son participar en la solución de problemas reales dentro de la industria, la posibilidad de desarrollar innovaciones importantes o también incrementar su reconocimiento social (Martínez, Leyva y Barraza, 2011); por otro lado, los beneficios de la vinculación para la universidad y para las empresas también han sido observados; en un estudio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2004, en Alvarado, 2009) se mencionan algunos de ellos: mediante las estancias de los alumnos en las empresas, permite la actualización de los planes de estudio de las escuelas; mejora la innovación en los métodos de enseñanza-aprendizaje; es fuente de creación de nuevas carreras, de campos de investigación y de fuentes de financiamiento alterno; logra mayor pertinencia social de la institución y mayor aceptación de sus egresados.

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES O RESIDENCIAS

El objetivo de las residencias o prácticas profesionales es que el alumno adquiera las capacidades técnicas necesarias para desempeñarse en la industria, a la vez que desarrolla habilidades interpersonales y de pensamiento que le garanticen el éxito (Universitat de Valencia, 2016); ya que la concepción moderna de la instrucción universitaria en las instituciones educativas tecnológicas es, en esencia, formar personas que puedan contribuir activamente al desarrollo industrial del país en un ambiente de constante innovación y evolución (Romero, Quintero y Pérez, 2010), las prácticas profesionales se convierten entonces en una *conditio sine qua non* para que los alumnos se apropien de tales capacidades y habilidades y logren contribuir lo que se espera de ellos.

La proximidad geográfica de las empresas a los centros universitarios intensifica la práctica profesional, pues los alumnos se desplazan con facilidad y equilibran el tiempo dedicado al trabajo y al estudio (Parreiras-de Oliveira, De Castro y Juan-Bacic, 2016: 182). Además, aquellas empresas que ofrecen la formación dual al permitir en sus instalaciones el desarrollo de las prácticas estudiantiles pueden facilitarle al alumno que adquiera la experiencia que la universidad no le ofrece y logre mayores conocimientos prácticos durante su estancia en la industria en la que desarrollará los valores y las habilidades que posee, que forman su identidad profesional aún no cimentada del todo (Fernández e Iglesias, 2016 y Pérez, 2016).

Valores como la honestidad, puntualidad y responsabilidad son altamente apreciados por la industria respecto de los estudiantes que provienen de los institutos tecnológicos nacionales (Méndez y otros, 2010: 195), mientras que otras habilidades como el pensamiento crítico, trabajo cooperativo o bajo presión y la administración del tiempo son menos valorados. De igual forma, las competencias más requeridas por la industria a los ingenieros egresados de instituciones tecnológicas del país, según un estudio especializado del sector, son las competencias de investigación, de dominio de un segundo idioma y la capacidad de comunicación oral y escrita (Páez, 2013). Partiendo de lo anterior, las preguntas que guían esta investigación son: ¿estarán identificadas las competencias del perfil de egreso de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial con las áreas de prácticas o residencias profesionales que demanda la industria?, ¿cuál ha sido el resultado de la vinculación universidad-empresa para las primeras generaciones de egresados de IGE? y ¿qué nivel de satisfacción tienen los egresados de esta carrera?

MATERIALES Y MÉTODOS

La reciente creación de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial, ofertada nacionalmente a partir de 2009 en los institutos adscritos al TECNM, hace del presente artículo, un reporte sobre un estudio exploratorio y descriptivo de enfoque cuantitativo, en el que se buscó analizar el perfil de egreso de la carrera de IGE para relacionar las competencias del egresado con las áreas de trabajo en la industria; la limitante es que solo se centra en la carrera mencionada, teniendo como objetivos específicos: identificar las ciudades, empresas y áreas laborales más recurrentes en donde se realizan las residencias; identificar el nivel de satisfacción de los residentes en las áreas donde se desempeñan, y obtener el grado de identificación del perfil de egreso de la carrera con los resultados anteriores.

Como instrumento para recoger la información se utilizó un cuestionario de 22 preguntas enfocado a reconocer la experiencia de los residentes en la industria, el cual fue sometido a revisión por la Academia de IGE y validado mediante la aplicación de una prueba piloto con alumnos seleccionados en muestreo simple a conveniencia de los autores; como técnica de recolección se utilizó el instrumento auto administrado mediante aplicaciones electrónicas y para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico Minitab 18 (2017). Se recabaron datos históricos para determinar la población de egresados, siendo un total de 89 personas (ver Tabla 1); después se determinó la muestra estadística, siendo un total de 74 sujetos; una vez hecho lo anterior se procedió a elegir a los participantes mediante selección aleatoria simple (Johnson y Kuby, 2014: 20).

Como primer paso fue necesario analizar detenidamente los enunciados del Perfil de Egreso de la carrera obtenidos del TECNM y contenidos en la Tabla 2, para identificar, clasificar y agrupar las competencias de los egresados en función a las áreas de desempeño dentro de la industria donde pueden aplicarse, labor que fue realizada colegiadamente con otros integrantes de la Academia de Gestión Empresarial, mediante un trabajo teórico-conceptual utilizando la técnica de análisis grupo nominal; como ejemplo, la competencia 6 se refiere a "...implementar estrategias de mercadotecnia...", tarea que se identifica solo con el área de Mercadotecnia, pero la competencia 16 "Analizar e interpretar la economía global..." se identifica con las áreas de Administración y Finanzas; se repitió dicho proceso para todas las competencias y el resultado se muestra en la Tabla 4, que se muestra a continuación.

Tabla 4. Análisis de las áreas de desempeño en función al perfil de egreso de la carrera de IGE.

Número de competencia del perfil de egreso	Áreas de desempeño
1 – 2 – 5 – 9 – 12–16	Administración
3 – 10 – 13	Recursos Humanos
3 – 11 – 16	Finanzas
3 – 4 – 8	Calidad
4 – 15	Logística
4 – 6	Mercadotecnia
7	Seguridad e Higiene
14	Investigación y desarrollo

Fuente: Elaboración propia.

Una vez obtenidos los resultados anteriores se identificaron las variables discretas y categóricas referidas a los egresados sujetos de estudio, respecto de las cuales se determinaron las dimensiones y sus indicadores, que son descritos en la Tabla 5, siguiente.

Tabla 5. Variables de estudio y sus dimensiones.

Variables	Dimensiones
Perfil sociodemográfico	Edad, nivel educativo, género
Perfil económico	Nivel salarial, antigüedad
Perfil de desarrollo profesional	Empresa donde labora, ciudad, área de trabajo, nivel jerárquico, idiomas que utiliza
Perfil de egreso	Área donde realice residencias, ciudad, beca, titulación, nivel de estudio actual

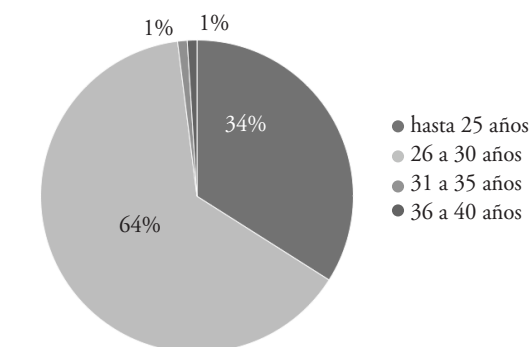
Fuente: Elaboración propia.

A partir de los estudios en la literatura reciente del tema, surge la siguiente proposición teórica: “La mayoría de los alumnos egresados del Instituto Tecnológico Superior de El Mante de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial, laboran en áreas de su especialidad fuera de Ciudad Mante”.

RESULTADOS

En relación al perfil sociodemográfico, los egresados son jóvenes en su mayoría entre 26 y 30 años (63 %) y entre 21 y 25 años (34 %), de cuyo total el 47 % son hombres y 53 % son mujeres; de ellos, solo 2 personas están cursando estudios de maestría y el resto solo tiene estudios de licenciatura, habiéndose titulado a la fecha el 72 % del total (Gráfica 1).

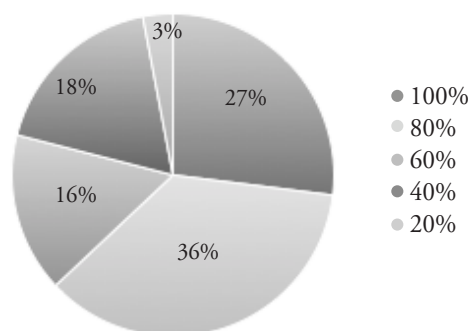
Gráfica 1. Edad de los egresados de la carrera de IGE.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al perfil económico, los resultados muestran que el rango salarial no está directamente relacionado con el género pero sí con la percepción que tienen los egresados sobre la institución donde estudiaron, pues a mejor nivel salarial aumenta el grado de bueno a excelente con que los egresados califican al ITS Mante; también lo afecta la opinión que tienen los egresados sobre la identificación del área de trabajo con su campo profesional y el haber logrado titularse. Al respecto, el 63 % de los egresados relaciona su área de trabajo en más del 80% con su formación como IGE, con un nivel excelente de satisfacción del 69 % (Gráfica 2).

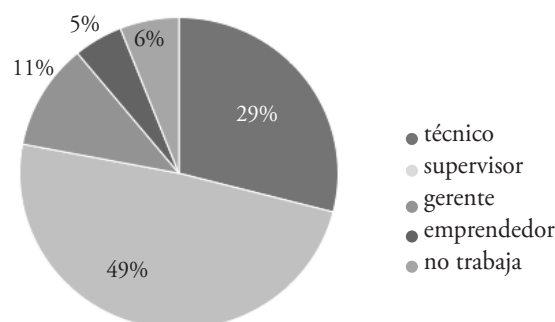
Gráfica 2. Percepción de la relación del trabajo actual con el área de formación.



Fuente: Elaboración propia.

En relación al perfil de desarrollo profesional, el nivel jerárquico que desempeñan está directamente relacionado con el tamaño de la empresa y el tiempo de experiencia en la industria, mostrando los resultados que a mayor antigüedad en la empresa más se escala en la cadena de mando donde se utiliza la escala de técnico, asistente, coordinador, asesor, supervisor, gerente y emprendedor. Del total encuestado, el 55 % ejerce funciones de supervisor hasta gerente y propietario, y el 27 % ha emprendido un negocio propio (Ver Gráfica 3). Un dato interesante es que el 45 % de los egresados utiliza el idioma inglés en su empresa, dada la cantidad de empresas de capital extranjero en donde laboran.

Gráfica 3. Puesto que ocupan en el trabajo actual.



Fuente: Elaboración propia.

Sobre el perfil de egreso, la pregunta referida a si el lugar de residencias es el mismo que el del empleo actual permite detectar la rotación de trabajos de un IGE, así como evaluar hasta cierto punto el desempeño que obtuvieron; solamente el 31 % de los egresados permanece laborando en la misma empresa, y el 73% de ellos escogieron para laborar las áreas identificadas de la carrera de IGE (Tabla 5); resulta interesante encontrar una alta correlación con el nivel jerárquico



del puesto que ocupan actualmente con su permanencia en la empresa, lo que parece suponer que en tales casos la empresa está satisfecha con los resultados que mostraron los egresados durante sus residencias profesionales.

Tabla 6. Identificación de las áreas de desempeño del perfil de IGE durante la realización de Residencias y de Empleo actual.

Áreas de desempeño	% de elección en residencias	% de elección en empleo actual
Administración	20%	20%
Recursos Humanos	27%	12%
Finanzas	5%	5%
Calidad	12%	15%
Logística	3%	14%
Mercadotecnia	0%	0%
Seguridad e Higiene	5%	7%
Investigación y desarrollo	0%	0%
Otras áreas	28%	27%

Fuente: Elaboración propia.

La interrogante del emprendimiento determina cuántos de los jóvenes aplicaron los conocimientos para su auto crecimiento, encontrando una mediana correlación entre los egresados emprendedores y el género, pues el 27 % de los egresados han incursionado en los negocios propios, pero hay más egresados varones que mujeres.

DISCUSIÓN FINAL Y CONCLUSIONES

Entre los puntos sobresalientes obtenidos de la información estudiada destacan los siguientes: los estudiantes tienden a migrar a los estados de Nuevo León (49 %) y Querétaro (13 %), aunque un 24 % permanecen en Tamaulipas, lugares donde tardan hasta un mes para encontrar un lugar para hacer sus residencias, siendo el área con mayor demanda Recursos Humanos; las empresas seleccionadas por los residentes son principalmente las manufactureras y de servicios, en donde el 78 % de los residentes recibió una remuneración o beca durante su estancia. En relación a la satisfacción de los estudiantes, el 85 % manifestó estar muy satisfecho con el lugar donde hizo residencias, que fueron principalmente medianas empresas al tener más de 250 empleados (52 %); del total de egresados, el 74 % logró titularse.

Partiendo de los resultados, se puede afirmar que sí existe relación entre el perfil de egreso de los Ingenieros en Gestión Empresarial del ITSMante y la demanda de las empresas donde laboran, ya que efectivamente el 72 % de los egresados de la carrera de IGE en las 4 primeras generaciones realizaron sus residencias profesionales en las áreas relacionadas con su especialidad, y el 73 % aún laboran en ellas; además, la percepción de los egresados sobre la identificación de su carrera con la demanda de la industria es buena, pues la mayoría de ellos consideran de mediana coincidencia su perfil con el área de trabajo actual, por lo que se requiere identificar las tareas específicas que se realizan en la industria, para lo cual la opinión de los empleadores es necesaria.

La investigación aportó información estructurada de los alumnos egresados de la carrera de IGE del ITSMante, la que servirá a los próximos residentes en la toma de decisiones respecto a su proyecto de residencias profesionales, a partir de un catálogo de empresas elaborado con este fin; también facilitará a los alumnos próximos a egresar posicionarse en las áreas laborales más identificadas con su perfil de egreso para realizar las residencias profesionales en un proceso más ágil; de esta manera se conjugará un área de oportunidad empresarial con las habilidades de los alumnos egresados.

O'toole y Bennis (2005) afirman que las escuelas de negocios (y podría aplicarse también a las que imparten carreras administrativas) están fallando en impartir habilidades útiles, e identifican la necesidad que tienen aquellas de un cuerpo docente diverso, con diferentes capacidades e intereses para revertir la situación; es por ello que en el ITSMante se enfatiza la realización de prácticas profesionales para que el alumno adquiera criterios de decisión eficaces, éticos, razonados y oportunos, además de ser un requisito de titulación (Tecnológico Nacional de México, 2018), pero además brinda la posibilidad al alumno de adquirir las competencias que menciona Páez (2013): investigación, dominio de un segundo idioma y desarrollo de la comunicación oral y escrita, lo cual muchos egresados de IGE obtienen al ingresar a empresas de capital transnacional.

El trabajo de Córdova y Barbosa (2004) en el campo de las ingenierías nos da una visión de lo que se requiere para reforzar las competencias del perfil de egreso del Ingeniero en Gestión Empresarial: por parte del alumno se requiere asumir su formación como futuro profesionalista, mejorar la comunicación y la preparación en relaciones humanas y desarrollar sus habilidades esenciales como la organización del tiempo, la constancia y el compromiso; por parte de los profesores, vincularse con las empresas e ingresar a la investigación para detectar sus necesidades; por parte de la institución, mantener y fomentar las prácticas profesionales, promover los intercambios docentes para nutrir la especialización, enfatizar los

proyectos productivos y de emprendimiento y la creación de bolsas de estancias para docentes y alumnos.

Las relaciones exitosas de las instituciones educativas con la industria en la modalidad de residencias profesionales no son escasas; hay muchas experiencias positivas de instituciones que se apoyan en consejos de vinculación para generar estrechos lazos con la industria que fomentan el aprendizaje práctico y real que se busca con esta modalidad de vinculación; este tipo de colaboración puede devenir en el desarrollo tecnológico que la industria requiere para su crecimiento y que también promueve el Estado mediante políticas de Ciencia y Tecnología, por lo que la formación de capital humano competente para solucionar problemas es la más importante tarea de las instituciones de educación superior (CONACYT, 2014; Gobierno del Estado de Tamaulipas, 2017; Ojeda, Martínez y Zapata, 2017 y Parreiras-de Oliveira, De Castro y Juan-Bacic, 2016). En el presente trabajo no se ha reconocido la opinión de la parte empresarial sobre las competencias de los alumnos de Gestión Empresarial egresados del ITSMante, por lo que se sugiere dar continuidad a la investigación. ♣

FUENTES DE CONSULTA

- Almanza J. R. y Vargas-H. J.G. (2015). “Las Competencias Profesionales y su relación con la empleabilidad de los Ingenieros en Gestión Empresarial egresados del ITLAC”. En *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, Vol. 8, No. 22, p.p. 17-28.
- Alvarado B. A. (2009). “Vinculación Universidad-Empresa y su contribución al desarrollo regional”. En *Ra Ximhai*, Vol. 5, No. 3, p.p. 407-414.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2004). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo*. Ciudad de México: ANUIES.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2014). *Programa Especial de Ciencia Tecnología e Innovación 2014-2018*. Ciudad de México: CONACYT.
- Córdova D. G. y Barbosa J. E.R. (2004). “El perfil de egreso del Ingeniero Agrónomo. Una experiencia de grupos de discusión con egresados”. En *Acta Universitaria*, Vol. 14, No. 1, p.p. 36-46.
- Chavira S. H., Rodríguez E. M., Domitsu K. M., Macías E. A., Salazar L. G. M., Padilla M. E. L. y Tapia M. I. (2010). “Diseño de un modelo para la práctica profesional de LSIA e Isw”. En J. Angulo A. A. A., Valdés C. S. V., Mortis L. y García L. R. I. (Coords.). *Educación, Tecnología e Innovación*. Hermosillo: Instituto Tecnológico de Sonora, p.p. 547-556.
- Escamilla S. C. y Gómez Medina, M. T. (2012). “Modelo de vinculación entre las Instituciones de Educación Superior y las empresas: gestión del conocimiento”. en *Acta Universitaria*, Vol. 22, No. 2, p.p. 32-40.
- Fernández M. H. e Iglesias L. M. (2016). “Análisis de la integración de teoría y la práctica de la disciplina de administración de operaciones en la formación de administradores de empresas, reflexión desde lo académico y laboral”. en *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], Vol. 8, No. 1, p. p. 50-58. Disponible en: <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Garrido N. C. y García P. de L. D. (2016). *Vinculación de las universidades con los sectores productivos*. Casos en Iberoamérica. Volumen 1. Casos de vinculación con actores productivos. Ciudad de México: Red Universidad-Empresa América Latina y El Caribe-Unión Europea (alcue), A.C.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas (2017). *Plan Estatal de Desarrollo de Tamaulipas 2016-2022*. Ciudad Victoria: Gobierno del Estado. Disponible en: <https://www.tamaulipas.gob.mx/planestatal/plan-estatal-de-desarrollo-2016-2022.pdf>. Consultado el 9 de diciembre de 2019.
- Guillén M. I. J. (2012). “La vinculación profesional Universidad-Sector Productivo: una responsabilidad social compartida. Ingeniería Industrial”. En *Actualidad y Nuevas Tendencias*, Vol. III, No. 9, p.p. 7-16.
- Johnson, R. y Kuby, P. (2012). *Estadística Elemental*. México

DF: Cengage Learning Editores SA de CV.

Leal P. N. M. y Chan C. L. C. (2010). "Las prácticas escolarizadas: fortalezas y áreas de oportunidad". En Angulo A. J., Valdés C. A. A., Mortis L. S. V. y García L. R. I., (Coords.). *Educación, Tecnología e Innovación*. Hermosillo: Instituto Tecnológico de Sonora, p.p. 306-310.

Macías M. E. Y. (2012). "Significado de las prácticas profesionales. La experiencia de un grupo de alumnos de nutrición de la Universidad Guadalajara Lamar". En *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 59, No. 3, p.p. 1-10.

Martínez H. L. M., Leyva A. M. E. y Barraza M. A. (2011). "La importancia de la vinculación en las instituciones de educación superior". en *Boletín Técnico del Instituto Mexicano de Ejecutivos de Finanzas IMEF*, No. 7. Disponible en: https://www.imef.org.mx/publicaciones/boletinestecnicosorig/BOL_07_10_CTN_CC.PDF.

Consultado el 30 de abril de 2018.

Martínez M. L. (2015). "Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículum". En CPU-E, *REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, No. 21, p.p. 210-221. Disponible en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1711>

Méndez C. M. E., Aguirre Á. L., Paredes S. J. A., Álvarez G. J. F., Salcido R. B. A. y Valdez C. L. (2010). "Formación del recurso humano en Instituciones de educación superior tecnológica", en Angulo A. J., Valdés C. A. A., Mortis L. S. V. y García L. R. I., (Coords.). *Educación, Tecnología e Innovación*. Hermosillo: Instituto Tecnológico de Sonora, p.p. 188-197.

Minitab 18 Statistical Software (2017). [Computer software]. State College, PA: Minitab, Inc. Disponible en: www.minitab.com

O'toole, J, Bennis, W. (2005). "Cómo las escuelas de negocios perdieron el rumbo". En *Harvard Business Review*, Vol. 83, No. 5, p.p. 76-85.

Ojeda M. M., Martínez T. R.E. y Zapata S. I. (2017). "El grupo focal como experiencia de vinculación universidad-empresa". En *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (20 de noviembre de 2017). Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/seccion4.html>

Páez, M. (2013). *Estudio de Vinculación Empresas-IES. Síntesis Ejecutiva*. Ciudad de México: Alianza FIIDEM AC.

Parreiras-de Oliveira, v. c., De Castro G. R. y Juan-Bacic, M. (2016). "Sistemas de identificación biométrica de clase mundial y relaciones informales en la relación universidad-empresa: Estadual de Campinas (Brasil)". En Garrido N. C. y García P. de L. D. (Coords.). *Vinculación de las universidades con los sectores productivos*. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C.

Pascal, O., Massaro, F., Rodríguez-Bianchi, S. y Guagliano, M.

(2016). "Buenas prácticas de vinculación tecnológica entre la Universidad de Lomas de Zamora (Argentina) y KalliumTec", en Garrido N. C. y García P. de L. D. (Coords.). *Vinculación de las universidades con los sectores productivos*. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C.

Pérez E. A. (2016). "Razones que motivan la vinculación de la universidad con la empresa: Análisis comparativo México y Argentina". En *Revista RAITES* (antes Panorama Administrativo), Vol. 2, No. 4, p.p. 10-28.

Rodríguez Q. E., Cisterna C. F. y Gallegos M. C. (2011). "El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional". En *Revista de la Educación Superior*, Vol. 3, No. 159, p.p. 67-85.

Romero Á. B., Quintero M. A. y Pérez C. A. (2010). "Aspectos sobresalientes del proyecto terminal en la carrera de Ingeniería Mecánica", en J. Angulo A. A. A. Valdés C. S. V., Mortis L. y García L. R. I. (Coords.). *Educación, Tecnología e Innovación*. Hermosillo: Instituto Tecnológico de Sonora, p.p. 290-293.

Sánchez-Trujillo, M. G. y Reyes G. I. (2016). "Innovación industrial en Pymes. Un caso práctico de vinculación Universidad- Empresa en Tepeji del Río. Tepeji del Río, México", en Garrido-Noguera C. y García P. de L. D. (Coords.). *Vinculación de las universidades con los sectores productivos*. Casos en Iberoamérica. Vol. 1. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C.

Tecnológico Nacional de México (2018). *Los Institutos Tecnológicos Descentralizados: 28 años transformando a México*. México: Tecnológico Nacional de México. Disponible en: <https://www.itesrc.edu.mx/files/TecNM-ITDS%20Libro%2028%20ITD%2018122018.pdf>. Consultado el 10 de diciembre de 2019.

Universitat de Valencia (2013). *Facultat d'Economia*. Ejemplos de Programas de Actividades para las Prácticas en Empresas. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en: http://www.coev.com/sites/default/files/programas_actividades_2013_2014.pdf. Consultado el 30 de abril de 2018.

Universitat de Valencia (2016). *Facultat d'Economia. Prácticas externas*. Guía del estudiante. Grados. Curso Académico 2015-2016. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en: https://www.uv.es/econdocs/Practicas/2015/presentaciones/Guia_practicas_15_16_Grados_cast_fin.pdf. Consultado el 11 de mayo de 2018.

La Educación de una Nueva Transformación en México: Breve Análisis de su Modelo

Contreras Arreola Lourdes*
Correa Terán José Edgar**

RESUMEN

El gobierno de la 4T a partir que asumió la presidencia de la república mexicana en diciembre de 2018, ha concentrado y orientado sus esfuerzos por conformar un modelo llamado la *Nueva Escuela Mexicana*, que según sus principios trata de darle un sentido democrático, equitativo, innovador, inclusivo, humanista y tecnológico a la educación impartida por el Estado. Las acciones de la 4T en materia educativa comenzaron con el establecimiento de la legislación que basara las modificaciones en los Artículos constitucionales 3º, 31º y 73º relacionados con la educación en México. Enseñanza, actualizó la *Ley General de Educación* para incorporar su ideología política, así aparecen los términos de la Nueva Escuela Mexicana, la revalorización del profesor, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la participación de los profesores y padres de familia como agentes de cambio, además de la obligatoriedad de la educación superior por parte del Estado. Esto representa la propuesta más controversial, pues las condiciones de operación de las universidades e institucionales de educación superior son diferentes de una entidad federativa a otra. En algunos casos no se cumplen los compromisos u obligaciones con las instituciones por lo cual algunas operan con déficit financiero. La investigación científica y tecnológica se han visto afectadas por el recorte presupuestal al CONACYT. A más de dos años de comenzar el gobierno en turno, presenta varios pendientes y desafíos por cumplir, principalmente que el modelo educativo tenga impacto curricular en los planes y programas de estudio de educación básica.

PALABRAS CLAVE

Estado. Nueva Escuela Mexicana. Legislación. Programa Sectorial. Educación Integral. Revalorización de Profesores. Tecnologías de la Información y Comunicación. Obligatoriedad de la Educación.

ABSTRACT

The government of the 4T since it assumed the presidency of the Mexican Republic in December 2018, has concentra-

ted and oriented its efforts to create a model called the "New Mexican School", which according to its principles tries to give it a democratic and equitable sense, innovative, inclusive, humanistic and technological to education provided by the State. The actions of the 4T in educational matters began with the establishment of the legislation that would base the modifications in the 3rd, 31st and 73rd Constitutional Articles related to education in Mexico. Next, he updated the General Education Law to incorporate his political ideology, thus the terms of the New Mexican School appear, the revaluation of the teacher, the use of Information and Communication Technologies (ICT), the participation of teachers and parents as agents of change, in addition to the obligation of higher education by the State. This represents the most controversial proposal, since the operating conditions of universities and institutions of higher education are different from one federal entity to another. In some cases, the commitments or obligations with the institutions are not fulfilled, which is why some operate with a financial deficit. Scientific and technological research have been affected by the budget cut to CONACYT.

* Licenciada en Intervención Educativa y Maestra en Educación Básica (Universidad Pedagógica Nacional). Profesora de primaria y de la Universidad Pedagógica Nacional 144 de Ciudad Guzmán, Jalisco. Área disciplinar: profesora de la Licenciatura en Intervención Educativa y de la Maestría en Educación Básica. Líneas de investigación: orientación educacional, comprensión lectora y gestión educativa. Contacto: luly.arreola@upn144cdguzman.edu.mx

** Doctor en Educación (Universidad Marista de Guadalajara) y Especialista en Metodología Interpretativa de la Investigación Educativa (Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaría de Educación del estado de Jalisco). Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional 144 de Ciudad Guzmán, Jalisco. Área disciplinar: profesor de la Licenciatura en Intervención Educativa y de la Maestría en Educación Básica. Líneas de investigación: ansiedad y aprendizaje, tecnologías de la información y comunicación en educación superior, evaluación educativa y formación para la investigación. Contacto: edgar.correa@upn144cdguzman.edu.mx

More than two years into the government in turn, it presents several pending issues and challenges to be met, mainly that the educational model has a curricular impact on the plans and study programs of basic education.

KEYWORDS

State. New Mexican School. Legislation. Sector Program. Integral Education. Revaluation of Teachers. Information and Communication Technologies. Mandatory Education.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es caracterizar el rumbo de la educación actual en México a partir del análisis de su legislación, el programa de trabajo, el proyecto o modelo educativo de la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM), además de las acciones del gobierno en turno para la puesta en práctica de planes y programas de estudio.

A más de dos años que el Lic. Andrés Manuel López Obrador asumiera la presidencia de la república mexicana, es importante dar la pauta para conocer los principales componentes del modelo educativo llamado *Nueva Escuela Mexicana* (NEM), así como sus implicaciones en materia legislativa y en los diversos niveles de educación (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y superior).

Desde el inicio del gobierno actual se concentraron los esfuerzos en un primer momento por concretar cambios en los Artículos 3º, 31º y 73º de la constitucional política, para posteriormente modificar parte de la *Ley General de Educación* y al final diseñar el *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*, cuyos objetivos prioritarios buscan dar respuesta a las necesidades en materia educativa detectadas a lo largo y ancho de la república mexicana, especialmente en los contextos considerados vulnerables o desfavorecidos como son las escuelas rurales o indígenas.

Por otro lado, se destaca la nueva concepción acerca del profesor como agente de cambio dentro de la sociedad en corresponsabilidad con los padres de familia, a quienes, desde la legislación o normatividad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se les demanda una participación activa en el proceso educativo y desempeño de sus hijos. Esto se relaciona con una de las propuestas más importantes dentro de la NEM, que es el logro de una orientación o educación integral de niños y jóvenes a partir del trabajo realizado en la escuela.

El artículo no busca ser tendencioso para enjuiciar o evaluar las acciones educativas realizadas por el gobierno de la 4ª, la intención es enfatizar en sus principales características y mencionar algunas de las acciones realizadas hasta el día de hoy, cuyos resultados a veces han sido positivos o negativos para determinados sectores de la población mexicana. Se tiene la percepción de sumar más pendientes que logros del gobierno

en turno, sin embargo, también se aceptan las diversas circunstancias que han obstaculizado su actuar. Por ejemplo, debido a la pandemia del COVID-19 no ha sido posible realizar el diagnóstico de las fortalezas y debilidades relativas al modelo educativo 2017 anterior a la NEM, tal como se tenía agendado para el año 2020. Dicho diagnóstico daría la pauta, sobre todo, para diseñar un plan de trabajo que potencialice cambios significativos en los planes y programas de estudio vigentes.

LOS ORÍGENES DEL CAMBIO

El gobierno de la república mexicana que encabeza el presidente Lic. Andrés Manuel López Obrador, mejor conocido como el *Gobierno de la Cuarta Transformación* (4T), dentro de sus prioridades contempló erradicar el planteamiento más relevante, para algunos retrógrada, cruel y severo hacia los profesores incluido en la Reforma educativa del 2013; que fue la evaluación para determinar su permanencia en el sistema educativo (Gobierno de la República de México, 2014; Animal Político, 2019). Para el gobierno en turno el lugar que ocupan los profesores no es necesario ponerlo en tela de juicio, al contrario, como máxima autoridad del poder ejecutivo y en correspondencia con la SEP era necesario brindar las mejores condiciones para laborar como profesores, lo cual contempla la capacitación y actualización docente (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018; Diario Oficial de la Federación, 2020). Esto fue uno de los motivos para conformar propuestas de mejora en materia legislativa hacia el Artículo 3º constitucional cuyo eje es la educación en México (DOF, 2019).

Según el Diario Oficial de la Nación [DOF por sus siglas], el contenido textual del Artículo 3º quedó de la siguiente manera:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (2019, párr. 5).

Las modificaciones a este artículo, conllevaron cambios en la *Ley General de Educación* (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018) y la formulación del *Programa Sectorial de Educación 2020-2024* (DOF, 2020), de forma similar dieron las pautas para que el proyecto o modelo educativo de la NEM, se concretara en una serie de acciones con la finalidad de operar de diferente manera los planes y programas de estu-

dio correspondientes a educación básica. Si bien el cambio no fue radical en materia curricular o pedagógica, se agregaron asignaturas como *Educación socioemocional y Vida saludable*, para contribuir en el desarrollo integral y en la salud física y mental de niños y jóvenes (Secretaría de Educación Pública, 2019).

LA OBLIGATORIEDAD DEL ESTADO POR BRINDAR EDUCACIÓN SUPERIOR

En diciembre de 2018 que tomó protesta el nuevo poder ejecutivo, se comenzó a trabajar para fincar las bases de los cambios en materia educativa, especialmente para derogar la legislación que dejaba vulnerables a los trabajadores de la educación pública ante las autoridades educativas (Animal Político, 2019; SEP, 2019). La prioridad era regresar la certeza laboral.

Sin embargo, el aspecto coyuntural a abordar es la educación que brinda u ofrece el Estado. Aparte de confirmar el derecho a la educación básica y educación media superior; se propone el derecho a la educación superior:

Artículo 6. Todas las personas habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior.

Es obligación de las mexicanas y los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años asistan a las escuelas, para recibir educación obligatoria, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo.

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado en los términos dispuestos por la fracción x del artículo 3o. constitucional y las leyes en la materia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018: 2-3).

Es así como se garantiza la educación para todos los habitantes del país, incluso se reafirma la obligación y compromiso de los padres de familia por enviar a sus hijos a la escuela; además de apoyarlos con el proceso, progreso y desempeño educativo. La propuesta es trabajar en conjunto autoridades, maestros y padres de familia para alcanzar los propósitos educativos de los planes y programas de estudio, y en lo particular los alumnos alcancen un óptimo bienestar y desarrollo a partir de la educación que les brinde el Estado (DOF, 2019; SEP 2019; DOF 2020).

Un agregado a lo anterior que ha causado controversia desde su publicación y decreto, es la obligatoriedad por brindar los servicios de educación superior. No obstante, esta situación se torna más limitada respecto a los niveles educativos restantes, pues los programas de financiamiento y apoyo económico

hacia las universidades o instituciones de educación superior públicas de los subsistemas federal o estatal, incluso las que tiene carácter autónomo; son fluctuantes, variantes y un tanto irregulares.

Al respecto, la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Asociación Mexicana de Órganos de Control y Vigilancia en Instituciones de Educación Superior (AMOCVIES); elaboraron en el 2019 un diagnóstico integral de nueve universidades públicas que presentan situación financiera crítica (Universidad Autónoma del Estado de México, 2019). Dichas universidades dependen del apoyo de las entidades federativas para cubrir sus gastos operativos, sin embargo, las entidades no han cumplido cabalmente con sus responsabilidades y compromisos, arrojando como consecuencias las limitantes para realizar acciones diferentes a la docencia, tal es el caso de la investigación científica o tecnológica.

Es decir, desde la legislación en materia educativa existe la obligatoriedad del Estado por brindar u ofrecer la educación superior, sin embargo, esto varía según la entidad federativa, incluso de una universidad o institución de educación superior a otra. Se ha hecho evidente la intención de las instituciones por incrementar su matrícula de ingreso para beneficiar a la mayoría de aspirantes, es aquí donde destaca la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que participa en el programa llamado Rechazo Cero (SEP, 2020c), el cual ha dado la posibilidad de aceptar a todos los aspirantes ya sea en su primera opción de licenciatura u ofrecerles espacio en alguna otra donde se tenga menos demanda. Asimismo, el programa brinda la posibilidad de promoverlos a otras instituciones de educación superior como son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) o Instituto Politécnico Nacional (IPN); que cuenten con espacios disponibles en determinadas carreras profesionales.

Relacionado con lo anterior, se señala que:

Además de impartir educación en los términos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018: 3).

No obstante, en la realidad se proyecta que los apoyos económicos se traducen en financiar casi exclusivamente la nómina en educación superior para los directivos, docentes, administrativos y personal de mantenimiento; aunque en materia de infraestructura las instituciones no han podido crecer o

limitan su capacidad para la ampliación y/o remodelación de sus espacios físicos. A su vez, la investigación científica y tecnológica prácticamente se ha frenado, pues el presupuesto del gobierno para el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) sufrió recortes considerables desde mediados del 2018 (Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 2019). Esto representa un impacto negativo en los Programas de Becas de Posgrado y Apoyos para la Calidad, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y las Cátedras CONACYT.

En síntesis, se logró el incremento de la matrícula en educación superior, así como las posibilidades de los jóvenes por ingresar a las universidades, instituciones de educación superior y normales; sin embargo, otras funciones sustantivas como son la investigación, extensión y difusión se han limitado, incluso en algunos casos se dejaron de realizar al carecer de recursos económicos. Una tendencia importante de mencionar por sus implicaciones es la dependencia de algunas instituciones por costear los gastos de operación, mantenimiento y subsistencia con ingresos económicos derivados de inscripción o reinscripción de los estudiantes, tal como sucede en la mayoría de Unidades de la UPN que se encuentran fuera de UPN Ajusco o de la ciudad de México (Pérez, 2015).

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM) COMO MODELO EDUCATIVO

En los temas de equidad y excelencia educativa (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018), el gobierno actual propone la oferta de los servicios de educación para todos los habitantes de México, sin importar su raza, género, discapacidad, salud mental, etc. Lo anterior se complementa con la intención de trabajar a favor de lograr la excelencia educativa, basada en la puesta en práctica de los planes y programas de estudio, capacitación y formación docente; así como la atención a las necesidades educativas de los alumnos, principalmente de los contextos rurales o indígenas. Por ello, se enuncia lo siguiente:

Artículo 8. El Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por

circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018: 4).

Dicho contenido también se sustenta en la gran diversidad cultural, social y étnica que caracteriza a México, con lo cual mediante los planes y programas de estudio de educación básica se trata de dar respuesta a la demanda de los habitantes que forman parte de los grupos socioculturales que forman parte de la diversidad en nuestro país. Según la NEM (SEP, 2019), una de las prioridades del gobierno actual es equipar y apoyar en mayor medida a los integrantes de las comunidades de aprendizaje que están ubicadas en zonas o contextos rurales o indígenas, en los cuales impera el rezago o marginación social. El compromiso es mejorar las instalaciones físicas de las escuelas, equipamiento tecnológico que ayude a reducir las brechas digitales, promoción de programas sociales de nutrición y fomento a la salud en alumnos, capacitación a los profesores para abatir problemas de reprobación y/o bajo rendimiento, etc. Cabe señalar que, esto de igual manera es parte de los objetivos prioritarios del programa sectorial de educación 2020-2024 (DOF, 2020).

Con la NEM, se le apuesta a trabajar mediante colectivos docentes o comunidades de aprendizaje en construir una educación basada en la equidad, excelencia y mejora continua (SEP, 2019). El gobierno actual de la 4T, con dicho modelo trata de dar una identidad propia u original a la educación, a partir de la ideología política que promueven como es la democracia, equidad, igualdad de oportunidades, y, sobre todo, el desarrollo integral de niños y jóvenes (DOF, 2020). Cabe señalar que, hasta el momento dentro de los documentos rectores de la SEP destacando planes y programas de estudio, no se reflejan las directrices u orientaciones curriculares a seguir en la NEM. Para comprender aún más los fines de este modelo, se comparten algunas de sus principales características:

De la función de la nueva escuela mexicana Artículo 11. El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo



cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (DOF, 2019: 6).

LOS OBJETIVOS PRIORITARIOS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO 2020-2024

Un referente importante digno de mencionar porque caracteriza y define los principales componentes de la NEM, es el *Programa Sectorial de Educación 2020-2024* (DOF, 2020). Sin duda, retoma la intención de lograr una educación integral en niños y jóvenes; basada en el desarrollo de habilidades intelectuales, físicas, artísticas y sociales conforme a las actividades que se realicen en la institución escolar y en otros ámbitos educativos. Es así como la política educativa de la 4T se articula en torno a seis prioridades:

- Educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás.
- Educación de excelencia para aprendizajes significativos.
- Maestras y maestros como agentes de la transformación educativa.
- Entornos educativos dignos y sana convivencia.
- Deporte para todas y todos.
- Rectoría del Estado en la educación y consenso social (DOF, 2020).

En lo concerniente a la participación de los diferentes agentes educativos; la rectoría del Estado se traduce en las figuras del presidente de la república y las autoridades educativas, serán quienes aportarán y facilitarán los recursos necesarios para ofertar los servicios educativos y el deporte para todos los habitantes de México. En cambio, los profesores se consideran agentes de la transformación educativa por encargarse de operar los planes y programas de estudio, asimismo, promoverán en los alumnos la adquisición de aprendizajes significativos y la sana convivencia entre iguales. Finalmente, los alumnos concentrarán sus esfuerzos intelectuales, físicos y sociales para lograr los aprendizajes o competencias esperadas en educación básica.

Por otro lado, tal como se comenta en párrafos anteriores, la orientación o educación integral es una de las prioridades del proyecto educativo del gobierno actual. Se refiere a desarrollar las competencias o habilidades en niños y jóvenes de diversa

naturaleza como es la lengua española, las matemáticas, las ciencias, la geografía, la formación cívica y ética, entre otras áreas del conocimiento que faciliten el desarrollo armónico de las capacidades del alumno y faciliten el logro del perfil de egreso de educación básica (SEP, 2019). La orientación integral implica lo siguiente:

Artículo 17. La orientación integral en la nueva escuela mexicana comprende la formación para la vida de los educandos, así como los contenidos de los planes y programas de estudio, la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza aprendizaje, acorde con este criterio (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018: 9).

Uno de los atributos que también destacan dentro del modelo educativo del gobierno actual es la educación humanista, donde se concibe que es necesario dar la oportunidad a niños y jóvenes para desarrollar sus habilidades socioemocionales

para fomentar su capacidad de aprendizaje en aspectos de pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona (DOF, 2020). Lo anterior se fortalece con la concepción que tiene el gobierno actual respecto a la educación huma-

nista:

Artículo 59. En la educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018: 22).

Otra de las novedades dignas de destacar en la *Ley General de Educación y el Programa sectorial de educación 2020-2024*, es la consideración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para impartir y/o apoyar la operación de los planes y programas de estudio. Se plantea la posibilidad de diseñar y/o ejecutar programas de estudio mediante educación a distancia o educación virtual:

De las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital para la formación con orientación integral del educando Artículo 84. La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, utilizará el avance de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, con la finalidad de fortalecer los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje,

la innovación educativa, el desarrollo de habilidades y saberes digitales de los educandos, además del establecimiento de programas de educación a distancia y semi presencial para cerrar la brecha digital y las desigualdades en la población (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018: 29-30).

Entonces, las TIC representan un medio o recurso para revisar contenidos temáticos en educación básica que serán utilizados como un complemento de los demás materiales educativos, incluidos los libros de texto gratuitos. No obstante, la SEP (2020a; 2020b) afirma que a partir de la pandemia de COVID 19, la educación a distancia o educación virtual significan la base para el desarrollo de los programas en los diferentes niveles educativos, es decir, de ser un instrumento complementario o alternativo pasó a ser el soporte de la educación en la actualidad. Esta situación sin duda demandará la reconfiguración y concepción de las TIC para fines de estar en posibilidad de integrar un modelo híbrido (presencial y virtual) que ayude a operar en un futuro no muy lejano los programas educativos.

LOS AGENTES EDUCATIVOS PARA LA TRANSFORMACIÓN: PROFESORES Y PADRES DE FAMILIA

Tal como se comenta en párrafos anteriores, uno de los principios del gobierno actual fue abatir la evaluación al desempeño docente, la cual condicionaba la permanencia de los profesores en el sistema educativo público de acuerdo a la Reforma Educativa de 2013 (Gobierno de la República de México, 2014; Animal Político, 2019). Lo anterior provocó una serie de postulados políticos e ideológicos donde se enaltecó la figura de los profesores como agentes del cambio dentro de las comunidades escolares. A esta propuesta se le denominó “la revalorización de las maestras y los maestros”. En este sentido, se menciona que: “Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018: 31).

A partir de ello, se busca el fortalecimiento de los profesores en su rol de agentes de cambio basándose en una constante superación profesional para el logro de mejoras e innovaciones de su práctica docente. Ahora las evaluaciones docentes ya no se ejecutan para determinar la permanencia de los profesores, sino para detectar sus necesidades de capacitación que, a su vez, contribuya a la adquisición de los aprendizajes de niños y jóvenes y a atender sus demandas educativas (SEP, 2019). En ese sentido se plantea las mejoras en la formación docente (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018), que se traduce en apoyos por parte del gobierno y autoridades educativas para fortalecer las instituciones públicas que contemplan carreras profesionales para la formación docente, tal

es el caso de las escuelas normales y las unidades de la UPN.

A su vez, dentro del Artículo 73º constitucional se propone la creación del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, que brinda la posibilidad de incrementar el sueldo de los profesores a partir de obtener resultados favorables en diversos rubros entre los que destacan evaluaciones sobre sus conocimientos disciplinarios y para la docencia; acreditar cursos, talleres o diplomados; exámenes para identificar los aprendizajes de sus alumnos, etc. Como parte del contenido del artículo señalado, también se menciona la facultad de las autoridades educativas por regular y legitimar la operación de centros escolares para los diferentes niveles educativos:

De establecer el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en términos del artículo 3o. de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, media superiores, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones ... (DOF, 2019, párr. 17).

Aunado a lo anterior, se subraya la participación de madres y padres de familia o tutores en la educación de niños y jóvenes. Se establecen una serie de compromisos y responsabilidades de los mismos, donde sobresale que deben acudir a las reuniones, apoyar en la realización de las tareas escolares, participar en los eventos sociales y académicos hacia la sociedad, contribuir en mejoras para la escuela, además de estar al pendiente del desempeño de sus hijos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018). La importancia de la participación de padres y madres de familia, queda definida en la nueva versión del Artículo 31º de la constitución (DOF, 2019, párr. 16):

Ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurran a las escuelas, para recibir la educación obligatoria y, en su caso, reciban la militar, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo...

Queda explícito que el proceso educativo de niños y jóvenes es una tarea compartida entre autoridades, profesores y padres de familia, aunque, los primeros agentes serán quienes principalmente tomen las decisiones que ayuden a obtener mejoras continuas en la escuela y a diseñar proyectos institucionales. Esta dinámica se trabaja bajo la propuesta de los Consejos Técnicos Escolares [CTE] promovida por la SEP, que representen los momentos de reunión del colectivo docente para fines de sistematizar los proyectos mencionados, conforme a accio-

nes tales como: diagnóstico, diseño de un plan de trabajo, evaluación y seguimiento (Gómez, 2018). Para complementar lo anterior, se establece la participación de los padres de familia agrupados en asociación, con fines de corresponder a lo expresado en los documentos normativos de la SEP:

Las asociaciones de madres y padres de familia, se abstendrán de intervenir en los aspectos pedagógicos y laborales de los establecimientos educativos. La organización y el funcionamiento de las asociaciones de madres y padres de familia, en lo concerniente a sus relaciones con las autoridades escolares, se sujetarán a las disposiciones que la autoridad educativa federal señale (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018: 49).

CONCLUSIONES

Sin duda, como sucede con cualquier gobierno en turno, el actual llamado de la “4T” ha tenido sus alcances y limitantes en materia educativa. Su modelo denominado la *Nueva Escuela Mexicana*, hasta el momento y por diversas circunstancias, no ha podido tener un impacto significativo en los planes y programas de estudio de educación básica.

Entre los alcances dignos de mencionarse están la generación de la normatividad legislativa como es la modificación de los Artículos 3º, 31º y 73º constitucionales; la actualización de la *Ley General de Educación y el diseño del Programa Sectorial de Educación 2020-2024*; para estar en posibilidad de construir acciones a implementar en un futuro no lejano, que favorezcan a los principales agentes educativos como son profesores, padres de familia y, especialmente, los alumnos. Uno de los logros más aplaudidos por parte del gremio magisterial fue la derogación de la evaluación al desempeño docente que, según la Reforma Educativa del 2013, condicionaba su permanencia en el sistema educativo público.

Una vez concretadas las modificaciones en la legislación educativa, se conformaron los avances iniciales del modelo educativo, cuyas características principales son brindar una educación democrática, inclusiva, humanista y científica; desarrollar las habilidades para el español, las matemáticas, las ciencias y el deporte; además una de sus contribuciones más relevantes ha sido la incorporación en educación básica de las asignaturas de *Educación socioemocional* y *Vida saludable*, con la intención de garantizar una salud física y emocional acorde a las necesidades de niños y jóvenes.

Una de las propuestas que causó más controversia fue la obligatoriedad de la educación superior, considerando las discrepancias en las entidades federativas por apoyar a las universidades e instituciones de educación superior pública. Incluso, se tiene el dato que algunas están operando con déficit financiero, lo cual dificulta el incremento de la matrícula para dar cabida a todos los aspirantes a las diferentes carreras profesio-

sionales. Asimismo, se identifican recortes presupuestales a partir del 2018 en materia de investigación, en consecuencia, una cantidad considerable de universidades o instituciones de educación superior pública se han visto imposibilitados en realizar o dar continuidad a proyectos de investigación científica o tecnológica, dificultades similares se tienen por promover entre su personal docente las funciones de difusión y extensión para la publicación de sus productos académicos en revistas, libros o medios digitales.

Al mismo tiempo, se concibe al profesor como una figura imprescindible para lograr la transformación de niños y jóvenes. De esa manera, las autoridades educativas se han comprometido a evaluar con fines de identificar las necesidades de capacitación y/o actualización docente, a diseñar el sistema de carrera profesional que brinde la oportunidad de incrementar su salario, a equipar a las escuelas con recursos tecnológicos para trabajar los programas educativos en forma innovadora, y, a continuar con el trabajo del Consejo Técnico Escolar por considerarlo el instrumento por excelencia para diseñar proyectos institucionales que conlleven mejoras en la práctica docente y en los procesos educativos de los alumnos. ✿

FUENTES DE CONSULTA

Animal Político (2019). *Estos son los Puntos Principales de la Reforma Educativa*. Grupo Editorial Criterio. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2019/05/puntos-iniciativa-reforma-educativa/>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2018). *Ley General de Educación*. (DOF 19/01/2018). México. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Diario Oficial de la Federación (2019). *Decreto por el que se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de los Artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia Educativa*. (DOF 15/05/19). Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

Diario Oficial de la Federación (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México: DOF.

Secretaría de Gobernación. (DOF 06/07/2020). México. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

Gobierno de la República de México (2014). *Reforma Educativa. Resumen Ejecutivo*. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf

Gómez L., L. [Coord.] (2018). *El Consejo Técnico Escolar. Dinámicas de Participación y Posibilidades de Desarrollo*. México: ITESO-CONACYT. Disponible en: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/5416/Consejo%20t%C3%A9cnico%20escolar.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Pérez R., M. (2015). “La UPN en Jalisco: 35 años de contribuciones y tensiones institucionales”. En *Revista Educarnos*. (05/09/2015). México. Disponible en: <https://revistaeducarnos.com/la-upn-en-jalisco-35-anos-de-contribuciones-y-de-tensiones-institucionales/>

Secretaría de Educación Pública (2019). *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Disponible en: <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Aprende en Casa*. México: SEP. Disponible en: <https://www.aprendeencasa.mx/aprende-en-casa/niveles/primaria/index.html>

Secretaría de Educación Pública (2020b). *Boletín 205. Iniciará el Ciclo Escolar 2020-2021 con el Modelo Aprendizaje a Distancia Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2020c). *Rechazo Cero*.

México: SEP. Disponible en: <https://rechazocero.sep.gob.mx/>
Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2019). *Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2020 Estrategia Programática (Resumen)*. México: SHCP. Disponible en: https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2020/docs/02/r02_ep.pdf

Universidad Autónoma del Estado de México (2019). “Causas del déficit en nueve universidades públicas estatales”. En *Gaceta Virtual*, No. 42 (02 agosto de 2019). Disponible en: <https://www.uaem.mx/gacetavirtual/gestion/causas-del-deficit-en-nueve-universidades-publicas-estatales/2943>

El Modelo de Aprendizaje Autodirigido para Estudiantes Universitarios. Un Aprendizaje Basado en la Autonomía, Libertad y Responsabilidad.

Miguel Román José Antonio*

RESUMEN

El artículo busca mostrar la relación que existen entre el modelo de enseñanza aprendizaje en las universidades y las deficiencias que éstas heredan de los niveles educativos anteriores; de tal forma que se encuentre en el Modelo de Aprendizaje Autodirigido una posibilidad de mejorar y solucionar dicho problema educativos. Para ello, en un primer momento se señala el impacto que tienen el actual modelo didáctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, contrastándolo con datos que refieren a deficiencias académicas con las que ingresan a nivel superior los estudiantes. El objetivo fundamental es evidenciar que es necesario un nuevo modelo educativo en las universidades que tome en cuenta la naturaleza del estudiante, así como su proceso psico-biológico-social, con el fin de ser referente para innovar los modelos educativos en nivel superior, que éstos sean basados en la autonomía, responsabilidad y libertad. La metodología utilizada fue el análisis de contenido con diseño mixto, ya que, al categorizar los datos obtenidos del test sobre los factores de aprendizaje autodirigido aplicado a los estudiantes de educación superior, se sistematizaron en SPSS para graficar. Por último, se presentan a las conclusiones y hallazgos obtenidos durante la investigación.

PALABRAS CLAVE

Responsabilidad. Autonomía. Libertad. Modelo de Aprendizaje Autodirigido. Joven-Adulto. Factores de Autodirección.

ABSTRACT

The article seeks to show the relationship that exists between the teaching-learning model in universities and the deficiencies that these inherit from previous educational levels; in such a way that a possibility of improving and solving said educational problem is found in the self-directed learning model. For this, at first the impact that the current didactic model has on the teaching-learning processes in the university is pointed out, contrasting it with data that refer to academic

deficiencies with which students enter a higher level. The fundamental objective is to show that a new educational model is necessary in universities that takes into account the nature of the student, as well as their psycho-biological-social process, in order to be a reference to innovate educational models at a higher level, which these are based on autonomy, responsibility and freedom. The methodology used was content analysis with mixed design, since, by categorizing the data obtained from the test on the self-directed learning factors applied to higher education students, they were systematized in SPSS to graph. Finally, the conclusions and findings obtained during the investigation are presented.

KEYWORDS

Responsibility. Autonomy. Freedom. Self-directed Learning Model. Young-Adult. Self-direction Factors.

INTRODUCCIÓN

Iniciemos señalando que la formación educativa de los jóvenes en las Instituciones de Educación Superior (IES) en los niveles de licenciatura o posgrado se ha desarrollado bajo una instrumentación curricular sobre la base del modelo de una pedagogía tradicional y dominante con una diversidad de enfoques, tendencias, métodos, técnicas y estrategias variadas pero que coinciden con las características del llamado modelo de “educación bancaria”¹.

Propuesta que concibe al estudiante como un sujeto falto de autonomía, libertad y dependiente del profesor. Este modelo muestra la ausencia del alumno ante su propia formación, poco participativo del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) que se deja en manos de los profesores y autoridades

* Doctor en Ciencias de la Educación, Maestro en Ciencias de la Educación; docente en la Universidad José Vasconcelos de Oaxaca en las Licenciaturas de Ciencias de la Educación y Psicología General. Línea de investigación: Educación. Miembro activo de la AELAC e Investigador independiente.

educativas. Esa actitud protagónica de las IES por monopolizar el proceso de E-A recae de manera incuestionable en los claustros o núcleos académicos como los únicos expertos y conocedores de las necesidades formativas del estudiante. Este modelo educativo ha asumido una práctica educativa vertical, autoritaria y centralista con la utilización de aquellas didácticas que hacen depender a los estudiantes de los deseos y voluntad de los profesores o profesoras responsables de alguna asignatura.

A esta situación habría que sumarle las deficiencias académicas con las que ingresan en la actualidad, los estudiantes a la universidad; el documento emitido por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa titulado: "Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017" (INEE, 2018), señala que la educación básica y media superior de acuerdo a los resultados de los exámenes CENEVAL y exip (2017) los estudiantes que acceden a la educación preparatoria llegan en condiciones académicas poco deseables, ya que es frecuente encontrar la ausencia de conocimientos de diferentes campos del saber que son necesarios para cursar los primeros semestres de ese nivel educativo. De igual forma se puede mencionar que estas insuficiencias acontecen en los niveles educativos desde la educación primaria y secundaria hasta llegar a la educación superior.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, prueba Pisa 2015, el desempeño de los estudiantes mexicanos se encuentra por debajo del promedio y del estándar señalado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Dichos resultados indican, por ejemplo, que en ciencias el puntaje fue de 416 puntos; lectura, 423 puntos y matemáticas, 408 puntos, de un total de 500 puntos. En estas tres áreas el informe señala que menos del 1% de los estudiantes en mexicanos logró alcanzar niveles de competencia y excelencia de los niveles 5 y 6; como puede advertirse las condiciones académicas, sociales y económicas contribuyen a mermar el aprendizaje en los diferentes niveles educativos, desembocando en deficiencias académicas y actitudinales hacia el aprendizaje que se verán reflejados en los niveles educativos superiores.

De las cifras anteriormente presentadas permiten inferir que existe un problema en la formación académica y actitu-

dinal. Y si bien la educación superior no tiene que ver con el problema de la formación y el cumplimiento de la currícula académica básica y media superior, hereda de estas un problema asociado a las aptitudes de los estudiantes cuando ingresan al primer año o semestres de las IES, donde de manera general los alumnos lidian con asumir de manera autónoma la responsabilidad, autonomía y decidir (en libertad) sobre su formación académica debido a la ausencia de ciertas capacidades intelectuales y actitudinales para tal propósito.

El ideal de varias IES es que los estudiantes que ingresan a este sistema de educación puedan ser autónomos, responsables y contar con un mínimo de conciencia en su instrucción y cubrir algunas insuficiencias que han arrastrado desde niveles anteriores, pero esto no es así, por el contrario, muchos académicos, profesores y/o tutores de estudiantes coinciden en señalar que un porcentaje elevado de alumnos o alumnas son muy receptivos para recibir órdenes para realizar lecturas, muchos de ellos esperan que sus profesores les proporcionen los apuntes o materiales para cubrir sus clases. La mayoría de los estudiantes esperan recibir los contenidos de las clases bajo la forma clásica tradicional entre profesor expositor y alumno receptivo.

También es común escuchar en las reuniones académicas que el estudiante no indaga por sí mismo, se limitan a ser receptáculo de sus profesores; además, en la conciencia y pensamiento de muchos de ellos, señalan varios profesores de este nivel educativo, hay una actitud muy pasiva y no son capaces de percibirse como profesionista en un futuro cercano.

Ante tal panorama, la presente investigación tiene como propósito sugerir que se realice una reflexión profunda para que las universidades puedan ser conscientes del problema que heredan y que muestren una voluntad para cambiar el modelo educativo y considere a los estudiantes como el centro de su acción educativa desarrollando en ellos actitudes asociadas al proceso de conducción de su propio aprendizaje procurando una constante autoevaluación del desarrollo de ciertas actitudes necesarias. Con ello se busca contribuir al conocimiento sobre el Modelo de Aprendizaje Autodirigido que puede proporcionar al estudiante las herramientas y competencias necesarias para hacerle frente a las prácticas educativas y actitudinales heredadas desde su proceso de formación académica, así pues, a partir de su propio contexto académico universitario, desarrollar a la par ambas dimensiones con el fin de potencializar sus habilidades y competencias necesarias para una nueva realidad.

EL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

En su inicio el término de Aprendizaje Autodirigido, fue conocido como auto-educación (Kidd, 1973) donde se consideraba que el aprendizaje debería darse de tal forma que

¹La educación bancaria es un término que alude a un tipo de educación concebida como un proceso en el que el educador *deposita* contenidos en la mente del estudiante sin análisis y comprensión del conocimiento. El concepto aparece por primera vez en la obra Paulo Freire llamada *Pedagogía del Oprimido* (1970), quien analiza de forma crítica esta visión de la educación, la cual denuncia como un instrumento fundamental de opresión, en oposición a una educación popular.



fuera funcional para toda la vida, donde el aprendiz mostraría grandes capacidades de cooperación y autoaprendizaje, mientras que para Kasworm (1983) quien mencionó que el aprendiz auto-actualizado, hace uso de conductas genéricas y finitas, donde la actividad de aprendizaje por uno mismo desemboca en el estado ideal del estudiante maduro que se realiza así mismo.

Mientras tanto, Touhg (1979) hizo alusión o acercamiento al concepto de aprendizaje autodirigido con la referencia al aprendizaje auto-planeado, donde el aprendiz tiene control de su propio aprendizaje; por su parte Chene (1983) agrega que además de que el aprendiz toma el control, asume la responsabilidad, se le debe proporcionar la autonomía, sin embargo, también hizo mención de que se le debe guiar en el aprendizaje autodirigido. Es conveniente mencionar que, hasta este punto, el Aprendizaje Autodirigido está caracterizado por estas tres categorías: control, responsabilidad y autonomía sobre el propio aprendizaje.

Pese a lo anterior, Brockett (1985) mencionó que el aprendizaje autodirigido tiene que ver más con los procesos internos del estudiante, es decir, refiere a aquellas actividades en las que el estudiante individual asume la responsabilidad en la planificación, realización y evaluación de una empresa de aprendizaje. Años más tarde, Brockett e Hiemstra (1993) propusieron el concepto: autodirección en el aprendizaje, dicho termino está relacionado con el aprendizaje autodirigido y autodirección del estudiante. En la primera el estudiante asume como tal, el control, la responsabilidad y autonomía de su propio aprendizaje, mientras que, en la segunda, este se centra en el deseo o preferencias del estudiante en asumir la responsabilidad del aprendizaje; en otras palabras, la primera refiere a los métodos de instrucción y la segunda la personalidad del aprendiz.

Referente a lo mencionado, las consideraciones conceptuales como las de Brockett e Hiemstra (1993) suministran cierta claridad al darnos cuenta que el aprendizaje autodirigido funciona en dos vías que se mueven de forma paralela: las condiciones externas (autodirección en el aprendizaje) y la personalidad del estudiante (autodirección del estudiante).

EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO COMO JOVEN-ADULTO AUTODIRIGIDO

El estudiante universitario se caracteriza por encontrarse entre la terminación de la adolescencia y el inicio de la adultez temprana². Puesto que al ingresar a la universidad tiene alrededor de 17 años, de acuerdo con Erikson (1985); en esta edad el ser humano tiene cierta tendencia a responsabilizarse de sus actos, a asumir compromisos largos, estará ansioso de relacionarse con personas nuevas, en esta etapa también llega al punto del desarrollo y práctica de su sexualidad; por lo tanto, estará abierto aprender, a indagar y experimentar.

Dentro las características generales de los jóvenes universitarios se pueden considerar su plenitud sexual, el cuidado de su apariencia (a diferencia del inicio de la adolescencia); la importancia de su apariencia radica en la proyección de su personalidad a los demás; esto es, el impacto que pueda causar a sus externos permitirá establecer relaciones sociales.

Por otra parte, a los estudiantes universitarios comúnmente se les denomina adultos, en el sentido de que han alcanzado la facultad de procrear, de participar en el trabajo productivo (algunos ya cuentan con la edad suficiente y la oportunidad para trabajar e independizarse de sus padres, en otros casos, existe a dependencia económica y domiciliaria hacia sus padres) y asumir las responsabilidades inherentes a su vida social; a lo anterior Adam (1977) lo denominó plenitud vital, no obstante, el universitario es una persona que está por fina-

²La adolescencia es la cuarta etapa del desarrollo del ser humano y es posterior a la niñez y precede a la juventud. Está comprendida aproximadamente entre los 12 a 20 años, aunque varía mucho de un ser humano a otro. Mientras que la juventud es la quinta etapa del desarrollo de humano y de la vida del ser humano y viene después de la adolescencia o pubertad y precede a la adultez. Como norma general se establece su inicio a los 20 años y se extiende hasta los 25 años de edad; y finalmente la adultez, generalmente se establece en la edad comprendida entre los 25 y los 60 años, aunque como en el caso del resto de las etapas del desarrollo humano, no es fácil determinar en forma precisa cuando se inicia y cuando acaba ya que además de ser cambios graduales dependen de las circunstancias de cada uno de los individuos (Organización Mundial de la Salud, [OMS], 2018).

lizar su adolescencia, que se encuentra entrando a la esfera de la adultez temprana, es decir, está en formación, por lo que, habría que pensar al estudiante universitario es pensarlo como un joven en transición a la adultez que manifiesta en primeras instancias: un afán por tomar las “riendas” de su vida, en desarrollo de sus facultades psicológicas, a esta característica Knowles, (1967) lo sitúa sagazmente en los siguientes términos: ser adulto significa es estar dirigido por uno mismo. En otras palabras, la autodirección es para este autor una de los elementos fundamentales de la adultez. Sin embargo, es necesario precisar que el estudiante universitario comparte características específicas del adulto pleno y joven según su edad y sus exigencias académicas y sociales.

De acuerdo a Adam (1977) los rasgos más resaltantes del adulto son:

- La autonomía vital.
- Tener concepto de sí mismo como capaz de autodirigirse.
- Juega un papel social, toma decisiones y asume responsabilidades desde el punto de vista económico y cívico.
- Forma parte de la población económicamente activa y cumple una función productiva.
- Actúa independientemente en sus múltiples manifestaciones de la vida.
- La inteligencia sustituye las reacciones intuitivas emotivas.

De lo mencionado por el autor, se puede advertir que el universitario cumple con algunos puntos, pero en otros no, como son:

- Juega un papel social, toma decisiones y asume responsabilidades desde el punto de vista económico y cívico.
- Forma parte de la población económicamente activa y cumple una función productiva.
- Actúa independientemente en sus múltiples manifestaciones de la vida.
- La inteligencia sustituye las reacciones intuitivas emotivas (p.p. 25-59).

Por lo tanto, es conveniente situarlo como un joven-adulto; cabe mencionar, que ningún otro documento se habla del joven-adulto, por el contrario, se ha hablado del adulto en plenitud, provocando con ello una difícil conceptualización del estudiante universitario y por ende, su formación educativa ha sido excluida sin siquiera dársele la importancia debida.

Pues bien, véase entonces que un joven-adulto, la cual es una persona que ha desarrollado sus estadios psico-biológicos en correspondencia con su edad para tomar decisiones asertivas en acorde a sus límites de responsabilidad (ámbitos económicos y dependencia al hogar, algunos aún viven en casa de sus padres o rentan departamentos que sus padres costean), asimismo, su adolescencia-juventud/adulthood temprana lo

limita en el ámbito de ser productivo económicamente, sin embargo, es productivo en otros sectores (cultural e intelectual) en la sociedad en la que se desenvuelve. El universitario está en dicha categoría sucintamente al llegar a la universidad puede entonces ser considerado como un joven-adulto; a razón de lo que se menciona, a la definición del profesor Fernando Nogales citado por Adam (1977):

Un adulto es aquel individuo (hombre o mujer) que desde el punto de vista físico ha logrado una estructura corporal definitiva, biológicamente ha concluido un crecimiento, psíquicamente ha adquirido una conciencia y ha logrado el desarrollo de su inteligencia, en lo sexual ha alcanzado la capacidad genésica; socialmente obtiene derechos y deberes ciudadanos; económicamente se incorpora a las actividades productivas y creadoras (p. 27).

Partiendo de lo anterior, se considera al estudiante universitario como un joven-adulto, pues muestra en ciertas ocasiones dependencia económica hacia sus padres, no así, en la toma de las decisiones académicas y sociales; además, la adultez es la plenitud vital en etapas sucesivas en diferentes edades.

En síntesis, el estudiante universitario es un joven-adulto; entre tanto, su educación tendría que estar sustentada en premisas como: autonomía, responsabilidad y libertad propia de su proceso formativo.

PARTICULARIDADES DEL MODELO DE APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO.

Llegado a este punto, es conveniente señalar que con base al problema actitudinal que presentan los estudiantes universitarios puede haber una opción como el *Modelo de Aprendizaje Autodirigido*, que es una propuesta que coadyuva a despabilar a los aprendientes de las IES, el cual busca potencializar una serie de actitudes positivas que le permitan al joven ser más proactivo, propositivo y consciente de su formación académica.

Según Brookfield (1984), este modelo es un proceso de cambio interior, es decir, depende de las condiciones internas de la persona que aprende (p.p. 37, 59-71). Por su parte, Fellenz (1985) remite que el aprendizaje autodirigido posee dos dimensiones interrelacionadas: el papel adoptado en el proceso de aprendizaje y el estado psicológico que la persona desarrolla (p. 164).

Por otra parte, Candy quien fue citada por Brockett y Hiemstra (1993) refieren que el Modelo Aprendizaje Autodirigido tiene que ver con: una autonomía personal, autodidactismo y el control de los recursos por parte del estudiante; a condición de aclarar o de englobar las evoluciones conceptuales que se ha venido sugiriendo, en esta línea Brockett y Hiemstra (1993) refieren un cambio dando énfasis en el término “aprendizaje

significativo”; para sugerir que el término *Autodirección en el aprendizaje* aluden a dos dimensiones que son las siguientes:

1. El estudiante asume la responsabilidad primaria en la planificación, elaboración y evaluación del proceso de aprendizaje. A menudo un agente o recurso educativo desempeña un papel facilitador en este proceso (*Aprendizaje autodirigido*).
2. La segunda dimensión la denominan los autores como *Autodirección del aprendizaje* y se centra en el deseo o preferencia del estudiante por asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (p. 42).

Para los propósitos de la presente investigación, el Aprendizaje Autodirigido engloba características externas de un proceso de instrucción auto personal, asimismo, como las características internas del estudiante, cuando asume la responsabilidad primaria en el aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje autodirigido está compuesto por condiciones externas e internas. Las primeras refieren al contexto didáctico, ya sea desde la metodología que utiliza el profesor hasta la disponibilidad de recursos con el que se cuentan para ejercer el aprendizaje; lo segundo, las condiciones internas, las cuales se refieren a las actitudes del estudiante como: la responsabilidad, autonomía y libertad para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.

Es conveniente mencionar que el Aprendizaje Autodirigido, contempla ocho factores que se deben considerar y que se presenta en forma resumida y que son:

1. La apertura hacia oportunidades de aprendizaje: sugiere tener una disposición por parte del estudiante de aprender, a investigar, a indagar y ver cada situación adversa o difícil como una oportunidad para aprender.
2. El auto-concepto de aprendiz independiente y eficaz: el estudiante reconoce sus límites y fortalezas; pero sobre todo se conoce a sí mismo con respecto a cómo aprende mejor, buscando así formas de aprendizaje independiente a los modelos académicos
3. La iniciativa e independencia en el aprendizaje: refiere a una actitud propositiva por parte del estudiante para investigar y profundizar para con su propio aprendizaje.
4. La aceptación de la responsabilidad por su aprendizaje: el estudiante asume la responsabilidad total de su aprendizaje, de los hechos y formas de cómo aprender mejor, y de los niveles de aprendizaje.
5. El amor hacia el aprendizaje: sugiere sentir un sentimiento de atracción y pasión por aprender, de tal forma que no se vea este ejercicio como un hecho tedioso, si no como una oportunidad de aprender siempre en todo momento y en todo lugar.
6. La creatividad: es un proceso dinámico, es una fuerza viva y cambiante del ser humano, que permite la originalidad y la creación metódica de conocimiento.

7. La orientación hacia el futuro: procura que todo lo aprendido tenga una función para el estudiante ya sea en su vida personal, profesional o académica.
8. La habilidad para utilizar habilidades básicas de estudio y resolución de problemas:³ Refiere al desarrollo y al poner en práctica todas sus habilidades y competencias permiten solucionar problemas en su vida personal, profesional o académica.

Por lo tanto, el Modelo de Aprendizaje Autodirigido ha sido puntualizado como un proceso de aprendizaje con carácter estratégico y autoreflexivo, en donde cada alumno toma la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, plantear sus metas, identificar aquellos materiales y recursos humanos necesarios para aprender, implementar y elegir los medios más adecuados y evaluar los resultados de su propio aprendizaje.

Para implementar este modelo se requiere del uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales dependientes de múltiples factores tanto del alumno, como de los docentes, del sistema educativo, las IES, e incluso de la propia cultura.

Los puntos antes señalados llevan a una articulación descriptiva general que indica que el Modelo de Aprendizaje Autodirigido es una opción complementaria a los problemas actitudinales que presentan la mayoría de los estudiantes universitarios.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó un diseño metodológico mixto, dentro de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, de tipo exploratorio. A partir de la realización del estudio, se busca posibilitar una solución a los problemas y carencias heredas a los estudiantes con respecto a sus procesos de formación universitaria. Por lo que se realizó un diagnóstico sobre competencias de aprendizaje autodirigido, con el fin de poner en relieve el cambio de modelo formativo universitario, es decir, pasar de lo tradicional a lo autodirigido.

POBLACIÓN Y MUESTRA

En un primer momento se trabajó un test sobre los factores del aprendizaje autorigido, dicho test se aplicó a 422 estudiantes, posteriormente se realizó la implementación con una muestra no probabilística de conveniencia; constituida por un grupo de tres estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en ciencias de la educación en una universidad, de mediana dimensión en el estado de Oaxaca, La universidad está confor-

³Lo más cercano es la escala SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale) versión castellana, la cual se realizó en Colombia; semejante a la creada por Lucy M. Guglielmino.

mada administrativamente por cuatro áreas de conocimiento: a) Humanidades, esta área tiene a su cargo las licenciaturas de: Psicología General y Ciencias de la Educación; b) Comunicación y Medios, le corresponden las licenciaturas de Ciencias de la Comunicación y Comunicación Gráfica; c) Economía y Negocios, tiene a su cargo las licenciaturas de Mercadotecnia, Administración de Empresas, Economía, Contaduría Pública y Comercio Internacional, y por último, d) Ciencias Jurídicas y Sociales que alberga las licenciaturas: Derecho, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales y Gobierno y, Administración Pública.

Se aplicó un test con 58 ítems sobre el dominio de los factores del aprendizaje autorigido para diagnosticar el nivel de autodirección de estudiantado. Las preguntas, de dicho test fueron de opción múltiple, diseñadas para identificar los factores de autodirección que los estudiantes universitarios dominaban. En un segundo momento se aplicó el Modelo de Aprendizaje Autodirigido para Estudiantes Universitarios (MAPEU). El cual se describe a continuación:

Tabla 1. Descripción general del MAAPEU.

Ejes	Descripción
Plan de Autodirección en el Aprendizaje	- El estudiante planea sus actividades con forme a sus aprendizajes esperado y competencias a desarrollar. - El asesor fungirá como un facilitador.
Red de Aprendizaje	- La búsqueda del aprendizaje a través de la tecnología, en donde el estudiante sepa discernir y seleccionar la información. - En este proceso el estudiante tiene la oportunidad de comparar e irradiar el conocimiento.
Comunidades de Aprendizaje	El estudiante tiene la oportunidad de compartir su conocimiento en pro de que sus iguales desarrollen competencias en donde presentan áreas de oportunidad.

Fuente: Elaboración propia, agosto- septiembre 2018.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez implementado el MAAPEU se realizaron dos mediciones de los factores de aprendizaje autodirigido que dominaban las estudiantes. En un primer momento se tomaron los resultados del diagnóstico para tenerlos como base y punto de comparación; ya que posterior a la implementación se realizó una nueva medición de los factores de autodirección.

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa spss, con lo cual se pudo graficar los resultados con respecto a las respuestas de los participantes. Con respecto a los datos cualitativos se realizó una interpretación discursiva de los resultados obtenidos, esto es una triangulación teórica.

RESULTADOS

Se habrá de exponer los resultados en dos etapas: la primera referirá a los resultados obtenidos en la aplicación de los test para identificar los factores de Aprendizaje Autodirigido; la segunda, planteará los resultados en la implementación del MAAPEU; lo cual se mencionará en dos resultados parciales. Para ello es necesario presentar los siguientes datos:

Resultados de los test de factores de Aprendizaje Autodirigido.

De un total del 422 estudiantes a los que se les aplicó el test, solo 2 estudiantes obtuvieron, es decir el .5% de la población estudiantil universitaria cuenta con un puntaje alto (252-290 puntos), en síntesis, dos estudiantes son autodirigidos; mientras que el grueso de la población se encuentra por debajo de la media (158 estudiantes, el 37.4%) y en el promedio (160 estudiantes, que son el 37.9%), el resto que son por arriba de la media se encuentran 38 estudiantes y en un nivel bajo 53 estudiantes (véase la Tabla 2).

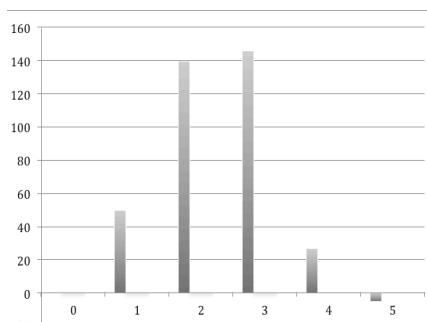
Tabla 2. Interpretación de puntajes generales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo (58-176)	53	12.6	12.9	12.9
	Por debajo del promedio (177-201)	158	37.4	38.4	51.3
	Promedio (202-226)	160	37.9	38.9	90.3
	Por arriba del promedio (227-251)	38	9.0	9.2	99.5
	Alto (252-290)	2	.5	.5	100.0
Perdidos	Total Sistema	411	2.6	97.4	
Total		422	100.0		

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los resultados de los test

aplicados a estudiantes de la Universidad en Oaxaca, el 24 de mayo del 2018.

Para ilustrar de mejor manera, se presenta el gráfico 1: Gráfico 1. Interpretación de puntajes generales.

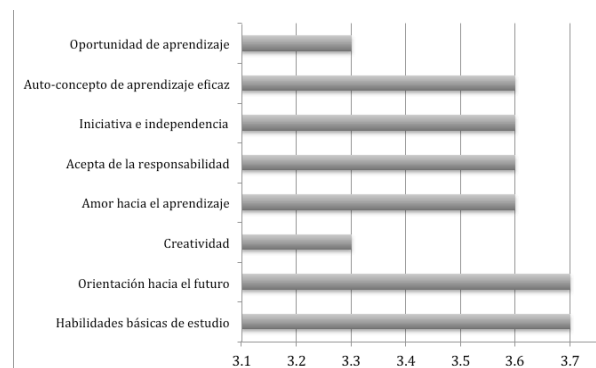


Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los resultados de los test aplicados a estudiantes de la Universidad en Oaxaca, el 24 de mayo del 2018.

Como puede observarse en el gráfico 1, el 50 % de la población estudiantil se encuentra por debajo y de bajo del promedio, mientras que el otro 50% esta claramente dispersa, teniendo grandes brechas; esto significa que de un total del 422 estudiantes, 53 lo que representa el 12.5 % se encuentran en un nivel bajo, mientras que 158 que son el 37.4 % se ubican por debajo de la media, mientras que 160 estudiantes que son el 37.9 % de ellos, están en un promedio, por su parte otros 38 estudiantes que son el 9%, están por arriba de la media, mientras que solo 2 se encuentran en un nivel alto, es decir, .5 %, cuenta con competencias autodirección.

A continuación, se realizará la presentación de los resultados por factor de Aprendizaje autodirigido teniendo en la escala de valores que: 1 sería: Casi nunca lo considero verdad. Dificilmente pienso así. 2: Pocas veces lo considero verdad. Pienso así menos de un 50% de las veces, 3: Algunas veces lo considero verdad. Pienso así un 50% de las veces, 4: Por regla general, lo considero verdad. Pienso así más de un 50% de las veces y 5: Casi siempre lo considero verdad. En pocas ocasiones no pienso así. Por lo consiguiente, se ha de mencionar que dichas respuestas fueron contabilizadas con el fin de tener un nivel de medición y con esto, como se obtuvieron las medias aritméticas.

Gráfico 2. Resultados por factor de Aprendizaje Autodirigido.



Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los resultados de los test aplicados a estudiantes de la Universidad en Oaxaca, el 24 de mayo del 2018.

Como puede verse, con respecto al primer factor: *apertura hacia oportunidades de aprendizaje* los 422 estudiantes obtuvieron una media de 3.3 con respecto al dominio de competencias de autodirección, lo cual los ubica en el renglo de las respuestas de Algunas veces lo considero verdad. Pienso así un 50% de las veces, lo que determina en lo regular el nivel en que los estudiantes conciben el aprendizaje como una oportunidad.

Véase ahora los resultados obtenidos, en el factor del auto-concepto de aprendiz independiente y eficaz; de forma general se obtuvo que los estudiantes universitarios muestran estar por debajo del promedio, es decir, se encuentran en una escala de 3.6; en este mismo nivel de dominio se encuentran los factores de: *iniciativa e independencia en el aprendizaje, aceptación de la responsabilidad por su aprendizaje y amor hacia el aprendizaje*. Hasta aquí, los estudiantes universitarios muestran un bajo dominio de competencias de autodirección, lo que denota un poco disposición al aprendizaje, al ejercicio de su autonomía en el hecho de aprender y por lo tanto, se muestran mas dependientes de lo que diga y haga el docente.

Por otra parte, con respecto al factor de la creatividad los estudiantes obtuvieron el más bajo de las medias: 3.3. Estos nos sugieren que el estudiante universitario esta limitado con respecto a generar ideas y conceptualizaciones, esto puede jus-



tificarse desde la perspectiva de que, como ya se mencionó, ha sido educado para memorizar y realizar actividades mecánicas.

Por último, veamos los resultados del séptimo factor: *la orientación hacia el futuro*. Los estudiantes obtuvieron un promedio de 3.7, lo que quiere decir que se encuentran entre que algunas veces consideran verdad y por regla general, lo consideran verdad, lo cual significa que son conscientes de su meta a futuro. y por último, se presenta el octavo factor: habilidad para utilizar habilidades básicas de estudio y resolución de problemas. Al realizar la sistematización de los resultados, los universitarios logran obtener una media general en puntaje de: 3.1, remitiéndolos a la media de considerar algunas veces ser autodirigidos en su propio aprendizaje. Esto es, tienen un dominio regular de las competencias de autodirección.

RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN

Por cuestiones de tiempo, de organización y como ya se mencionó de ser una muestra no probabilística voluntaria se trabajó el MAAPEU con un grupo de 3 estudiantes.

Antes de la implementación del MAAPEU las estudiantes mostraban los siguientes datos: la participante 52 tuvo un puntaje de 206 puntos, la participante 53 obtuvo 220, lo que quiere decir que están en el promedio, mientras que la participante 54 obtuvo 235 puntos lo cual la ubica en arriba del promedio (Tabla 3).

Tabla 3. Interpretación global antes de la implementación del MAAPEU.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Promedio (202-226)	2	66.7	66.7	66.7
	Por arriba del promedio (227-251)	1	33.3	33.3	33.3
	Total	3	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los resultados de los test aplicados a estudiantes de la Universidad en Oaxaca, el 24 de mayo del 2018.

Posteriormente, después de la aplicación del MAAPEU (durante 3 meses) estas mismas participantes obtuvieron la siguiente puntuación: 52 tuvo un puntaje de 206 punto, la participante 53 obtuvo 225, lo que quiere decir que están en el promedio, mientras que la participante 54 obtuvo 250 puntos lo cual la ubica en arriba del promedio (Tabla 4). Pareciera ser el avance es mínimo, sin embargo, es conveniente a nuestro ver el avance, puesto para ser la primera intervención evaluativa los resultados muestran que el modelo es efectivo.

Tabla 4. Interpretación global después de la implementación del MAAPEU.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Promedio (202-226)	2	1,1	66,7	66,7
	Por arriba del promedio (227-251)	1	,6	33,3	100,0
	Total	3	1,7	100,0	
Perdidos	Sistema	175	98,3		
	Perdidos	178	100,0		

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los resultados de los test aplicados a estudiantes de la Universidad en Oaxaca, el 24 de mayo del 2018.

A continuación, en la Tabla 5, se ilustra la comparación entre el antes y el después de la implementación del MAAPEU.

Tabla 5. Comparación del antes y después de la implementación del MAAPEU.

Antes de la implementación			Después de la implementación		
Participantes	Puntos	Nivel	Participantes	Puntos	Nivel
P52	206	En el promedio	P52	20,6	En el promedio
P53	220	En el promedio	P53	220	En el promedio
P54	235	Arriba del promedio	P54	235	Arriba del promedio

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los resultados de los test aplicados a estudiantes de la Universidad en Oaxaca, el 24 de mayo del 2018.

Obsérvense ahora los resultados obtenidos con respecto a tres variables: apertura hacia las oportunidades de aprendizaje a través de la valoración del reactivo 16.- Soy capaz de juzgar si estoy aprendiendo bien o mal una asignatura. Por su parte, iniciativa e independencia en el aprendizaje se evaluó con el reactivo: 4.- Si hay algo que quiero aprender encuentro la manera de hacerlo. Por último, aceptación de la responsabilidad por su aprendizaje, con el reactivo 5.- Me entusiasma aprender: antes y después del MAAPEU (Tabla 6).

Es conveniente mencionar que antes de la implementación del MAAPEU las estudiantes se ubicaban con respecto al primer factor: iniciativa e independencia en el aprendizaje en 4 esto es por arriba del promedio, mientras que después de la implementación se ubicaron en el mismo nivel sólo que con un puntaje de 4.33; el aumento es apenas 33 centésimas; con respecto al segundo factor, el resultado fue de 3.67 puntos antes de la implementación lo que representa estar en el promedio, posterior a la implementación obtuvieron una media de 4.33 es decir, los ubica por arriba del promedio. Por último, el tercer factor, la media en puntaje antes de la implementación fue de 3.67, después de la implementación fue de 4.67 es decir, ahora están por arriba del promedio.

Tabla 6. Comparación general de los factores estratégicos: apertura hacia el aprendizaje, iniciativa e independencia y aceptación de la responsabilidad.

Factores	Reactivos	Antes de la implementación	Después de la implementación
Apertura hacia el aprendizaje	16.- Soy capaz de juzgar si estoy aprendiendo bien o mal una asignatura.	4	4.33
Iniciativa e independencia	4.- Si hay algo que quiero aprender encuentro la manera de hacerlo.	3.67	4.33
Aceptación de la responsabilidad	5.- Me entusiasma aprender.	3.67	4.67

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los resultados de los test aplicados a estudiantes de la Universidad en Oaxaca, el 24 de mayo del 2018.

CONCLUSIONES

El problema de las actitudes que muestran los estudiantes con respecto a su propio aprendizaje es un problema longitudinal, es decir, la acumulación de deficiencias de formación académica en los niveles educativos anteriores a la universidad repercuten en ésta, de tal forma que el estudiante universitario se queda en un rol pasivo y receptivo contribuyendo esto a

pensar que él no tiene responsabilidades en su propio aprendizaje; obligando a la universidad, como institución, a buscar la forma de resarcir el daño mientras intenta formar profesionalitas preparados para el futuro.

En este marco, el MAAPEU es una opción, si no la mejor para resarcir las deficiencias académicas que el estudiante trae consigo; puesto que lo somete a un estado de crisis para que reflexione sobre su responsabilidad y el uso de su autonomía.

Por otra parte; queda comprobado que el MAAPEU tiene incidencias positivas en los estudiantes, de cierta forma los orienta a gestionar su conocimiento, a hacerse responsable de ello, a usar su autonomía con responsabilidad. El MAAPEU es una posibilidad de hacer cambios en las actitudes de los estudiantes no a corto sino a largo plazo; puesto que brinda herramientas, practicas teóricas y metodológicas para abordar problemas. Estos son, el MAAPEU provoca aprender de forma generativa.

Por otra parte, con respecto a los hallazgos obtenidos podemos clasificarlos en teóricos y prácticos. Se iniciará enunciando los teóricos:

- Debe reconocerse al estudiante universitario como un joven-adulto, con características muy particulares que lo limitan en ciertos escenarios como el económico y la dependencia familiar, mientras que puede ser activo políticamente, socialmente y sexualmente; mostrando siempre apertura al aprendizaje.
- Los modelos “instruccionales” para el nivel universitario debieran de evolucionar, de un régimen autoritario a la educación libertaria, donde el estudiante decida como aprender y para que aprender; en conversaciones con estudiantes de diferentes universidades del estado (Universidad Regional del Sureste, Universidad José Vasconcelos de Oaxaca, Universidad Mesoamericana, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca) y el centro del país como la Universidad Nacional Autónoma de México, mencionan que en su vida universitaria jamás se les preguntó cómo querían aprender, qué aprender y para qué.
- El modelo formativo universitario debiera estar basado en proceso de orientación y aprendizaje donde el estudiante sea autónomo y responsable de su propio aprendizaje.

Por parte, en los procesos prácticos:

- Se encontró que para el estudiante universitario el asumir la responsabilidad de su aprendizaje y lo que esto con lleva (planeación de actividades, formulación de competencias, estrategias y formas de evaluar) representa una crisis que paulatinamente conforme adquiere conciencia de su responsabilidad va superando.
- Los conflictos mas recurrentes al inicio fueron el conocimiento de sí mismas (estilos de aprendizajes, inteligencias, estrategias, etc.) posteriormente con la facilitación de test, libros, esto fue superado dejando como conflicto la pregunta: “¿Realmente esta-

mos aprendiendo?” Para superar este conflicto los estudiantes piden al docente retroalimente las sesiones y buscan información extra para comparar lo que el docente menciona. El estudiante se vuelve autogestor de su propio aprendizaje.

- Algo que queda entre dicho en el desarrollo del Modelo de Aprendizaje Autodirigido para Estudiantes Universitarios son los ejes de las Comunidades de Aprendizaje y red de aprendizaje. En el primer eje no gestionan el conocimiento con terceros en el proceso, es decir, gestiona con el docente, pero no buscan un experto en ciertos temas; mientras en el segundo las redes de aprendizaje, no solicitaron agregar a otros compañeros y solo fue utilizada la plataforma para subir videos y lecturas que no se retroalimentaron. Al cuestionarlas de estas situaciones mencionaban que las cagar de tareas por los otros asesores era algo pesada.
- Los estudiantes universitarios trabajan mucho mejor sin presión alguna, a su ritmo siempre cumplen con sus actividades programadas, es decir, se vuelven mas responsables.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que se puede desarrollar competencias de Aprendizaje Autodirigido en los estudiantes universitarios, puesto que se somete al estudiante a una formación a través del uso de la libertad y lo que ello le conlleve. Las competencias de aprendizaje autodirigido están basadas en las formulaciones teóricas del humanismo, constructivismo y la educación libertaria; lo que posibilita el respecto a la persona como tal, como un ser humano que puede autorrealizarse.

Por último, el MAAPEU exige del docente, tener una apertura conceptual y práctica de lo que es el aprendizaje; su contexto, en otras palabras, pasar del ámbito autoritario y vertical al hecho práctico horizontal, donde se da un Proceso de Orientación Aprendizaje. Así pues, el docente queda al mismo nivel de los estudiantes, pasa a ser un orientador y facilitador en el proceso de aprender.

En suma, es necesario redefinir de forma conceptual y práctica el aprendizaje en la universidad. Esto refiere a que como están las cosas, la universidad se enfrenta no solo a la problemática de formar profesionales y trabajadores para la sociedad y el mercado, sino también, el formar buenos ciudadanos; es por ello que solo con la formación en libertad puede lograrlo. ♣

FUENTES DE CONSULTA

- Adam, F. (1977). *Andragogía. Ciencia de la Educación de Adulto*. Caracas: FIDEA.
- Brockett, R. G. (1985). "Methodological and substantive issues in the measurement of self-directed learning readiness". En *Adult Education Quarterly*, Vol. 36, No. 1, p.p. 15-24.
- Brockett, R. e Hiemstra, R. (1993). *Aprendizaje Autodirigido en la Educación de Adultos. Perspectivas Teóricas y de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Brookfield, S. D. (1984). *Adult Learners, Adult Education and the Community*. Nueva York: Teachers College Press.
- CENEVAL y EXIP (2017). *Resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior en el año 2017*. Disponible en: www.ceneval.edu.mx/documents/20182/74837/Estadistica_EXANI-I_2017/3a70a736-9bec-44bd-bc6c-3dc1948abae3.
- Chene, A. (1983). "The concept of autonomy in adult education: a philosophical discussion". En *Adult Education Quarterly*, No. 1.
- Erikson, E. H. (1985). *El Ciclo Vital Completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Fellenz, R. A. (1985). "Self-direction: a clarification of the terms and cause". En *Proceedings of the 26th Annual Adult Education Research Conference*. Tempe: Az, p.p. 164-169.
- INEE (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017 Educación básica y media superior*. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>.
- Kasworm, C. E. (1983). *An Examination of Self-directed Learning Contracts as an Instructional Strategy in Innovative Higher Education*. Georgia: Universidad de Georgia.
- Kidd, J. R. (1973). *How Adults Learn*. Chicago: Association Press.
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Desarrollo en la Adolescencia*. Disponible en: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/.
- Knowles, M. (1967). *Andragogy, Not Pedagogy*. Adult Education Review: Oxford.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Formación Universitaria durante la Pandemia por COVID-19: Experiencias de Estudiantes de Promoción de la Salud

Olvera Muñoz Omar Alejandro*

RESUMEN

El presente estudio buscó explorar las experiencias de formación universitaria durante la pandemia por COVID-19 de un grupo de estudiantes de Promoción de la Salud del plantel Casa Libertad de la UACM. Para ello, se realizó un análisis del discurso de la experiencia de 20 estudiantes. Este, se elaboró mediante la propuesta de la Teoría fundamentada y el Software Atlas.ti versión 7. Las vivencias de las y los alumnos fueron clasificadas en 2: problemáticas de la formación en línea y valoración de la formación en línea. Las adversidades fueron organizadas en 3: tecnológicas, de aprendizaje y personales. Asimismo, las valoraciones fueron categorizadas en 2: valoración positiva y negativa. Finalmente, las narrativas de las y los estudiantes permiten ver que la experiencia de formación universitaria durante la pandemia por COVID-19 se ha visto afectada. Por ello, tienen la sensación de pérdida de su espacio de encuentro, de intercambio y de socialización.

PALABRAS CLAVE

COVID-19 . Educación en Línea. Experiencia Académica. Formación Universitaria.

ABSTRACT

The present study sought to explore the university training experiences during the COVID-19 pandemic of a group of Health Promotion students from the Casa Libertad campus of the UACM. For this, a discourse analysis of the experience of 20 students was carried out. This was elaborated through the proposal of the Grounded Theory and the Software Atlas.ti version 7. The experiences of the students were classified into 2: problems of online training and assessment of online training. The adversities were organized into 3: technological, learning and personal. Likewise, the evaluations were categorized into 2: positive and negative evaluation. Finally, the narratives of the students allow us to see that the experience of university training during the COVID-19 pandemic has been affected. Therefore, they have the feeling of loss of their space for meeting, sharing and socializing.

KEYWORDS

COVID-19 . Online Education. Academic Experience. University Education.

INTRODUCCIÓN

En todo el mundo, la pandemia del coronavirus SARS-COV-2 causante de la enfermedad COVID-19 ha originado que se instrumenten varias medidas de intervención para evitar la propagación del virus (Miramontes, 2020; Ministerio de Salud de Costa Rica, 2020). Entre las principales tácticas, se encuentra el aislamiento de los individuos o el evitar las interacciones sociales (Ministerio de Sanidad, 2020). Consiguientemente, este aislamiento ocasionó el cierre de escuelas y universidades (Luque, Ballesteros y Miramontes, 2020). Empero, la formación universitaria continuó trabajándose en línea y a distancia.

Específicamente en México, el pasado 13 de marzo del 2020 el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), en coordinación con la Secretaría de Salud, decretó la suspensión de actividades escolares presenciales planteando un período de “distanciamiento social” del 20 marzo al 20 abril. Vale decir, programó que el último día de clases presenciales en las instituciones universitarias fuese el día 20 de marzo y el regreso tentativo a labores escolares presenciales estuviese planeado para el 20 de abril del 2020 (SEP, 2020a).

Asimismo, los acuerdos de la CONAEDU sugerían preparar medidas académicas que consistían en la impartición de clases por medios digitales a distancia, así como, mantener una comunicación con los y las estudiantes para ajustes del calendario y programas de formación (SEP, 2020a). A esto, se sumaron recomendaciones de la Organización Mundial de la

*Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Especialista y Maestro en Medicina Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X). Profesor de asignatura en la universidad Univer Milenium, Plantel Ixtapaluca. Líneas de investigación: género, sexualidad y salud y formación de profesionales de la salud. Correo electrónico: psic.omar.olvera@hotmail.com

Salud (OMS, 2020) quien invitó a apoyar de forma frecuente y apropiada a la edad de los estudiantes su formación académica, evitando penalizarles en entornos de aprendizaje difíciles.

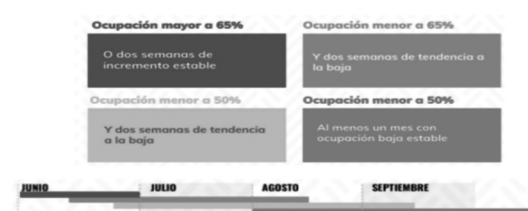
No obstante, el aumento de contagios impidió el regreso a actividades presenciales para la fecha planeada. Por ello, el ciclo escolar tuvo que ser concluido en la modalidad en línea y a distancia. Ampliando lo anterior, para el mes de mayo, particularmente en la Ciudad de México (CDMX), el Gobierno de la Ciudad de México (2020) anunció que las instituciones educativas continuarían operando a distancia en todos los niveles educativos y que la fecha de reinicio de las actividades presenciales en las instituciones educativas, se determinaría conforme a las recomendaciones y lineamientos del Gobierno de México.

En tal sentido, el Gobierno de la Ciudad de México implementó un semáforo epidemiológico distribuido por 4 colores (rojo, naranja, amarillo y verde) que organizaba los giros de los negocios con base en la relevancia que tuviesen en función del Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte (INEGI, 2018).

Los colores del semáforo se organizaron a partir del porcentaje de ocupación hospitalaria y de semanas de tendencia sostenida de contagios. Es decir, si hay una ocupación mayor al 65% de las camas hospitalarias y de manera sostenida se incrementan los contagios por dos semanas significa que se tendrá un semáforo en color rojo. En contraparte, si hay una ocupación menor al 50% de camas hospitalarias por COVID-19 y una tendencia a la baja en los contagios, por lo menos de un mes, se anunciará semáforo en color verde (Figura 1).

De acuerdo con este semáforo, las actividades escolares presenciales se catalogaron en el color amarillo y se pronosticó que la fecha tentativa para poder llevarlas a cabo fuese a inicios de septiembre del 2020 (Gobierno de la Ciudad de México, 2020). Sin embargo, la Encuesta de seguimiento de los efectos del COVID-19 en el bienestar de las niñas, niños y adolescentes en la Ciudad de México (ENCOVID-CDMX) encontró que para el mes de julio la población de la CDMX ya mostraba afectaciones por la pandemia de COVID-19, no sólo en número de contagios, sino también en su actividad económica y social (UNICEF, EQUIDE y EVALÚA CDMX, 2020).

Figura 1. Semáforo epidemiológico diario en la CDMX.



Fuente: Gobierno de la Ciudad de México, 2020.

En relación al número de contagios, no se logró aplanar la

curva para poder anunciar el semáforo en color amarillo o verde. Por consiguiente, las actividades escolares a todos los niveles se mantuvieron en línea y a distancia. Específicamente, las universidades reajustaron los calendarios escolares, pero comenzaron el período escolar totalmente en las modalidades en línea y/o a distancia. Esto sucedió, en todas las universidades públicas y privadas.

Como ejemplo de las instituciones universitarias públicas de la CDMX que tuvieron que reajustar calendarios, puede enunciarse el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Dicha universidad, calendarizó el ciclo escolar 2020-II en fechas que van del 21 de septiembre del 2020 al 15 de enero del 2021. Comúnmente, esta universidad organiza el segundo ciclo escolar del año durante los meses de agosto a diciembre y tiene una duración aproximada de 16 semanas; ahora, el ciclo escolar 2020-II redujo la cantidad de semanas, por lo que, tuvo una duración de 14 semanas.

LA FORMACIÓN EN PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LA UACM

En la Ciudad de México se crea en el 2003, como parte de los planes de estudio de la UACM, la Licenciatura en Promoción de la Salud (Rosales, Granados y Mendoza, 2016). Esta licenciatura, tiene una duración de 8 semestres y el objetivo general del plan de estudio es:

Formar profesionales en promoción y educación para la salud con una perspectiva interdisciplinaria, que sean capaces de identificar, diseñar y desarrollar modelos que los hagan participar en las acciones del sector salud, social y educativo dirigidos a mejorar la calidad de vida de la población en general; a través de acciones que conlleven a elevar el nivel de conocimientos, habilidades, estructura de valores y conductas en relación con la salud a nivel individual, familiar, grupal, comunitario y de la sociedad en general (UACM, 2006: 2).

También, la formación en Promoción de la Salud en la UACM se encuentra distribuida en asignaturas de ciclo básico y ciclo superior. Ambos ciclos, integran asignaturas optativas y en conjunto coadyuvan al perfil de egreso de las y los estudiantes para que puedan tener conocimiento sobre (UACM, 2006: 2):

- Materias básicas para el conocimiento del ser humano: Química, Anatomía, Fisiología, Psicología y Nutrición
- Teorías epistemológicas y socioeconómicas para la comprensión de la realidad social
- Factores condicionantes y de riesgo para la salud integral del individuo y de la comunidad en general
- Metodologías de la investigación social, educativa y de salud pública
- Paradigmas y tecnología educativa
- Diagnóstico, políticas, planeación, sobre necesidades y

problemas que inciden en la salud integral de individuos y grupos como espacio de integración profesional.

Aunado a lo anterior, la licenciatura en Promoción de la Salud se encuentra en la oferta académica de las carreras del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UACM. Con base en dicha oferta, desde el semestre 2018-II se imparte en cuatro de los cinco planteles de la UACM. Dicho de otro modo, se ofrece en a) Plantel Casa Libertad en la alcaldía Iztapalapa, b) Plantel Centro Histórico en la alcaldía Cuauhtémoc, c) Plantel Cuauhtépec en la alcaldía Gustavo A. Madero y d) Plantel San Lorenzo Tezonco en alcaldía Iztapalapa.

En ese sentido, en la alcaldía Iztapalapa hay dos planteles de la UACM en los que se imparte la licenciatura en Promoción de la Salud (Figura 2). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), dicha alcaldía es la que tiene mayor cantidad de habitantes y la proporción de hombres con educación superior es mayor que la proporción de mujeres, 22.7% y 20.9%, respectivamente.

Por otro lado, en los años del 2010 al 2018 la cantidad de estudiantes matriculados en la licenciatura de Promoción de la Salud ha ido en aumento (Figura 3). Sin embargo, en los últimos dos años, del 2018 al 2020, la matrícula ha ido en descenso. Concretamente, para el año 2020 la matrícula total de estudiantes en todos los planteles de la UACM en los que se imparte la licenciatura en Promoción de la Salud era de 2,111. De ese total, 1,664 eran mujeres y 454 eran varones.

Del mismo modo, el anuario estadístico población escolar en la educación superior técnico universitario y licenciatura ciclo escolar 2019-2020 (ANUIES, 2020), reportó un total de 571 estudiantes de nuevo ingreso para la licenciatura en Promoción de la Salud. De este total, 447 estudiantes eran mujeres y 124 eran hombres.

Figura 2. Ubicación de planteles de la UACM en los que se imparte la Licenciatura en Promoción de la Salud.



Número de habitantes en cada alcaldía donde se imparte la licenciatura de Promoción de la Salud*

1. Habitantes de Iztapalapa 1 827 868
2. Habitantes e Gustavo A. Madero 1 164 477
3. Habitantes de Cuauhtémoc 532 553

Fuente: Elaboración propia, con base en la Encuesta Intercensal INEGI, 2015.

En suma, para el ciclo escolar 2019-2020, el total de estudiantes matriculados y de nuevo ingreso disminuyó en comparación con ciclos escolares anteriores. Cabe enunciar, que durante el proceso de transitar de los cursos presenciales a modalidades en línea y a distancia las y los estudiantes no son los únicos que se han visto afectados por la pandemia de COVID-19. Igualmente, el personal docente se va enfrentado a diversas problemáticas ante el cierre de los planteles educativos como parte de las medidas emitidas por el gobierno federal (López y Andrés, 2020).

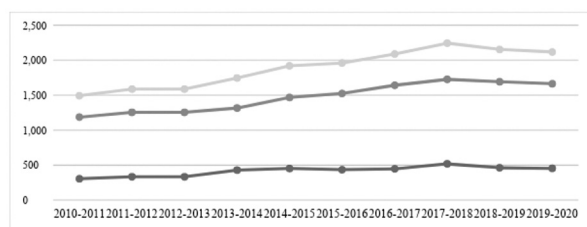
DOCENTES Y ESTUDIANTES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

En la República Mexicana, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020b), reportó para el ciclo escolar 2019-2020 el registro de 337, 546 docentes, que en modalidad escolarizada, se encontraron laborando a nivel licenciatura. Concretamente, en la CDMX hay registro de 74, 957 docentes, de los cuales 61, 241 pertenecen al nivel licenciatura.

En otro sentido, la emergencia sanitaria generada por COVID-19 afectó a la mayoría de los sistemas educativos en el mundo (SEP, 2020b), el ciclo escolar que recién culminó se vio desfavorecido a causa de la suspensión de actividades presenciales en las escuelas de todo el Sistema Educativo Nacional (SEN). Pero, dichas afectaciones difieren a partir de las diversas desigualdades sociales que existen en el país. En otros términos, México es un país con una desigualdad económica alta (Banco Mundial, 2018) y eso genera diversas desigualdades educativas.

Estas desigualdades, tienen estragos para el personal docente, tanto en recursos como en la formación para el uso y manejo de las plataformas digitales (Barrón, 2020). Ampliando lo anterior, Sánchez, et al. (2020), tras encuestar a docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), describen que las principales problemáticas a las que se enfrentan los profesores para transformar su práctica hacia una modalidad no presencial, se encuentran las adversidades logísticas, tecnológicas, pedagógicas y socioafectivas.

Figura 3. Estudiantes matriculados en la Licenciatura de Promoción de la Salud de 2010-2020, análisis por sexo.



Fuente: Elaboración propia, a partir de ANUIES 2011 a 2020.

Para Sánchez, *et al.* (2020: 6), estas adversidades son entendidas de la siguiente manera:

- Logísticas. Se refieren a circunstancias relacionadas con el manejo del tiempo, los horarios de clase, los espacios físicos para trabajar a distancia, la comunicación institucional, entre otras.
- Tecnológicas. Se refieren a circunstancias relacionadas con el acceso a internet, la disposición de equipos de cómputo, los conocimientos de plataformas educativas, entre otras.
- Pedagógicas. Se refieren a circunstancias relacionadas con el conocimiento de herramientas didácticas de educación a distancia, el manejo de grupos a distancia, la evaluación de los estudiantes, entre otras.
- Socioafectivas. Se refieren a circunstancias relacionadas con aspectos emocionales, afectivos y de la salud que viven los docentes, como sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio, entre otras.

Al mismo tiempo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2019) comenta que la cantidad de docentes de asignatura es alta y de manera general, no se tienen iniciativas de formación en métodos de enseñanza para el desarrollo profesional del profesorado. En otras palabras, el cuerpo docente se enfrenta a la incertidumbre laboral por los contratos de tiempo determinado y tampoco recibe una formación sólida sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Más allá de las dificultades técnicas y pedagógicas, convendría identificar las variaciones pedagógicas y didácticas que ha experimentado en su rol como maestro “a distancia”, con el propósito de que sirvan de lecciones aprendidas para la innovación y reconfiguración de una docencia alternativa, interactuante y, sobre todo, centrada en los aprendizajes de los estudiantes. (Ruiz, 2020: 113).

Es por ello que, la pandemia por COVID-19 ha mostrado que el cuerpo docente requiere tener experiencia en la educación a distancia con la finalidad de poder implementar aprendizajes en línea de manera amplia y adecuada (Alcántara, 2020). Ante este panorama, Valora (2020) describe la dificultad de lograr aprendizajes significativos a distancia, generados por la falta

de iniciativas adecuadas así como de formación y recursos, tanto de docentes como de estudiantes.

Actualmente, la OCDE (2019) reporta que en México la proporción de personas con 25-64 años con título de educación superior es de 17%. Dicha cifra, es la proporción más baja entre los países que son parte de la OCDE ya que el promedio esta organización es de 37%. Aunado a ello, INEGI (2019) describe que el grupo de entre 25 y 34 años es el que registra la mayor proporción de usuarios de internet, las mujeres en este rango de edad representan 10.4% y los hombres 9.8%. Asimismo, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares en 2019, reporta que sólo 44.3 % de la población dispone de computadora y 70.1% de acceso a internet (INEGI, 2020).

En ese orden de ideas, durante la pandemia por COVID-19 las y los estudiantes, que se encuentran en casa deben compartir, en caso de tenerlos, los dispositivos digitales y la red de internet que usa toda la familia. Por tanto, mientras los docentes se vieron en la necesidad de dejar el salón de clases y verse obligados al uso de las tecnologías para impartir sus clases, el estudiantado se vio en la necesidad de continuar sus actividades de aprendizaje de las diversas asignaturas inscritas, por medio de tareas, conferencias virtuales y una diversidad de tareas que se pueden ver afectadas por la pandemia (Sánchez, et al, 2020).

Ante este panorama, Sánchez, et al. (2020), tras encuestar a docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), reporta que las principales problemáticas del estudiante, desde la perspectiva del docente, con más frecuencia son las adversidades tecnológicas (61.6%), seguidas por las logísticas (51.2%), posteriormente las educativas (39.2%) y, por último, las socioafectivas (33.9%). Empero, dichos hallazgos son analizados desde la postura de un grupo de docentes de educación superior. Por tanto, se considera relevante realizar investigaciones que puedan dar voz a las vivencias de estudiantes a nivel licenciatura. Es por ello, que el presente estudio pretende explorar las experiencias de formación universitaria durante la pandemia por COVID-19 de un grupo de estudiantes de Promoción de la Salud del plantel Casa Libertad de la UACM.

MÉTODO

Se elaboró un estudio observacional, con alcance exploratorio, enfoque cualitativo y transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) en el que participaron 20 estudiantes de la licenciatura en Promoción de la Salud, los cuales fueron elegidos de manera no probabilística.

Se empleó un cuestionario con preguntas abiertas en el que se solicitó a las y los estudiantes escribieran su experiencia de formación académica durante la pandemia por COVID-19.

Dichas preguntas estaban organizadas en 2 rubros: 1) descripción de su vivencia en educación en línea y a distancia y, 2) aportes para mejorar la formación en línea y a distancia que recibieron. La aplicación tuvo una duración de 20 minutos.

Para ello, se diseñó un formulario de Google en el que se colocaron las preguntas y en la sesión final del curso se compartió el link del mismo para que pudieran realizarlo. En dicho link, se integró información solicitando la autorización de las y los estudiantes para usar la información con fines de investigación. En ese orden argumentativo, se buscó seguir lo planteado por el Reglamento de la Ley General de Salud en materia de investigación para la salud (Cámara de Diputados, 2014) en su Título segundo: De los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos. Es decir, se trató de proteger su privacidad y solicitar su autorización para el uso de la información.

Una vez que se obtuvieron las respuestas, éstas se trasladaron a un archivo en formato Word. Esto, con la finalidad de poder analizar la información en el Software Atlas ti versión 7. Por ello, mediante la propuesta de la Teoría fundamentada y siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1990, citado en Robles, 2011), se realizó el análisis en tres niveles: descubrimiento, codificación y relativización.

En la fase de descubrimiento, se dio una lectura repetida de lo relatado por las y los estudiantes con la finalidad de poder examinar y ordenar todos los datos registrados y buscar una vinculación de estos temas. Principalmente, en función de la caracterización de la formación universitaria durante la pandemia por COVID-19. En ese sentido, se fueron eligiendo los fragmentos más significativos de dicha experiencia.

En seguida, se siguió con la fase de codificación. En esta fase se nombraron los fragmentos más significativos que fueron seleccionados en la fase anterior. Vale decir, se inició la construcción de categorías analíticas las cuales fueron agrupadas por temas y buscando su vinculación. Por ello, los discursos de las y los informantes fueron clasificándose en las problemáticas de la formación en línea y valoración de la formación en línea.

Finalmente, en la fase de relativización es que se fueron interpretando estos datos en función del espacio y contexto en el que fueron obtenidos. En ese orden de ideas, se buscó mostrar las situaciones trascendentales y significativas de las y los estudiantes en relación de sus experiencias de formación universitaria durante la pandemia por COVID-19. Para su comprensión, dicha información fue sistematizada en diagramas donde se muestran las diferentes categorías trabajadas y en las que se intenta mostrar la relación que tuvieron con base en lo referido por el grupo de estudio.

RESULTADOS

Los resultados del presente estudio se muestran en dos apartados. En el primero de ellos, se aborda las características sociodemográficas de las y los estudiantes participantes. En el segundo apartado, se enuncian las experiencias de las y los estudiantes sobre la formación universitaria; estas experiencias fueron clasificadas en dos: a) Problemáticas de la formación en línea y b) Valoración de la formación en línea.

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Participó una muestra de 20 estudiantes de la licenciatura en Promoción de la Salud del plantel Casa Libertad. El 100% fue del segundo semestre de la formación académica. El 80% son mujeres y el 20% restante son varones. Tienen edades de los 19 a los 47 años y, en promedio poseen una edad de 25.8 años.

EXPERIENCIAS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES SOBRE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

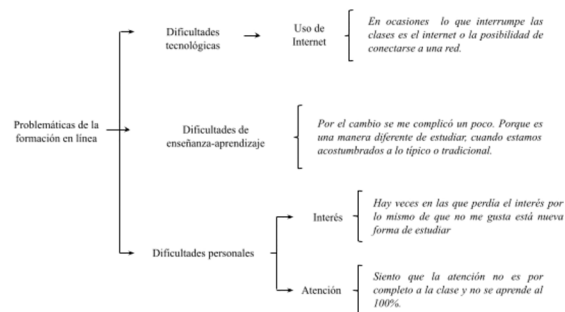
a) Problemáticas de la formación en línea

Con base en lo relatado por el grupo de estudio, las adversidades que tuvieron durante la formación en línea fueron clasificadas en 3 tipos de problemáticas: a) dificultades tecnológicas, b) dificultades de aprendizaje y, c) dificultades personales.

De acuerdo a Sánchez, et al. (2020) el cuerpo docente percibe que una de las principales adversidades a las que se enfrenta el estudiantado en la formación universitaria en línea, tiene que ver con las dificultades tecnológicas como el uso de internet. En el caso del presente estudio, dicha dificultad fue la que enunciaron de manera constante las y los estudiantes.

Por otra parte, se encontraron dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad. Lo anterior, ocasionado a la poca cercanía a las formas de trabajo en modalidad en línea y a distancia durante su trayectoria académica (Figura 4). En realidad, es debido a la situación de la pandemia por COVID-19 que han tenido que aprender a estudiar en esta modalidad. Por ello, consideran que el proceso enseñanza-aprendizaje no se ha favorecido como quisieran.

Figura 4. Problemáticas de la formación en línea.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se encontraron dificultades personales en las que se integran los problemas de interés y atención a las clases en línea y a la elaboración de trabajos a distancia. En ese sentido, García (2017) describe que a pesar de las resistencias hacia la educación en línea y a distancia, su eficiencia es similar a la de los entornos presenciales. Además, existen diversas ventajas y beneficios de esta forma de educación. Algunas de ellas, son la flexibilidad, la economía o el aprendizaje activo. Es decir, el estudiantado tiene más facilidad en la toma de las asignaturas ya que la situación sanitaria les obliga a estar en casa o salir lo menos posible.

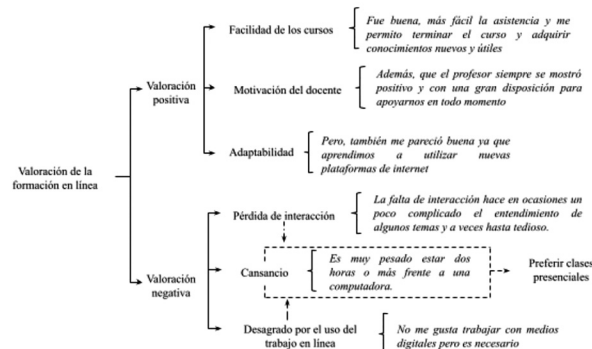
Es por ello, que no gastan en desplazarse a la institución universitaria y hay más facilidad para compaginar los horarios con otras actividades escolares o personales. Asimismo, aprenden el uso de herramientas tecnológicas que coadyuve a su desempeño profesional. Sin embargo, algunos discursos del grupo de informantes, muestran que esta formación es cansada porque deben estar frente a un equipo de cómputo y porque tienen diversos distractores en sus entornos; por lo que, se les dificulta el aprendizaje en esta modalidad.

b) Valoración de la formación en línea

A partir de lo anterior, el grupo realiza diversos comentarios valorativos sobre este tipo de formación universitaria. En relación con ello, estos discursos se clasificaron en dos: a) valoración positiva y b) valoración negativa de la formación universitaria durante la pandemia por COVID-19 (Figura 5).

En lo que se refiere a la valoración positiva, se integran comentarios sobre a) la facilidad que encontraron en este tipo de cursos para continuar con su formación académica, b) la motivación o interés percibido por parte del profesor para explicar los temas o para que continúen con su formación universitaria y c) la adaptabilidad a la que se enfrentaron en relación al uso de plataformas digitales u otras herramientas que se utilizan durante este tipo de cursos.

Figura 5. Valoración de la formación en línea.



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la valoración negativa de la formación universitaria integra a) la pérdida de interacción que tienen con otras personas motivo por el cual, se complica esta formación, b) el cansancio que les implicaba tener que estar toda la sesión frente a la computadora o al dispositivo en el que toman clases, c) el desagrado por el trabajo en línea ya que no es algo que les guste hacer; pero, que han tenido que realizar por la situación sanitaria. Finalmente, d) este tipo de valoraciones negativas hacen que muchas de las y los estudiantes prefieran la formación universitaria de manera presencial. En ese orden de ideas, el estudiantado ve afectado el proceso de socialización, al no poder interactuar de la misma manera con sus demás compañeros, compañeras y docente.

CONCLUSIONES

El presente artículo permitió explorar las experiencias de formación universitaria durante la pandemia por COVID-19 de un grupo de estudiantes de Promoción de la Salud del plantel Casa Libertad de la UACM. En ese sentido, se identificaron las problemáticas que han tenido las y los estudiantes y las valoraciones que hacen hacia dicha formación.

En relación a las adversidades que tienen durante esta formación, se encontraron hallazgos similares a los de Sánchez, et al. (2020). Es decir, el estudiantado tiene problemáticas con el uso del internet, con la adaptación al proceso de enseñanza en la modalidad en línea y a distancia y con las problemáticas del interés por esta forma de trabajo y la dificultad para concentrarse o poner atención ya que no todos tienen los espacios adecuados para la toma de clases en línea y a distancia. Por lo referido, la pandemia de COVID-19 ocasionó diversos cambios en los hogares, entre otros, el paso forzado de las actividades escolares a las dinámicas familiares (de la Cruz, 2020).

También, es importante reflexionar sobre las dificultades de las y los estudiantes para el acceso a internet o para la adquisición de un equipo de cómputo personal (INEGI, 2020). Además, al estar en confinamiento con otros de sus familiares deben compartir espacios y materiales de trabajo (computadora, internet, etc.). Esto último, afecta a la privacidad de las y los estudiantes para la toma de clases y al mismo tiempo, impide la concentración para al momento de las clases. O sea, las y los estudiantes se enfrentan a diversas distracciones y limitantes para la toma de clases en su formación universitaria.

Pese a esto, se requiere analizar el tipo de educación que se oferta en las escuelas ya que en general, la educación sirve para socializar a los nuevos miembros de la sociedad para que adquieran caracteres similares a los de los demás miembros de esa sociedad (Delval, 2012). No obstante, se percibe la sensación de pérdida de la socialización. Vale decir, las y los estudiantes han tenido una pérdida de su espacio de encuentro,

de intercambio y de socialización (Díaz-Barriga, 2020). Por ello, se tienen diversas resistencias a la formación en línea y a distancia y se prefieren las clases presenciales.

Autores como Aguilar (2020), plantean la necesidad de repensar la universidad, los contenidos a revisar durante la pandemia y la formación de profesores para impartir sus clases y realizar su labor docente en línea y a distancia. En ese orden argumentativo, el papel docente será de gran relevancia para el trabajo en este tipo de formación. Empero, hay que analizar el contexto social al que se enfrentan las y los estudiantes así como el cuerpo docente.

Por ello, se requiere un trabajo en conjunto entre las instituciones académicas, el cuerpo docente, las familias y el alumnado para poder aprovechar la educación en línea y a distancia durante la formación académica de las y los profesionales universitarios. Ante esto último, se suma que no sólo se requiere de un cuerpo docente con las habilidades necesarias para la educación a distancia (Alcántara, 2020), sino que al mismo tiempo, se requiere una flexibilidad institucional en el reconocimiento de las adversidades tecnológicas de la diada docente-alumno.

Finalmente, las narrativas de las y los estudiantes permiten ver que la experiencia de formación universitaria durante la pandemia por COVID-19 se ha visto afectada por diversas problemáticas tecnológicas, pedagógicas y motivacionales. Esto, pone de relevancia el papel docente e institucional para facilitar la transición de la educación presencial a la educación en línea y a distancia. Además, en este grupo de estudio, al ser en su mayoría personas jóvenes han tenido contacto con el uso de dispositivos como celular, lo que ha servido como contención para facilitar el uso de las herramientas tecnológicas para sus clases y/o entrega de trabajos. Sin embargo, esta no es la constante en todos los sectores de educación universitaria.

Como atributo personal, la valoración de la educación universitaria en línea y a distancia tiene una dimensión subjetiva. Dicho en otros términos, la valoración de la educación en línea y a distancia dependerá de la historia personal de cada una de las personas que participaron en la investigación; pero, con vivencias colectivas. Ampliando lo anterior, en este grupo de estudio, hay expresiones particulares de agrado o desagrado sobre este tipo de formación universitaria. Pero, sobre ella, pesan componentes comunes como la relevancia de la socialización en la educación presencial y la sensación de pérdida de los espacios de convivencia o encuentro.

Por tanto, las experiencias de formación académica de las y los estudiantes durante la pandemia por COVID-19 tienen semejanzas que reflejan al grupo de estudio como un colectivo que requiere ser contextualizado para abordar las complejidades educativas a las que se han enfrentado durante la pandemia y que coadyuven para mejorar la formación universitaria a

la que se enfrentarán por más ciclos escolares. En conclusión, el presente estudio permite ver las afectaciones educativas que han tenido estudiantes de Promoción de la Salud y que a partir de ello, permiten reflexionar sobre el papel docente e institucional para este proceso de transición de educación en línea y a distancia.

Por último, la pandemia por COVID-19 ha permitido evidenciar las diversas desigualdades sociales que tienen docentes y estudiantes y cómo estas afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje en las modalidades de educación en línea y a distancia. Por ello, vale repensar variaciones didácticas para el trabajo en línea y a distancia para tener menos afectaciones tanto a docentes como alumnos durante la formación universitaria. ✿

FUENTES DE CONSULTA

- Aguilar, J. (2020). "Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria". En Casanova, H. (Coord.). *Educación y Pandemia. Una Visión Académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alcántara, A. (2020). "Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada". En Casanova, H. (Coord.). *Educación y Pandemia. Una Visión Académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2011). *Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Técnico Universitario y Licenciatura Ciclo Escolar 2010-2011*. México: ANUIES. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). *Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Técnico Universitario y Licenciatura Ciclo Escolar 2011-2012*. México: ANUIES. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2013). *Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Técnico Universitario y licenciatura Ciclo escolar 2012-2013*. México: ANUIES. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2014). *Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Técnico Universitario y Licenciatura Ciclo Escolar 2013-2014*. México: ANUIES. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2015). *Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Técnico Universitario y Licenciatura Ciclo Escolar 2014-2015*. México: ANUIES. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2016). *Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Técnico Universitario y Licenciatura Ciclo Escolar 2015-2016*. México: ANUIES. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2017). *Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Técnico Universitario y Licenciatura Ciclo Escolar 2016-2017*. México: ANUIES. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Técnico Universitario y Licenciatura Ciclo Escolar 2017-2018*. México: ANUIES. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019). *Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Técnico Universitario y Licenciatura Ciclo Escolar 2018-2019*. México: ANUIES. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020). *Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Técnico Universitario y Licenciatura Ciclo Escolar 2019-2020*. México: ANUIES. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Banco Mundial (2018). *World Bank Open Data*. Disponible en: <http://data.worldbank.org>.
- Barrón, M. (2020). "La educación en línea. Transiciones y interrupciones". En Casanova, H. (Coord.). *Educación y Pandemia. Una Visión Académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cámara de Diputados (2014). *Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud*. México: Cámara de Diputados. Disponible en: http://sitios.dif.gob.mx/normateca/wp-content/Archivos/Normateca/DispGrales/ReglamentoLeyGeneralSalud_MateriaInvestigacion_Ago2014.pdf.
- De la Cruz, G. (2020). "El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19". En Casanova, H. (Coord.). *Educación y Pandemia. Una Visión Académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delval, J. (2012). "La escuela para el siglo XXI". En *Sinéctica*, No. 40. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/262436766_La_escuela_para_el_siglo_xxi.
- Díaz-Barriga, A. (2020). "La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado". En Casanova, H. (Coord.). *Educación y Pandemia. Una Visión Académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, L. (2017). "Educación a distancia y virtual: calidad,

- disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil”. En RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 20, No. 2, p.p. 9-25.
- Gobierno de la Ciudad de México (2020). *Plan Gradual hacia la Nueva Normalidad en la Ciudad de México*. México: Gobierno de la Ciudad de México. Disponible en: https://www.puec.unam.mx/images/COVID-19/noticias_covid19/plan_gradual_hacia_nueva_normalidad_20052020.pdf.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, L. (2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI. Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte, SCIAN 2018*. SNIEG. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/scian/tablaiv.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Encuesta sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Hogares 2018*. México: INEGI. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/450005/Presentacion_ENDUTIH_2018.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019*. México: INEGI. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/534997/INEGI_SCT_IFT_ENDUTIH_2019.pdf.
- López, M. y Andrés, S. (2020). “Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?”. En Casanova, H. (Coord.). *Educación y Pandemia. Una Visión Académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Luque, B., Ballesteros, F. y Miramontes, O. (2020). “Cómo modelizar una pandemia”. En *Investigación y Ciencia*, p.p. 48-57.
- Ministerio de Salud de Costa Rica (2020). *Recomendaciones para la Prevención del COVID-19 en Población Afrodescendiente*. San José: Ministerio de Salud de Costa Rica. Disponible en: https://www.ministeriodesalud.go.cr/sobre_ministerio/prensa/docs/recomendaciones_covid_19_afrodescendientes_13042020.pdf.
- Ministerio de Sanidad (2020). *Medidas de Prevención, Higiene y Promoción de la Salud frente a COVID-19 para Centros Educativos en el Curso 2020-2021*. Madrid: Ministerio de Sanidad. Disponible en: https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Medidas_centros_educativos_Curso_2020_2021_17.09.20.pdf.
- Miramontes, O. (2020). *Entendamos el COVID-19 en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. París: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>.
- Organización Mundial de la Salud (2020). *COVID-19 – regreso seguro a la escuela. CORONAVIRUS (COVID-19) Actualización No. 26*. Organización Mundial de la Salud. Disponible en: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/risk-comms-updates/update-26-re-opening-schools-es.pdf?sfvrsn=b696b059_4.
- Robles, B. (2011). “La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico”. En *Cuiculco*, No. 52. P.p. 39-49.
- Rosales, R., Granados, J. y Mendoza, J. (2016). “Análisis crítico de las nociones de la Promoción de la Salud a partir de las Conferencias Internacionales de Promoción de la Salud”. En *Salud Problema / Segunda época*, Vol. 10, No. 20, p.p. 71-84.
- Ruiz, E. (2020). “La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio”. En Casanova, H. (Coord.). *Educación y Pandemia. Una Visión Académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). “Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM”. En *Revista Digital Universitaria*, Vol. 21, No. 3, p.p. 1-24.
- Secretaría de Educación Pública (2020a). *Lineamientos de Acción COVID-19. Instituciones Públicas de Educación Superior. México: Subsecretaría de Educación Superior*. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.tecnm.mx/archivos/slider/0001_LINEAMIENTOS_DE_ACCION_PANDEMIA_COVID_19_EN_MEXICO.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (2020b). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf.
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2006). *Licenciatura en Promoción de la Salud. Plan de Estudios*. México: UACM. Disponible en: <https://introduccionalapromociondelasalud.files.wordpress.com/2017/08/plan-de-estudios-ps.pdf>.
- UNICEF, EQUIDE y EVALÚA CDMX (2020). *Encuesta de Seguimiento de los Efectos del COVID-19 en el Bienestar de las Niñas, Niños y Adolescentes en la Ciudad de México (ENCOVID-CDMX)*. México: UNICEF, EQUIDE y EVALÚA CDMX. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/media/4781/file/ENCOVID-CDMX.pdf>.
- Valora (2020). *Docencia en Tiempos de Pandemia, Documento*. Ciudad de México: Valora Consultoría, sc. Disponible en: <https://valora.com.mx/wp-content/uploads/2020/05/200424-sondeo-educaci%C3%B3n-en-pandemia.pdf>.

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Un Análisis desde la Psicología

*Martell León Luis Felipe Ubaldo**

RESUMEN

La historia de la educación, con respecto a los grupos vulnerables y que se encuentren en situación de riesgo, ha sido construida por la premisa de eliminar las prácticas educativas generadoras de segregación, discriminación o exclusión en las aulas; esto es, desde el lenguaje ordinario, eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) a las que se enfrenta el alumnado. Dicho fenómeno se presenta en múltiples ocasiones dentro del proceso educativo de una persona diagnosticada con alguna condición de discapacidad. Dicho fenómeno surge en situaciones específicas, sin embargo, las clasificaciones para su atención las determinan previo que se de dicha relación. Es por esto, que el presente documento propone analizar este fenómeno desde la psicología, lo cual permite, identificar, describir y analizar las relaciones condicionales entre un individuo y otro individuo, objeto o evento en una situación educativa que en situación limiten los contactos funcionales de una persona con alguna condición de discapacidad y que propicia posteriormente estrategias enfocadas en la modificación de la configuración de dicha relación.

PALABRAS CLAVE

Interacciones. Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Contingencia.

ABSTRACT

The history of education, with respect to vulnerable groups and those who are at risk, has been built on the premise of eliminating educational practices that generate segregation, discrimination or exclusion in the classroom; that is, from ordinary language, to eliminate the barriers to learning and participation (BAP) that students face. This phenomenon occurs on multiple occasions within the educational process of a person diagnosed with a disability condition. This phenomenon arises in specific situations, however, the classifications for your attention are determined prior to the relationship. This is why this document proposes to analyze this phenome-

non from psychology, which enables, identify, describe and analyze the conditional relationships between an individual and another individual, object or event in an educational situation that in a situation limit the functional contacts of a person with some disabling condition and who later promotes strategies focused on modifying the configuration of said relationship.

KEYWORDS

Interactions. Barriers to Learning and Participation. Contingency.

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés, UNESCO), considera que la educación es un derecho universal y esencial para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. A ésta se le asignó la coordinación de la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4); cuyos objetivos enfatizan el otorgar a todas las personas de los conocimientos, competencias y valores que les permitan desarrollarse y aportar en la sociedad en la cual se encuentren inmersos (UNESCO, s.f.). Este objetivo tiene 10 metas (siete resultados esperables y tres medios para conseguirlas) que engloban distintos aspectos educativos.

Entre ellos cabe destacar el ODS5 que refiere aspectos de igualdad e inclusión, buscando erradicar las disparidades de género y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables (por discapacidad, grupo étnico y en situaciones de vulnerabilidad) en todos los niveles educativos.

Por otro lado, el ODS4 propone la construcción y adecuación de las instalaciones educativas considerando las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, ofreciendo entornos de aprendizaje seguros, no

* Facultad de Psicología. Doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva, Universidad Veracruzana.

violentos, inclusivos y eficaces para todos, como uno de los medios para alcanzar el ODS4.5.

Dos conceptos son fundamentales en el ODS4; la inclusión, concebida como un proceso que ayuda a los estudiantes a superar las dificultades que limitan sus logros, y la equidad, buscando que se asegure la educación de todas las y los estudiantes con igual importancia. Dichos conceptos enmarcan la Educación Inclusiva, la cual garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todas las y los estudiantes, enfatizando aquellos excluidos por condición o situación. Dichos objetivos intentan ser alcanzados a través de acciones focalizadas en eliminar o disminuir las BAP (UNESCO, 2018).

Las políticas en el mundo varían de manera considerable. En México, por ejemplo, en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se expresa que todas las personas tienen derecho a la educación, impartiendo y garantizando, por parte del estado, la educación básica obligatoria (inicial, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), universal, pública, gratuita, laica e inclusiva; la calidad de la educación implica condiciones de equidad como medio permanente para favorecer el desarrollo del individuo y determinar la adquisición de conocimientos (Artículo 2. Ley General de Educación), siendo el Estado quien garantice el aprendizaje de las y los alumnos que cursen la educación básica (Artículo 3. Ley General de Educación en el Artículo).

Lo posteriormente propuesto a dichos objetivos, tiene como base a nivel nacional, en un documento guía que da pautas y dirección a los profesionales que laboran en los distintos niveles de educación básica. Tal concepción responde a la pregunta ¿para qué se aprende?, la cual propició la definición de aspectos que los y las estudiantes han de lograr de manera progresiva. Esto es, que los aprendizajes que cada estudiante logre en un nivel educativo serán base de los que se planteen en el siguiente, estructurando así el Perfil de Egreso (PDE) de la educación obligatoria en cada uno de sus niveles (SEP, 2016). El PDE de cada nivel englobado dentro de la educación básica, se organiza en 11 ámbitos (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Pensamiento crítico y solución de problemas, Habilidades sociales y emocionales, y plan de vida, trabajo colaborativo, armonía y ciudadanía, expresión y apreciación artística, Atención a la salud, cuidado del ambiente, y habilidades digitales). Mientras que lo que se espera que alcancen los alumnos es descrito con cuatro rasgos deseables (uno por cada nivel), y cada uno enunciado como Aprendizaje Esperado (SEP, 2017a).

Los aprendizajes esperados se plantean en términos de que el alumnado logre o no de demostración de conocimiento, habilidades, actitudes o un valor. Ellos definen lo que se espera que

logren los estudiantes al finalizar el grado escolar. Son acciones a constatar, por parte del docente, y del cual se requiere evidencia que permita valorar el desempeño del alumno. Sin embargo, los aprendizajes esperados no son alcanzados de manera invariable a la misma edad. Las experiencias de los alumnos con su contexto de interacción cotidiana (físico y social) influyen en el fortalecimiento y capacidades, conocimientos, habilidades y valores; sumado a ello, aspectos biológicos (genéticos) influyen en las diferencias de desarrollo entre los niños. Entre ellos los alumnos con discapacidad.

En todos los niveles del sistema educativo, el lenguaje es fundamental para que los alumnos desplieguen y demuestren los aprendizajes esperados. No obstante, los niños y niñas con discapacidad, los cuales por razones congénitas o adquiridas presentan alteraciones permanentes o temporales en distintos ámbitos de su desarrollo que, al interactuar con el entorno presenta, presentan dificultades para participar y alcanzar los aprendizajes esperados; presentan Barreras de Aprendizaje (BAP). Un ejemplo de ello ocurre con alguna condición de discapacidad, las cuales, al interactuar con el contexto escolar, el cual está dirigido a la adquisición de aprendizajes esperados, enraizados en el lenguaje, son limitados exponencialmente en su participación.

LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN (BAP)

La historia de la educación, con respecto a los grupos vulnerables y que se encuentren en situación de riesgo, ha sido construida por la premisa de eliminar las prácticas educativas generadoras de segregación, discriminación o exclusión en las aulas. Esta premisa ha propiciado distintas transiciones de enfoques que, a través del tiempo, han respondido a las necesidades inherentes de dicha población y que en la actualidad con el enfoque de educación inclusiva se busca responder a las necesidades, no solo de los grupos vulnerables, a través de lo que se denomina *escuela para todos*. Bajo este enfoque, y como eje transformador de los paradigmas educativos, se genera el concepto *barreras para el aprendizaje y la participación* (BAP), definido en primera instancia en el *Index for inclusion* y traducido un año posterior al castellano con el nombre de *Índice para la inclusión o Guía para la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2000), el cual se edita y transforma de manera constante tanto en su documento base como en su traducción al castellano.

El Index, desde su primera versión, enfatiza la idea de transitar del concepto de *Necesidades educativas especiales* (NEE) al de Barreras de aprendizaje, debido a que el primero focaliza su objetivo en las características inherentes a la persona (Limitaciones temporales permanentes y/o discapacidad) como causantes de las dificultades educativas, y no a las situaciones contextuales que interactúan con las condiciones sociales y

personales de éste. Todo esto, estrechamente vinculado a la atención a la *diversidad*, concepto que engloba a las personas con condiciones asociadas a capacidad, contexto social, económico, cultural, etc. que han sido excluidas del currículo estandarizado.

Lo que se expone con anterioridad, hace una descripción contextual a nivel social (políticas, actitudes y prácticas) como causante de las dificultades e impedimentos al pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de las y los alumnos (Booth, Ainscow y Kingston, 2006; Echeita, 2006). Esto es, si el alumnado se encuentra e interactúa con un contexto positivo, un centro escolar bien estructurado, con cultura de atención a la diversidad, con prácticas que posibiliten el aprendizaje y participación de todos, se establezcan los apoyos necesarios requeridos y necesarios para éstos, las dificultades para aprender serán minimizadas (Echeita, 2006).

Si dichos contextos no posibilitan ese aprendizaje y participación plena del alumno, se convierte en factores que dificultan o limitan el pleno acceso a los derechos, y en especial al derecho a la educación y a las oportunidades. Un contexto limitante, el cual en la normatividad se denomina como BAP, las cuales surgen de la interacción entre el contexto (normas, políticas, cultura, valores, prácticas, economía) y las y los estudiantes (Ainscow y Booth, 2000).

Dicho concepto, el cual ha sido armonizado con base en los estatutos internacionales con los cuales México se ha comprometido, ha sido descrito de distintas maneras y por múltiples organismos federales y locales a continuación descritos.

LAS BAP Y SU ARMONIZACIÓN EN MÉXICO

Lo anteriormente expuesto nos indica que las BAP “Surgen de la interacción entre los/las estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2002: 8). Según Echeita (2002), dicho concepto enfatiza el contexto social en donde el alumnado con discapacidad se desenvuelve. Este contexto, puede establecer desventajas o propiciar un ambiente de aceptación de las diferencias para establecer las estrategias pertinentes de apoyo. En los centros educativos se presentan diversidad de barreras, las cuales limitan el aprendizaje del alumnado con algún tipo de discapacidad, con respecto a su grupo de pares (Echeita, 2013).

La definición del concepto de Barreras de Aprendizaje y la participación (BAP) se ha realizado en múltiples documentos normativos internacionales y armonizados en México. En ellos, existe una directriz base que dirige la construcción de todas las definiciones. Uno de éstos, eje medular, es que las BAP se originan a partir de la interacción de la persona con los contextos; diversos clasificados de distintas formas, ya sea

como texto (políticas, normas, leyes, procesos, procedimientos), como prácticas (actitudinales, conceptuales, perceptuales) o espaciales (aula, escuela, familia) y/o las circunstancias sociales y económicas (SEP, 2006, 2010, 2012, 2018; DOF, 2016, 2018; SECYD, 2015; SEYD, 2017).

Conocer y reconocer dichas acepciones permite, según distintos autores, identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación y, de igual, ha posibilitado que el sistema educativo nacional las agrupe en tres grandes categorías: las referentes a la estructura, normar y la didáctica facilitando el identificar los actores encargados de removerlas fuera y dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN): Las estructurales son resultantes de un sistema normalizador de la exclusión y la desigualdad desde los mismo niveles (políticos, sociales o económicos), los cuales imposibilitan que las personas ejerzan su derecho pleno a la educación y a la no discriminación; las normativas, son derivadas de las leyes, ordenamientos, programas que impiden o dejan desprotegidas a personas con distintas condiciones y, por ende, limitan su acceso efectivo al derecho a la educación y; las didácticas, se encuentran en las prácticas educativas diarias dentro del centro escolar, las cuales se califican como no culturalmente pertinentes debido a que no son correspondiente a las necesidades de ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado.

En el año 2015, se realizó en Incheon, República de Corea el primer Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2015), en donde se corrobora que para poner y dar notoriedad y tomar acciones sobre equidad, inclusión e igualdad de género “se deberán formular o mejorar políticas y planes intersectoriales, conformes en general a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, destinados a eliminar las barreras sociales, culturales y económicas que privan a millones de personas de calidad en la educación y por ende en el aprendizaje y como estrategia indicativa propone “determinar cuáles son las barreras que impiden a los niños y jóvenes vulnerables acceder a programas de educación de calidad, y tomar medidas firmes para eliminarlas” (p. 20). Dicha acepción, ha propiciado que diferentes autores y/o agrupaciones hayan hecho intentos para clasificarlas. A pesar de que tales clasificaciones hacen alusión a los mismos aspectos, la forma de agrupamiento ha sido realizada desde distintos criterios (Covarrubias, 2019).

A continuación, se exponen algunas agrupaciones, desde distintas terminologías, que se han realizado de las BAP, y que han surgido de la necesidad de identificarlas para su posterior atención.

CLASIFICACIONES DE LAS BAP

Lo anteriormente descrito, refiere que las BAP “son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y

la convivencia en condiciones de equidad” (López, 2011: 42). Dicho autor las clasifica de la siguiente manera (pp. 42-48): a) Políticas: Leyes y normas contradictorias concernientes a la educación de las personas y culturas diferentes. Se habla de una contradicción inherente al hablar de “educación para todos”, con un “currículo diverso” al mismo tiempo que se de posibilidades de la apertura y operación de colegios de “educación especial”, que habla de “adaptaciones curriculares”; b) Culturales: Al establecen normas “discriminatorias” y de “clasificación” entre el alumnado, basada en el criterio de “normalidad” y de necesidad de atención “especial”, se generan prácticas educativas excluyentes, segregadoras o integradoras y; c) Didácticas: se encuentran en el proceso de Enseñanza y aprendizaje. En éstas, se enfatiza “la competitividad en las aulas”, cuando el aula no es vista como una comunidad de convivencia, se prima por encima del “trabajo colaborativo y solidario”; se adapta el currículo, sin entender que con experiencias diversas el alumnado pudiera aprender lo mismo (currículo diversificado), presentándose de manera delimitada currículos diversos en el mismo espacio-temporal, justificándolo con base en las características individuales específicas. Se tiene profesores formados y sensibilidades de manera ajena al paradigma de diversidad.

Por su parte Puigdemílvoll (2009: 3-4.) las clasifica en cuatro campos: a) Actitudinales: Enfatiza la idea de que el alumno con discapacidad es alumno del especialista y no del maestro de educación regular, expresando que no tienen los conocimientos suficientes para afrontar la educación de dicho alumnado; b) Metodológicas: Se destaca la idea de trabajar por niveles de aprendizaje similares entre el alumnado, requiriendo este último trabajo individualizado; c) Organizativas: Referente a la forma diversa de organización del alumnado y de intervención de la comunidad educativa y; d) Sociales: Focaliza los juicios previos sobre la familia y su papel, por parte de la comunidad educativa.

Por su parte en México, dada las condiciones económicas, geográficas, políticas, culturales, etc., las BAP que enfrenta el alumnado con discapacidad en zonas indígenas se centran en aspectos de acceso (infraestructura, información, bienes y servicios) y actitudinales (discriminación por estereotipos culturales negativos sobre la discapacidad) las cuales están dividido en cuatro aspectos a continuación descritos (SEP, 2012: 31): a) Ideológica: Se tiene el prejuicio que las personas con esta condición de discapacidad no son capaces de aprender o no tiene ningún sentido que lo logren; b) actitudinales: Referente

a actitudes, de docentes, directivos, familias o compañeros, de tipo discriminatorio, de rechazo, menosprecio y/o sobreprotección; c) pedagógicas: se refiere a las prácticas docentes homogenizadas (sin apoyos) no correspondientes al ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado con alguna condición de discapacidad, pidiéndole a éstos últimos la ejecución de actividades de grados inferiores y; d) de organización: Se refiere a la organización espacio-temporal cambiante y/o con materiales didácticos sin estructura.

La Secretaría de Educación Pública difundió el documento denominado Programa Escuelas de Calidad (SEP, 2010). En dicho documento clasifica las BAP que deberían considerarse en la escuela regular: a) Físicas: Enfatiza la infraestructura que limita el acceso a nivel instalaciones e información; b) Actitudinales o sociales: Se identifican en los actores de la comunidad educativa al tener conductas marcadas por el prejuicio y; c) Curriculares: Asociadas a aspectos metodológicos y evaluativos (rígidos y con baja flexibilidad) que posibilitan acciones discriminatorias o segregadoras.

En el actual Modelo educativo (SEP 2018) que enmarca el trabajo docente se realiza la propuesta de agrupar a las BAP de la siguiente manera: a) actitudinales: Referidas a las conductas de rechazo, segregación y exclusión o, por el contrario, de sobreprotección, que los actores de la comunidad educativa tienen con el alumnado; b) pedagógicas: Referida a la concepción que tienen los educadores con respecto a sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje implementadas hacia el alumnado, y que pudieran ser ajenas a los requerimientos de éstos y c) de Organización: Referida a los tipos de organización del espacio educativo en función de rutinas, normas, distribución espacial y de los muebles.

Por su parte Covarrubias (2019) realiza una propuesta de clasificación que retoma las tres dimensiones de la escuela inclusiva que proponen Booth y Ainscow (2015): a) culturales: Referidas a ideas, creencias, paradigmas, entre otras, que propician acciones de los distintos actores de la comunidad educativa, en relación al alumnado que presenta una condición específica y que los hace vulnerables. Dichas barreras dependen de las personas y su comportamiento. El autor propone una subcategorización: Las actitudinales se refieren a la predisposición aprendida a responder hacia una persona (negativa o positivamente); las ideológicas manifestadas como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias (individuales o colectivas); b) políticas: referentes a la normatividad y legislación que rigen a las instituciones educativas con respecto a



la implementación de mecanismos que favorezcan la inclusión y atención a la diversidad. En esta clasificación se enmarca desde los procesos organizativos del centro educativo, la administración, gestión, hasta la organización del sistema educativo y; c) prácticas: Agrupada en dos categorías: las referentes a la accesibilidad, que se refieren a cuestiones de infraestructura que limitan o impiden el acceso y la participación de los alumnos con alguna condición específica haciéndolos vulnerables; y las didácticas, que se presentan en el contexto áulico y en la labor docente relacionada a la evaluación y métodos utilizados, organización grupal, organización de actividades, trabajo colaborativo de los actores de la comunidad educativa, entre otras, todo en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se puede observar, en dichas clasificaciones, se identifican distintos componentes, en múltiples niveles, que se dicen limitan o disminuyen la posibilidad de que el alumno aprenda y/o participe dentro del centro educativo. No obstante, dichos componentes han sido definidos, estructurados, identificados y categorizados con atribuciones limitantes persé, como si éstos ya fueran tuvieran esa cualidad por el simple hecho de configurarse de una u otra forma.

Estas atribuciones previas que se le dan a los distintos componentes que participan dentro de la comunidad educativa viene desde la propia conceptualización de las BAP. Es claro, y los autores y organizaciones lo enfatizan, que surgen a partir de la interacción entre los individuos y contextos de dicha comunidad. Sin embargo, la denominación como obstáculos, limitantes y/o dificultades de los actores que interactúan con el alumnado se define previo a la interacción con éste; focalizando que dicho contexto es el causante por definición del no ejercicio pleno del derecho a la educación de la persona y más por la propia condición de ésta (económica, de ubicación geográfica, cultural, biológica, etc.).

Se debe encontrar entonces un modo de analizar las formas de interacción de los individuos dentro de la comunidad educativa, y saber si éstas, en situación particular, posibilitan o no relaciones que fomenten condiciones de relación para que el alumno y los distintos actores de la comunidad educativa emitan conductas pertinentes en el entorno. Sería entonces considerar los elementos participantes en la relación, así como sus categorías y conceptos.

LAS BAP Y LA PSICOLOGÍA

En el comportamiento del individuo, el cual tiene un papel importante en los contextos sociales, la psicología puede fungir como conocimiento a aplicar de distintas formas y niveles, y puede participar de manera interdisciplinaria en campos diversos como la educación, entre otras (Ribes, 2018). No obstante, para dicha participación se hace necesario delimitar

y desglosar los elementos y las formas de configuración del fenómeno.

Definir el papel de la psicología es necesario para analizar el fenómeno de las BAP, su configuración, los conceptos pertinentes que posibiliten el diseño e implementación de nuevas formas de configuración del campo que posibiliten que el individuo con alguna condición de discapacidad manifieste comportamientos pertinentes en el contexto educativo. Ribes (2008) argumenta que, a partir del comportamiento, actividad y práctica integral como individuo, regulado a partir de relaciones socioculturales, es como puede entenderse al ser humano, al cual se le considera como un ente biológico permeado por su experiencia individual dentro en un medio específico. Lo anteriormente mencionado es la dimensión psicológica, la cual se encuentra en la relación entre lo que hace un individuo con otro organismo, entidad u objeto (Ribes, 2018).

Esta dimensión psicológica, desde la propuesta interconductual (Ribes, 2018), se puede abstraer como una relación inseparable, bidireccional, entre la actividad de un individuo y la de otro individuo o las propiedades funcionales de un objeto. El carácter relacional del fenómeno psicológico implica que el comportamiento del individuo es tan psicológico como los cambios funcionales del objeto ante el cual se comporta. Identificar el fenómeno psicológico como interacción, implica considerar los elementos que participan en la relación, así como sus categorías, conceptos. Dicha relación no podría presentarse sin la eminente presencia de prerrequisitos encadenados, esto es debido a que no pueden existir los fenómenos psicológicos en entes que carezcan de tejido nervioso. Esto es, lo psicológico requiere y emerge de lo biológico; por su parte lo social emerge de lo psicológico (Ribes, 2018).

Desde el lenguaje ordinario el fenómeno psicológico es sinónimo de objeto de estudio de la psicología, identificarlo como interacción, implica considerar los elementos que participan en la relación, así como sus categorías, conceptos.

Contactos funcionales: Para analizar el fenómeno psicológico e identificar y descubrir cada uno de sus componentes es necesario seccionarlo. El eje medular para analizar el fenómeno psicológico son los contactos funcionales, los cuales encuadran a los elementos que se relacionan y que se afectan de manera mutua con base en sus propiedades. Dichas propiedades son funcionales a partir de las propiedades que el otro elemento le asigna (condicional y condicionante). Dicha relación organismo-ambiente y su organización diferencial es descrita con el concepto de contingencia, el cual se reinterpreta en su sentido de condicionalidad (posibilidad de que pueda suceder o no suceder una cosa, dependiente de o condicionado a alguna otra cosa), recupera la noción base del condicionamiento como arreglo de condiciones situaciona-

les referentes al comportamiento, así como un análisis de los fenómenos y procesos que emergen bajo los procedimientos de éste (Ribes, 1995).

En esta relación condicional se pueden identificar dos tipos de contingencias. Las de ocurrencia, las cuales son descritas como relaciones diacrónicas, y que tienen lugar entre la ocurrencia de un cambio y la ocurrencia de otro, como acontecimientos físico-químicos y/o biológicos que incluyen cambios en los objetos y acontecimientos del ambiente y en la reactividad del individuo; y las de función, que se describen como sincrónicas y representan la dimensión psicológica de las relaciones entre individuos, objetos o acontecimientos. Lo psicológico se expresa mediante las contingencias de función, estas dan sentido a las contingencias de ocurrencia como un episodio organizado, y por consiguiente como si ocurrieran simultáneamente. A continuación, se examinan algunos conceptos que se distinguen en la conformación de un campo interconductual empleado por Ribes en su propuesta de 2018.

Medio de contacto: Es una categoría lógica que representa las condiciones que hacen posible el campo; no forma parte del campo, solo lo posibilita, es su sustento, no es una entidad o colección de entidades, es una condición genérica de existencia. La posibilidad cambia en cada tipo de medio de contacto, pues va de lo que es factible de manera física, a lo adecuado ecológicamente, hasta lo que es socialmente pertinente.

Ribes (2018) describe tres formas de posibilitación, representadas por los medios de contacto: El físico-químico que define los límites que se pueden vivenciar y está constituido por las condiciones físico-químicas genéricas en donde existen los organismos que sienten y se mueven. Este medio, está constituido por relaciones que son condicionales a las propiedades físico-químicas de los objetos, masas y las propiedades reactivas del individuo como organismo biológico; El ecológico, que posibilita los “contactos funcionales del individuo como miembro de su especie o grupos en un hábitat constituido, tanto por condiciones físico-químicas como por entidades biológicas complementarias simbióticamente” (p.18) y; el convencional, el cual es exclusivo de los humanos, está constituido por las prácticas compartidas en la forma de relaciones interpersonales e impersonales, que se dan en el lenguaje y como lenguaje.

Factores disposicionales: Ribes (2018) menciona que los factores disposicionales son elementos del campo que afectan la probabilidad de cómo tiene lugar un contacto funcional determinado, los modulan. Establecen la circunstancia que

hace probable o no que dichos contactos se den de una u otra manera. Establecen como los elementos funcionan (modulan) dentro del campo. Se distinguen dos tipos: Los históricos y los situacionales.

Los primeros se dan con base en la historia de interacción del individuo ante otros individuos, objetos y/o eventos. Dicha historia, referente a lo que el individuo está en condiciones de hacer porque lo ha hecho y ante qué o quién lo ha hecho, es “condición inicial de un nuevo episodio (circunstancia o situación)” (Ribes, 2018: 93). La historia interactiva es un cúmulo de contactos funcionales ocurridos en el pasado que están a disposición del individuo de manera específica en relación a los episodios, circunstancias o situación que se modula; Se dan como posibles formas de ocurrencia al darse condiciones funcionales similares. Esto es, ciertos patrones reactivos son más probables que ocurran de manera recurrente ante la presencia de ciertos individuos, objetos y/o eventos.

Por su parte los situacionales, pueden ser identificados con estados del ambiente y/o del propio individuo. Éstos estados modulan la relevancia funcional que pueden tener los patrones reactivos, de otro individuo, objeto y/o evento como componentes de un contacto funcional. Dichos estados pueden variar en su configuración y sus características y, dependiendo de esta, se facilita o no la diferenciación de objetos, sus propiedades y disponibilidad como potencializadores de un contacto funcional; no actúan de manera separada como factores disposicionales, sino que guardan una correspondencia funcional necesaria.

Configuración del campo: El campo interconductual está delimitado por las dimensiones temporo-espaciales y se configuran con base en el tipo de contacto funcional. La configuración tiene tres características: 1) Configuración del contacto. Representa el conjunto de relaciones condicionales interdependientes establecidas entre los elementos del campo, la configuración de las Ko y Kf; 2) Mediación. Elemento funcional articulador del conjunto de elementos como Ko; 3) Desligamiento funcional. Forma de relación entre los elementos del campo en tiempo y espacio; implica la ampliación, extensión, modificación y transformación de las propiedades funcionales relativas del campo.

Se pueden identificar cinco tipos generales de contacto funcional que establecen las configuraciones del campo contingencial. Corresponden a distintas configuraciones de las Ko y Kf en el campo, establecidos por la mediación y desligamiento.



Acoplamiento: Contacto funcional que orienta la reactividad del individuo respecto de objetos o acontecimientos de estímulos pertinentes a las condiciones disposicionales momentáneas; el individuo se relaciona con ocurrencias del entorno independientes de su comportamiento y a las que no puede afectar, sino que solo puede ser afectado por ellas.

Alteración: La actividad del individuo altera las Ko posibles en el entorno y, por consiguiente, las Kf que proceden a partir de ellas. El mediador, patrón reactivo que articula el campo, produce cambios dinámicos en algunos objetos de estímulo con propiedades disposicionales, o cambia las relaciones y parámetros de las Ko en dichos objetos de estímulo. Los contactos de alteración pueden tener lugar de distintas maneras: a) cambios de ocurrencia de los objetos de estímulo en circunstancias espaciales y temporales, o bien, cambios en sus propiedades de estímulo como acontecimientos en el ambiente; b) cambios conductuales de un individuo que afectan el comportamiento de otros individuos, mediante patrones reactivos directos o indirectos de tipo motor; c) una tercera, exclusiva de los humanos, cambios en otros individuos mediante patrones reactivos/activos lingüísticos.

Comparación: La configuración del campo depende de las propiedades relacionales de los objetos y segmentos de estímulo, y de los patrones reactivos de los individuos, que también son relativos a sus circunstancias; se responde a condiciones variables como si fueran relaciones constantes. Estas contingencias pueden ser de distinto tipo: a) cambios de objetos, individuos o acontecimientos, manteniendo la propiedad general como criterio de relación; b) cambios del valor particular de una propiedad entre los mismos objetos o distintos objetos, manteniendo la propiedad relacional; c) cambios en la propiedad constante o variante del ODP, que depende de la propiedad relacional. La relación funcional en este tipo de contingencia, se basa en la constancia -como relación de las permutaciones y combinaciones- de las propiedades absolutas susceptibles de variar una respecto de otra, en términos de magnitudes, objetos, acontecimientos y comportamientos.

Extensión: La configuración en este tipo de contacto requiere de los patrones reactivos/activos convencionales de naturaleza lingüística. Los humanos pueden relacionarse con objetos, acontecimientos, personas y situaciones no presentes, lo hacen constantemente cuando hablan de lo que ocurrió, lo que se planea hacer, lo que sucede en otro lugar. Este tipo de contacto ocurre a través del lenguaje, como práctica compartida, que se manifiesta con una morfología arbitraria creada en la misma práctica; su sentido y funcionalidad están dados por la costumbre y la convención. El elemento mediador es un episodio que involucra a un hablante, gesticulador o escritor y a un escucha, observador o lector. El episodio mediador modifica las propiedades disposicionales de todos los elementos en la situación y, en esa medida, cambia las funciones de las

circunstancias presentes, con base en su relación con contingencias ocurridas previamente, contingencias que ocurren en otro espacio al mismo tiempo o contingencias que ocurrirán posteriormente. En los contactos funcionales por extensión hay dos componentes que integran molarmente el PR/A de la mediación, y al menos dos circunstancias situacionales distintas.

Transformación: Este tipo de contacto tiene lugar en el lenguaje, como práctica teórica. En este nivel, no se habla de acciones, personas y cosas, sino que se habla o escribe como prácticas lingüísticas en situaciones o dominios diferentes, que se establecen como espacios lingüísticos, funcionalmente organizados. La mediación tiene lugar hablando o escribiendo y puede ocurrir como un soliloquio o como un diálogo. Esta tiene dos características definitorias: 1) la función de hablar o escribir sobre las cosas o las prácticas tiene que ver con el cómo; 2) el episodio puede tener lugar entre pausas más o menos prolongadas como un patrón reactivo/ reflexivo activo. Los dominios se caracterizan por incluir o delimitar un conjunto de prácticas, reglas o criterios. El desligamiento tiene lugar en un subdominio particular; los cambios entre prácticas se pueden modificar y variar en distintos niveles. En las contingencias de transformación se modifica las categorías y conceptos, es decir, el punto de vista o perspectiva de la situación.

CONCLUSIONES

Si se desea analizar las interacciones entre un individuo y otro, objeto o evento, objeto de estudio de la psicología desde la perspectiva interconductual, implica identificar los elementos que participan en la relación, así como sus categorías, conceptos. Todo lo anterior, con el fin de determinar cuáles fueron las condiciones circunstanciales en que ocurren el fenómeno a estudiar y no las causas.

Hablar de BAP significaría entonces, hablar de formas de interacción que una persona tiene con objetos y circunstancias específicas; determinar que dichas relaciones ocurren de esa forma y no de otra, describiendo las condiciones generales que posibilitan una relación funcional del evento y de sus propiedades, y las situaciones que cuentan las modificaciones en dicha relación.

Sería entonces dejar del lado la perspectiva causal del fenómeno y dirigirse hacia el análisis de correlaciones condicionales. Esto es, dejar de lado que el que una persona tenga alguna condición específica sea determinante para que se den cierto tipo de relaciones, o en su caso, que los objetos, las otras personas o las convenciones persé sean determinantes para que se den dichas relaciones, puesto que todos los elementos del fenómeno se interrelacionan de tal manera que sus propiedades y funciones únicamente tienen sentido en el todo de dicho fenómeno. ♣

FUENTES DE CONSULTA

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en Escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Índice de Inclusión: Desarrollo del Juego, el Aprendizaje y la Participación en la Primera Infancia y el Cuidado Infantil*.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). "Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación". En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (Coords.). *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de Maestros en Servicio en el Escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (p.p. 135-157), Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Diario Oficial de la Federación (2016, diciembre 28). Gobierno Federal. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5467934.
- Diario Oficial de la Federación (2018, junio). Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/16/images/normas_controlescolar_basica_16082018.pdf
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- López, M. M. (2011). "Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones". En *Innovación Educativa*, Vol. 1, No. 21, p.p. 37-54.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1995). "Causalidad y contingencia". En *Mexican Journal of Behavior Analysis*, Vol. 21, No. 1, p.p. 123-142.
- Ribes, E. (2008). *Psicología y Salud. Un Análisis Conceptual*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2018). *Un Estudio Científico de la Conducta Individual: Una Introducción a la Teoría de la Psicología*. México: Manual Moderno.
- Sánchez, S. (2020). *Prácticas Pedagógicas para Favorecer Procesos Inclusivos de un Estudiante con Trastorno del Espectro Autista en el Aula* [Trabajo Fin de Grado no publicado]. Universidad del Azuay
- Secretaría de Educación Cultura y Deporte (2015). *La Inclusión es Tarea de Todos y Todas. Anexo 911*. Chihuahua: SECyD.
- Secretaría de Educación Cultura y Deporte (2017). *La Inclusión es Tarea de Todas y Todos*. Chihuahua: SEyD.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Programa Escuelas de Calidad. Guía para Facilitar la Inclusión de Alumnas y Alumnos con Discapacidad en Escuelas que Participan en el PEC*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Educación Pertinente e Inclusiva. La Discapacidad en Educación Indígena*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Estrategia Integral Equidad e Inclusión Educativa en el Subsistema Educativo Nacional para Alumnos con Discapacidad y Alumnos con Aptitudes Sobresalientes*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica para Alumnos con Discapacidad, Aptitudes Sobresalientes y Dificultades Severas de Aprendizaje, Conducta o Comunicación*. México: SEP.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Seúl: UNESCO.
- Yon, S., Castillo, S., Hernández, G., Alcocer, M. y Ramírez, K. (2018). "La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior". *Boletín Virtual*. Vol. 7, No. 2.

La Brecha Digital en Educación Primaria y Secundaria en Tiempos de COVID-19

*Bautista Juárez Rafael **

*Jiménez Hernández Deisi Dareth ***

*Tejada Leyva Laura Lucero ****

RESUMEN

En este artículo se analizan los cambios reflejados en el ámbito educativo a raíz de la pandemia por COVID-19, aunado a las diversas medidas que se han implementado por los principales organismos educativos para continuar con el ciclo escolar, dejando ver la brecha digital y la desigualdad en el estado de Oaxaca, lo cual, imposibilita el acceso a la educación de la población más vulnerable. En ese sentido, se brinda un panorama de la educación en los niveles de primaria y secundaria, sectores más afectados en esta contingencia por la falta de disponibilidad y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los hogares, evidenciando la realidad educativa que aqueja a nuestra sociedad y lo que podríamos esperar en la nueva normalidad educativa. Asimismo, se aborda cómo se ha transitado a los medios digitales y de comunicación con el firme objetivo de avanzar con los procesos formativos, invitando a reflexionar sobre los grandes retos y desafíos que se tienen en el ámbito educativo actual, a partir de las principales desigualdades que se tejieron a partir de la contingencia y las experiencias de docentes. Finalmente, es importante debatir en torno a las acciones que las autoridades educativas han implementado y pretenden desarrollar para garantizar el derecho a la educación.

PALABRAS CLAVE

COVID-19. Brecha digital. Desigualdad. Educación. Primaria. Secundaria. Medios digitales. TIC.

ABSTRACT

This article analyzes the changes reflected in the educational environment as a result of the COVID-19. pandemic, together with the various measures that have been implemented by the main educational organizations to continue with the school year, revealing the digital divide and the inequality in the state of Oaxaca, which makes access to education for the most vulnerable population impossible. In this sense, an overview of education at the primary and secondary levels is provided,

sectors most affected in this contingency by the lack of availability and use of Information and Communication Technologies in homes, showing the educational reality that It afflicts our society and what we might expect in the new educational normality. Likewise, it deals with how the digital and communication media have been used with the firm objective of advancing with the training processes, inviting us to reflect on the great challenges that exist in the current educational environment, based on the main inequalities that were woven from contingency and the experiences of teachers. Finally, it is important to debate around the actions that the educational authorities have implemented and intend to develop to guarantee the right to education.

KEYWORDS

COVID-19.. Digital divide. Inequality. Education. Primary. Secondary. Digital media. ICT.

INTRODUCCIÓN

La educación hoy en día representa uno de los proyectos más importantes y ambiciosos a nivel socioeconómico, por ende, requiere de una atención inmediata y oportuna, lo cual garantiza una educación equitativa, relevante y de calidad. En ese sentido, de acuerdo con datos presentados por la Secretaría de

*Estudiante de segundo semestre de la Maestría en educación, Campo: Formación docente. Licenciado en Informática. Docente en educación básica, nivel secundaria. Correo: l.i.rafaelbautista@gmail.com.

**Estudiante de segundo semestre de la Maestría en Educación, Campo: Formación docente. Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente en educación básica, nivel primaria. Correo:deisi_jimenez@hotmail.com

***Estudiante de segundo semestre de la Maestría en Educación, Campo: Formación docente. Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de educación superior, nivel licenciatura en el ICEUABJO. Correo: tejadaleyvalaura13@gmail.com.

Educación Pública (SEP) y otros estudios sobre el panorama de la educación en Oaxaca, se muestra que nuestro estado se encuentra en los últimos lugares de manera notable y significativa en relación con los demás, lo que representa una desigualdad en materia educativa, debido a diversos factores, siendo la pobreza y la ubicación geográfica unas de las principales causas.

Aunado a lo anterior, el panorama que se vive actualmente a nivel mundial por la pandemia ha demandado con mayor exigencia el uso de las Tecnologías de la Comunicación e Información, en aras de continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos, mismos que se suspendieron de forma presencial por el riesgo de contagio. Sin embargo, en el estado ha sido todo un reto el poder transitar a los medios digitales. Con base en datos presentados por el INEGI (2019) sólo el 29.5% de la población oaxaqueña cuenta con servicio de internet, dejando claro que es una desventaja, ya que sólo 29 de cada 100 personas tiene las condiciones para conectarse en la actualidad.

En ese sentido, el presente artículo se centra en analizar la brecha digital que existe en la educación primaria y secundaria en tiempos de COVID-19. Por lo tanto, está organizado en cuatro apartados, el primero se denomina panorama de la educación en Oaxaca que permite dar cuenta de los indicadores en cuanto a cobertura, acceso y disponibilidad para poder brindar los servicios educativos. En el segundo apartado se abordan las principales medidas que se han implementado en el sistema educativo oaxaqueño en este transitar a la utilización de medios digitales y de comunicación con el fin de continuar y culminar con el ciclo escolar. En el tercer apartado se hace el análisis de los retos y desafíos que se han presentado en la educación primaria y secundaria con docentes, alumnos y padres de familia en condiciones de vulnerabilidad. Finalmente, en el cuarto apartado se reflexiona acerca de las implicaciones de lo que será el nuevo ciclo escolar, a partir de las medidas y condiciones bajo las cuales se regresará a las aulas.

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN OAXACA

La educación es un derecho humano fundamental que se sustenta en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el cual, se establecen las directrices para garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, es importante señalar que este derecho va más allá de propiciar el acceso a las escuelas que brindan la educación obligatoria (educación primaria desde 1917, secundaria en 1993, preescolar en el 2002 y educación media superior en 2012). Esto implica que: a) todos los niños y niñas en edad escolar asistan a la escuela; b) permanezcan el tiempo estipulado para completar la educación básica; c) transiten de un grado a otro y de

un nivel a otro de forma regular; d) logren aprendizajes relevantes en y para la vida, propias de las necesidades y demandas de la sociedad actual y futura; y por último e) concluyan sus estudios con oportunidad de empleo. En ese sentido, la distribución de alumnos durante el ciclo escolar 2018-2019 indica que la matrícula escolar del sistema educativo estatal lo conformaron 1 millón 201 mil 692 alumnos, incluidas las escuelas CONAFE, es decir, 24.86% de la población total del estado (SEP, 2019). Por su parte, el total de la matrícula en educación primaria es de 498 mil 400 alumnos y en secundaria 229 mil 301; en ambos niveles son 42 mil 652 docentes y 8 mil ciento nueve escuelas en total (ver tabla 1).

Tabla 1. Matrícula Escolar ciclo 2018-2019.

Nivel	Alumnos			Docentes	Escuelas
	Total	Mujeres	Hombres		
Educación primaria	498,400	245,014	253,386	27,694	5,649
Educación secundaria	229,301	113,002	116,299	14,958	2,640 Nivel Educativo

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la SEP (2019).

En atención a la cobertura se contabiliza la proporción de alumnos matriculados en ese nivel, con respecto a la población de 6 a 11 años, por lo cual, en primaria se cuenta con el 105.8% de cobertura, es decir, se considera a los alumnos que están matriculados, aunque no corresponda su edad con el nivel educativo que cursan. En cambio, la tasa neta de escolarización es la relación porcentual entre los alumnos matriculados con edad de 6 a 11 años respecto a la población de esa edad, donde se tiene un porcentaje del 98.8%. En el caso de secundaria, en cobertura el porcentaje es menor (97.3%) con relación al de primaria, asimismo, el porcentaje de escolarización es de 83.2%. Otro dato interesante es que es menor el porcentaje de mujeres que asisten a la escuela al de los hombres, lo cual, indica que, a pesar de generar acciones para favorecer la igualdad de género, esto aún no se logra (ver tabla 2).

Tabla 2. Cobertura ciclo 2018-2019.

Nivel Educativo	Cobertura	Mujeres	Hombres	Tasa neta de escolarización (6 a 11 años)

Primaria	105.8%	105.6%	106.1%	99.8%
Secundaria	97.3%	97.1%	97.5%	83.2%

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la SEP (2019).

En lo que respecta a la eficiencia terminal en la educación primaria los números son alentadores, ya que un 102.1% logró finalizar el nivel educativo, lo cual, indica que los alumnos egresan de forma satisfactoria. En el caso de secundaria el porcentaje es de 90.4% dejando claro que 1 estudiante de cada 10 no concluye este nivel educativo. Con relación a la reprobación los porcentajes son mínimos en primaria (1.2%) y en secundaria 3.4%. Por su parte 8 de cada 1000 estudiantes abandonan los estudios en primaria y 26 en secundaria, observándose claramente que esta situación se agrava conforme se va subiendo de nivel educativo (ver tabla 3).

Tabla 3. Eficiencia terminal, reprobación y abandono escolar ciclo 2018-2019.

Nivel Educativo	Eficiencia terminal	Reprobación	Abandono escolar
Primaria	102.1%	1.2%	0.8%
Secundaria	90.4%	3.4%	2.6%

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la SEP (2019).

Aunado a lo anterior, en Oaxaca, “el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 7.5, lo que equivale a poco más de primer año de secundaria” (INEGI, 2015). Asimismo, existe un gran porcentaje de población con rezago educativo, de acuerdo con el CONEVAL en 2015 se contaba con el 51.3% de población de 15 años y más con educación básica incompleta, así como con el 13.53% de población analfabeta. No obstante, se reconoce que es mínimo el porcentaje (3.73%) de población de 6 a 14 años que no asistía a la escuela, reflejando que cada vez se está dando mayor cobertura educativa, pero todavía hay mucho que hacer en materia de rezago educativo con quienes por algún motivo no pudieron completar su educación básica o en su defecto nunca asistieron (ver tabla 4).

Tabla 4: Población con rezago educativo en Oaxaca.

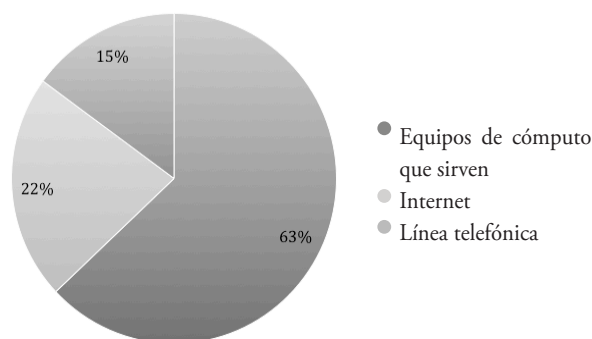
Indicadores, índice y grado de rezago social, según entidad federativa. 200, 2005, 2010 y 2015				
Indicador	2000	2005	2010	2015
Población de 15 años o más analfabeta	21,47	19,33	16,27	

Población de 15 años o más analfabeta	10,22	6,18	5,64	3,73
Población de 15 años o más educación básica incompleta	70,03	62,59	57,80	51,38

Fuente: CONEVAL, 2010.

Con respecto a las escuelas que cuentan con un aula de medios y que tienen acceso a internet, ya sea por medio de línea telefónica o con otro proveedor, se tiene lo siguiente: el 30.3% señalan que sus equipos de cómputo están en buenas condiciones, 10.6% cuenta con acceso a internet y sólo el 7.2% tienen la disponibilidad de una línea telefónica en la escuela (ver gráfica 1). De esta forma, se puede analizar que casi el 70% de alumnos no desarrollan actividades digitales en sus escuelas, lo cual, dificulta el que puedan adquirir estas competencias tecnológicas.

Gráfica 1. Porcentaje de escuelas en inmuebles con construcción que disponen de tecnologías de la información y comunicación.



Fuente: INEGI-SEP. Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial, 2013.



Cabe señalar, que cada año la SEP recolecta información con el formato 911, en el cual los datos presentados corresponden al ciclo escolar 2016-2017, permitiendo visualizar el porcentaje de computadoras que tiene el nivel de primaria y secundaria en sus diferentes modalidades, por lo que observamos que para el nivel de primaria modalidad general cuentan con un 28.7% y las indígenas con 13.8%. Con lo que respecta al nivel de secundaria en generales 80.7% tienen al menos una computadora, las técnicas 83.8%, las telesecundarias un 65.1% y la modalidad de trabajadores 71.4% (ver tabla 5).

Tabla 5. Porcentaje de escuelas primarias y secundarias con al menos una computadora para uso educativo según el tipo de servicio (2016-2017). Fuente: INEE, cálculos con base en las estadísticas continuas del formato 911 (ciclo escolar 2016-2017).

Entidad	% de escuelas primarias con al menos una computadora del total de escuelas en cada tipo de servicio				% de escuelas secundarias con al menos una computadora del total de escuelas en cada tipo de servicio				
	Total	Abs.	General	Indígena	Total	Abs.	General	Técnica	Telesecundaria
Oaxaca	2,34	11,39	28,7	13,8	70	1529	80,7	83,8	65,1
									71,4

Fuente: INEE, cálculos con base en las estadísticas continuas del formato 911 (ciclo escolar 2016-2017).

Al hacer un comparativo entre la gráfica 1 y la tabla 5, tenemos lo siguiente: en 2013 el 30.3% de escuelas primarias y secundarias contaban con computadoras en buenas condiciones, mientras que, en el ciclo escolar 2016-2017 en primaria hay un 23.4% y en secundaria un 70%, lo cual señala que en cuatro años se obtuvo un incremento del 55.6%. Por ende, se puede decir que este aumento favorece a los alumnos de la entidad oaxaqueña, pero no podemos dejar de lado que el 10.6% de los espacios educativos cuentan con internet en el 2013, con esto no damos por hecho que las escuelas utilicen las TIC como medio de aprendizaje, faltaría hacer un censo en el cual se indague los fines que les brindan los alumnos a las computadoras.

Finalmente, después de conocer las principales cifras de cobertura, acceso y disponibilidad con las que cuenta nuestro estado en educación primaria y secundaria, se tienen nuevas implementaciones a nivel nacional en torno al modelo educativo propuesto por la Secretaría de Educación Pública, deno-

minado La Nueva Escuela Mexicana o NEM por sus siglas, el cual, entrará en vigor a partir del ciclo escolar 2021-2022. De esta forma, surge de la necesidad de crear nuevas formas de aprendizaje interactivo, es por esto que, en agosto de 2019, el Instituto de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), a través de la Dirección de Tecnologías Educativas se desarrolló el Aula de Aprendizaje Digital (AAD) 2.0. Esta herramienta digital tiene como propósito contribuir en la mejora de la calidad educativa de las escuelas de educación básica del estado de Oaxaca, así como reducir la brecha digital, ya que uno de sus principales propósitos es desarrollar habilidades digitales y fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque inclusivo (Didactic, 2019: 4).

Esta nueva herramienta consiste en una serie de programas interactivos que pueden utilizarse de manera portable, ya que no requiere de una conexión a Internet, pero sí de dispositivos de cómputo para que puedan funcionar como apoyo didáctico en la educación básica; siendo este el primer acercamiento en las aulas con los medios digitales, pero sólo en aquellos centros educativos que cuentan con salas de cómputo. Sin embargo, al tratarse de una nueva implementación este se podría concebir como una prueba piloto en la que el Aula de Aprendizaje Digital, es entregada a directivos y docentes de educación básica pública del estado que lo soliciten (para ello, pueden acudir a las instalaciones de la DTE con un oficio de solicitud y un disco duro o laptop para su copiado), así como, la capacitación adecuada para poder utilizarla como apoyo pedagógico (Didactic, 2019: 7). Debido a esto aún no sé cuenta con cifras que indiquen el número de espacios educativos que se han beneficiado con este nuevo proyecto. Ahora sería importante preguntarse si las zonas que se encuentran más alejadas de la ciudad cuentan con las instalaciones adecuadas y equipos de cómputo para que en el ciclo escolar 2021-2022 todos los alumnos tengan acceso a esta nueva herramienta digital o por el contrario si para esta fecha tan próxima ya se tendrá cubierta la mayor parte de zonas que no cuentan con la infraestructura o el equipo necesario para su implementación.

LA TRANSICIÓN EDUCATIVA A LOS MEDIOS DIGITALES Y DE COMUNICACIÓN

El COVID-19 tuvo su aparición en el mes de diciembre de 2019 en Wuhan, China; en un inicio se consideró como una enfermedad lejana, por el lugar en donde se originó. Sin embargo, al pasar los días el número de contagios aumentaba, ya no era sólo china ahora se encontraban casos en otros países. De esta forma, el virus que causa el COVID-19 se convirtió en una pandemia, hecho que ha provocado un impacto devastador a nivel mundial. Dentro de los sectores más afectados se encuentran las escuelas, de modo que ninguna estaba preparada para la

contingencia sanitaria que se vive actualmente, por ende, una de las medidas para frenar la propagación fue el cierre masivo de estas -que continúa hasta este momento-, por lo que ahora han surgido nuevas formas y modalidades de educación a distancia con la finalidad de continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje para que los alumnos de todos los niveles educativos no pierdan el ciclo escolar. Al tratarse de una pandemia México no quedó exento, y en el momento en que se confirmaron los primeros casos de esta enfermedad se pidió a la población quedarse en casa y sólo realizar actividades esenciales.

El coronavirus está cambiando instantáneamente la forma en que se imparte la educación, ya que la escuela y el hogar, ahora se convierten en el mismo lugar tras las necesarias regulaciones efectuadas. Según la UNESCO, más de 861.7 millones de niños y jóvenes en 119 países se han visto afectados al tener que hacer frente a la pandemia global que nos ha sacudido este año (Estrada, 2020).

Bajo esta premisa, la transición educativa a los medios digitales y de comunicación en México ha sido de forma lenta y progresiva, lo anterior, debido a que en un principio se adelantaron las vacaciones de semana santa, modificándose el calendario oficial con la esperanza de regresar y recuperar las clases -una vez que se terminara el periodo de cuarentena propuesto-. Sin embargo, no fue así, ya que con el pasar de los días los casos incrementaron exponencialmente, motivo por el cual, en nuestro país no se tenía contemplada una estrategia nacional de educación a distancia. Asimismo, antes del cierre de las escuelas los esfuerzos de los docentes fueron escasos para estructurar y distribuir guías con el fin de dar seguimiento a los aprendizajes, que pudieran servir de apoyo para los alumnos y sus padres. Además, muy pocas escuelas pudieron diseñar un plan de comunicación entre directores, profesores, alumnos y padres de familia para poder desarrollar un trabajo conjunto y dar continuidad con los aprendizajes (Fernández, 2020: 1).

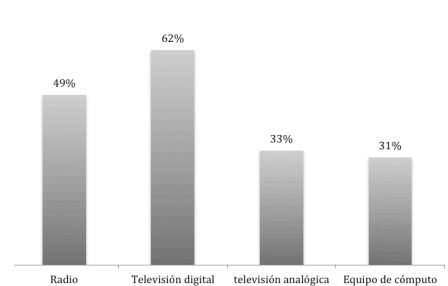
En el caso de México, podemos reconocer el esfuerzo inédito, en términos de oportunidades de aprendizaje, que la SEP ha emprendido de manera reciente en la educación básica, con la intención de que el alumnado pueda avanzar en su proceso formativo y, verdaderamente, hay que aplaudir la rápida respuesta de las autoridades educativas, así como los extraordinarios e intensos esfuerzos que los maestros, padres de familia y los mismos estudiantes están desplegando. Sin embargo, las dos opciones instauradas con respecto a “Aprende en casa”, en línea y en televisión (en varias cadenas), no sólo van a impedir alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos en los planes y programas de estudio, sino que van a reflejar —y ya lo están

evidenciando— una de las caras de las desigualdades sociales, económicas y culturales del país... (Ducoing, 2020: 56).

Como se indica en la cita anterior, una de las acciones que se implementaron fue el programa “Aprende en Casa” que se realizó con base en los contenidos de los Libros de Texto Gratuitos, donde Esteban Moctezuma Barragán el titular de la Secretaría de Educación Pública dio a conocer esta estrategia de manera virtual en la XVIII Reunión Nacional Plenaria Extraordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), con los 32 titulares de Educación en el país para asegurar el ciclo escolar (SEP, 2020). También, se informó que a partir del lunes 20 de abril se contaría con dos horarios de transmisión para que los menores, junto a sus padres y familiares dieran seguimiento a las dinámicas de aprendizaje y contenidos educativos. La SEP detalló que el programa “Aprende en Casa” era una forma de apoyar el cumplimiento a cabalidad del calendario escolar que a inicios de la pandemia por coronavirus presentaba un avance del 75% (SEP, 2020).

No obstante, hay que destacar que de acuerdo con datos presentados en el Anuario Estadístico 2019, el cual se elaboró con información del Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), en el estado el 62% de los hogares cuenta con televisión digital y un 32% con televisión analógica, por lo tanto, esto representa una brecha digital ya que la tecnología de televisión analógica se transmite por ondas electromagnéticas, es decir, viaja por medios guiados como las antenas satelitales y por consiguiente no pasa la señal al 100%, además que presenta interferencias. Lo realmente importante sería saber qué sucede con ese 6% de hogares que no se mencionan, es acaso porque no cuentan con televisión o por el contrario no cuentan con electricidad, esto tomando como referencia la ubicación geográfica a la que pertenecen, y ni hablar del 51% de los hogares que se omitieron en el tema de la señal de radio, pero aún más importante el 69% que no tiene equipos de cómputo. Cabe señalar, que las cifras que se mencionan en la gráfica 2, no representan la totalidad de los hogares oaxaqueños, dejando ver la gran desigualdad que existe y más aún en tiempo de pandemia, dejando excluida e incomunicada a un sector importante de estudiantes de nivel primaria y secundaria del estado.

Gráfica 2. Porcentaje de hogares que disponen de comunicaciones.



Fuente: Elaboración propia con base en datos del IFT con datos de la ENDUTIH 2019, INEGI.

Aunado a todos los retos y desafíos que para las familias en situación de vulnerabilidad representa este hecho como el COVID-19, ya que “ha develado las desigualdades sociales, económicas y culturales, a pesar de la diversidad de soportes y canales puestos en marcha para que los alumnos continúen aprendiendo” (Ducoing, 2020: 59). Para finalizar este apartado, es importante mencionar que el programa “Aprende en casa” no garantiza el acceso a la educación, ni mucho menos el logro de aprendizajes en los alumnos, además, el papel que han jugado los docentes a partir de esta pandemia ha pasado a un segundo plano, lo que denota la poca aceptación de los programas que implementaron las autoridades educativas, derivado que los alumnos y maestros no están en contacto para poder aclarar dudas y orientarlos acerca de esta nueva modalidad de aprendizaje.

RETOS Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN TIEMPOS DE COVID-19

En este apartado se abordan los retos y desafíos que existen en la educación primaria y secundaria desde cuatro aspectos: en el primero se señalan las desigualdades socioeconómicas y educativas que existían y que se intensificaron aún más en tiempos de confinamiento por el COVID-19. El segundo, se centra en la formación de los padres de familia, los cuales, adquieren un papel fundamental en el acompañamiento de las actividades de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en esta pandemia. El tercero, refiere a las brechas digitales, así como a la falta de recursos tecnológicos para llevar a cabo la educación a distancia. Finalmente, en el cuarto aspecto se retoman experiencias de docentes y alumnos, ante los efectos de la pandemia y el aislamiento social actual.

a) Hablemos de desigualdad

Los retos y desafíos que se han presentado en tiempos de COVID-19 son innumerable, si el asistir a clases presenciales ya reflejaba las desigualdades socioeconómicas y escolares, sobre todo de las poblaciones más desfavorables del país, que son las comunidades indígenas o hablantes de una lengua por los altos índices de pobreza y marginación que tienen y ahora se suman otras. Cabe resaltar que, en Oaxaca 1 de cada 2 alumnos (50.4%) de primaria, secundaria y media superior asiste a la escuela con el apoyo de una beca escolar de PROSPERA Programa de Inclusión Social (INEE, 2019).

Hacia 2018 y de acuerdo con Coneval, más de 52 millones de mexicanos vivían en situación de pobreza y 36 millones fueron considerados como población vulnerable por carencias sociales, uno de cuyos indicadores refiere al rezago educativo, el cual ascendía a 21 millones de habitantes (Ducoing, 2020: 55).

Asimismo, no hay que olvidar que a nivel nacional Oaxaca se encuentra en el lugar 31 en educación, con 7.5 de grados promedio de escolaridad, que equivale a primer año de secundaria (INEGI, 2015). Por ende, se plantea que la desigualdad social y económica es un componente de la sociedad oaxaqueña que limita el pleno ejercicio del derecho a la educación y del aprendizaje, pues, la educación ha dejado de ser desde hace ya varios años el ideal de “movilidad social” donde aspectos como el origen étnico, lugar geográfico, institución a la que pertenecen o nivel socioeconómico están condicionando el logro de aprendizajes. Por ejemplo, con lo que respecta a la condición por origen étnico que pasa con los niños y niñas que hablan alguna lengua indígena y no español, o bien, si nos enfocamos al lugar geográfico, que sucede con las comunidades que no tienen luz o acceso a la televisión, aspectos que no se toman en cuenta por las autoridades educativas a la hora de establecer acciones, quedando claro que con el programa “Aprende en casa” no son tomados en cuenta y por consiguiente quedan excluidos.

El cierre prolongado de los centros educativos tendrá repercusiones negativas sobre los aprendizajes alcanzados, la escolarización a tiempo, la deserción y la promoción. Esto afectará aún más a aquellos estudiantes pobres y de clase media vulnerable, así como a los estudiantes indígenas, migrantes y con necesidades especiales. Además, los estudiantes repitentes y en sobriedad, así como aquellos que están en los grados y en edades críticas corren un mayor riesgo de ser expulsados por el sistema. Esta situación podrá agravarse más aún en sistemas educativos que no cuentan con mecanismos efectivos de educación a distancia acordes a las características de los hogares, lo que puede ampliar aún más las brechas que existen entre estudiantes con más o menos acceso a los mismos (Álvarez, H., *et al.* 2020: 3).

b) Formación de los padres de familia y la falta de apoyo en las actividades

La situación por la que se está atravesando como sociedad es difícil, pero está se complica aún más en los núcleos familiares, ya que en este caso los padres y madres de familia se han convertido en una pieza fundamental para el logro de los aprendizajes de sus hijos e hijas -ya no cumplen su función sólo como papá y mamá-, su papel se ha convertido en promotores del proceso de enseñanza y aprendizaje, y se ha dejado como simples espectadores a los docentes. Dentro de las actividades que por la pandemia se han implementado se encuentra el “Aprende en casa”, con el cual, tanto padres de familia como alumnos deben contar no solo con los conocimientos necesarios, sino con los medios digitales adecuados para poder llevar a cabo esta ardua tarea educativa.

Sin embargo, al ver los pocos resultados del programa “Aprende en casa” por un sin fin de aspectos, los docentes

buscaron formas de capacitarse en el uso de las TIC, esto con la finalidad de contar con las herramientas necesarias para poder enseñar a los alumnos a utilizarlas y a su vez ser intermediarios entre estas y los padres de familia. Esto derivado de las carencias que existen en los hogares y el acceso limitado a los recursos tecnológicos que dificultan el logro de los aprendizajes a distancia, además de las pocas oportunidades que tienen las alumnas y los alumnos para el uso adecuado de estos nuevos medios digitales. Otro aspecto importante es la forma en la que los padres de familia se involucren en el uso y cumplimiento de las actividades que tiene que realizar sus hijos e hijas, por un lado se encuentra una falta de compromiso de los padres para vigilar que realmente su hijo o hija haga su trabajo, y por el otro está la falta de conocimiento y capacitación que tienen los padres de familia para poder resolver las dudas en cuanto al funcionamiento y manejo de las diversas plataformas que se encuentran disponibles para continuar con su educación a distancia, y no se diga de la complejidad que representan los temas y contenidos de cada materia o asignatura que llevan los alumnos, situación que hace a los docentes buscar formas de apoyo para que los alumnos puedan seguir aprendiendo y agotando todos los medios a su alcance para sortear las mil y una problemáticas que surgen día a día.

En condiciones de operación normal del sistema educativo se esperaría que los hogares jugarán un papel complementario en los aprendizajes de los alumnos, reforzando las lecciones obtenidas por los alumnos en sus salones de clase. Pero sabemos que ésta no es la realidad preponderante en muchos hogares. Ahora el desafío es aún mayor porque, ante el cierre de los salones de clase, los hogares enfrentan expectativas poco alcanzables: ser el motor principal para impulsar el aprendizaje de los alumnos. Hay amplia evidencia de que el ausentismo escolar mina el aprendizaje; los costos serán previsiblemente mayores para los estudiantes sin los recursos para acceder educación en línea o a distancia, y/o con padres con carencias educativas que dificultan aún más que sean aliados para dar continuidad a sus lecciones (Fernández, 2020).

Por lo tanto, la tarea principal es lograr que los alumnos mejoren sus aprendizajes con la utilización de las tecnologías de la información. Esto supone configurar un nuevo escenario en las relaciones entre los profesores, los alumnos y los contenidos de enseñanza, además de reformular los métodos de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, la formación de los profesores es fundamental para que cuenten con las competencias necesarias que les permitan incorporar de forma gradual las TIC en la práctica pedagógica, lo que constituye una variable fundamental para garantizar el éxito de la educación en el estado.

Finalmente, a raíz de esto es importante que se haga partícipes a los padres de familia en cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje que sus hijos e hijas llevan a cabo dentro de los centros escolares. Asimismo, se debe realizar una concientización y reflexión acerca de la forma más adecuada para que los padres, madres y familiares puedan apoyar de mejor manera a los estudiantes en sus actividades académicas, ya sea con cursos o talleres que los acerquen al uso de los medios digitales de comunicación; y por qué no hablar también de buscar apoyos o subsidios para equipar a las escuelas con los materiales e infraestructura necesaria para incorporar las TIC ante cualquier emergencia.

c) El uso de las TIC en educación

El progreso acelerado de la sociedad de la información supone retos impensables para la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Lo más importante es que existe una nueva generación de estudiantes que ha nacido con las tecnologías, pero que no cuenta con las competencias necesarias para su uso en la educación y por otro lado, los docentes tienen un enorme desafío, ya que la gran mayoría son inmigrantes digitales y presentan mayor complicación para aprender a usar las TIC. En ese sentido, la incorporación de las TIC a la educación no sólo exige pensar los propósitos y cómo se va a incidir en los procesos formativos sino pensar cómo se va a actuar ante los diversos retos y desafíos a los que nos enfrentamos, con base en Fernández, 2020 los más relevantes son:

- Ausencia de capacitación docente adecuada, para incorporar las tecnologías de la información a la experiencia pedagógica cotidiana.
- Falta de recursos tecnológicos como computadoras, laptops, tabletas y distintas tecnologías para acceder a las posibilidades de educación en línea.
- Precaria adaptación digital de los materiales didácticos que se utilizan de forma presencial en las diferentes asignaturas de los distintos niveles educativos para su enseñanza en línea.
- Falta de una política para atemperar el acceso desigual a internet con fines educativos, para un número muy relevante de estudiantes del país (40.4 % carece de este servicio de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares realizada por el INEGI en 2017).
- Estrategia limitada para garantizar la enseñanza de los aspectos fundamentales del currículo a través de la televisión estatal: utilizar los canales 11, 22 y las televisoras de las entidades es insuficiente; de acuerdo con la SCT, sólo tienen cobertura del 50 % del territorio nacional.

Además, los retos que se presentan en el Sistema Educativo Mexicano varían de acuerdo con el rol que tienen los involucrados y las diversas necesidades que existen en cada entidad

del estado. Es evidente que lo que aqueja a un alumno que acude a una escuela en la ciudad, no es lo mismo a lo que vive un alumno que estudia en una comunidad indígena; en este sentido sucede algo similar con los directivos, docentes, personal de apoyo y padres de familia en los centros educativos de todo el estado.

Sin duda los desafíos que enfrenta el sistema educativo son complejos, y aún más difíciles de superar en las circunstancias que atravesamos actualmente, en las que no sólo se están perdiendo aprendizajes, sino también la interacción social de los alumnos, que hoy no tienen la posibilidad de convivir e interactuar dentro de la escuela y las aulas. A esto se suman las condiciones de estrés ante el encierro, la falta de actividades recreativas al aire libre, las diversas tareas escolares con las que deben cumplir y en ocasiones la enfermedad de familiares, así como las afectaciones económicas que muchas familias enfrentarán, derivadas de la pandemia, haciendo aún más complicada la situación que enfrentan las comunidades educativas del estado.

Sin embargo algunas de las principales acciones para hacer frente a estos retos en la educación ante este tipo de situaciones se engloban en los siguientes aspectos: enseñar-aprender a través de la educación online, asegurar la igualdad de oportunidades educativas para el alumnado vulnerable; así como enfocar los contenidos educativos hacia el desarrollo de competencias transversales y socioemocionales (Bosada, 2020), donde el principal eje será el docente frente a grupo, que es el que conoce las habilidades y necesidades que presenta el grupo que atiende; para lograr el cumplimiento de estas acciones se requiere también de un estudio riguroso por parte de las principales instancias educativas donde se vean reflejadas las competencias digitales con las que cuentan los profesores, y así iniciar con las capacitaciones necesarias para cubrir de mejor manera las áreas de oportunidad en cuanto al manejo de medios digitales de información y las TIC en el ámbito de la educación primaria y secundaria.

Estos desafíos, en los que se profundiza a continuación, conllevan a ciertas acciones para ayudar a afrontarlos: Apoyar al profesorado en la adopción de la enseñanza-aprendizaje online. Para enseñar en circunstancias donde la interacción presencial con el alumnado no es posible, "resulta indispensable que los y las docentes tengan una adecuada formación en el uso pedagógico de las TIC, experiencia en las metodologías propias de esta modalidad educativa, y contenidos adecuados", recomienda en su informe la OEI. Pero la crisis del coronavirus ha tomado por sorpresa al profesorado, especialmente los que trabajan en la educación obligatoria y están acostumbrados a enseñar presencialmente (Bosada, 2020).

Es importante retomar las recomendaciones que hacen los principales organismos internacionales en lo que respecta a las

nuevas implementaciones en materia de políticas educativas, mejor sustentadas y con líneas de acción que ayuden a hacer frente a crisis como la que atravesamos actualmente, sin dejar a un lado las características propias que tiene México, pues estas no son las mismas de aquellos países más desarrollados, por lo cual habría que tomar en cuenta las voces de aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad no solo social sino también educativa, la cual los pone en una gran desventaja y disminuye aún más la posibilidad de tener un mejor futuro.

d) Experiencias docentes en torno al COVID-19

Con se ha venido abordando la pandemia ha intensificado las desigualdades en todos los aspectos, más aún en la educación por las carencias con las que se cuentan en las escuelas y los hogares, es por ello, que se integran experiencias de algunos docentes, alumnos y directivos, en el nivel de primaria y secundaria, en los cuales se relatan los desafíos por los cuales tuvieron que pasar para continuar con el ciclo escolar 2019-2020 y que no se perdiera, y al mismo tiempo buscar la forma de avanzar con el plan y programa de estudios vigente con todo lo que representa el confinamiento.

Esta emergencia expone, refuerza e incluso exagera diferentes formas de inequidad y exclusión de la población vulnerable, en un contexto en el que las soluciones adoptadas en materia educativa tienen destinatarios específicos y no a toda la población de educación básica. El costo educativo de esta inédita situación para los sectores sociales más vulnerables es mucho mayor que para los grupos más favorecidos (Ducoing, 2020: 63).

La primera experiencia que se relata es el caso de un docente de telesecundaria que se ubica en la región de la mixteca, donde relata que al inicio de la cuarentena sólo se les solicitó a los alumnos entregar trabajos que se entregarían en el mes de junio. En ese sentido, el contacto con los padres de familia fue primordial para realizar un pequeño diagnóstico donde las preguntas fueron si tenían acceso a: TV abierta o de paga, computadora, celular o internet. Por lo cual, en el caso de los alumnos de Telesecundaria de Natividad Tonalá, el 99% señaló tener un celular con acceso a Internet por medio de paquete de datos, y un 10% que no tenían acceso a TV. Lo anterior, debido a que era televisión abierta y no se sintonizan todos los canales por los cuales se iban a transmitir las clases emitidas por la SEP. En ese sentido, se optó por dejar trabajos y asesorías por medio de la aplicación de WhatsApp y con los que no tenían acceso a internet se dieron opciones para que pudieran entregar los trabajos. En la semana se dejaban dos tareas por cada materia y a través de los grupos los profesores revisaban, hacían correcciones y clarifican dudas que se tuvieron. Para el docente fue complicado poder desarrollar

las clases a través de las redes sociales, porque los alumnos sólo están acostumbrados a chatear, subir memes y selfis o ver videos, pero no para lo educativo. Asimismo, no todos estaban familiarizados con el uso del WhatsApp, se les dificulta bajar los archivos, consultarlos para poder descargarlos y hacer las tareas y reenviarlas nuevamente a los profesores.

La segunda experiencia es de una docente de educación primaria de la región de valles centrales, pero de una comunidad que se encuentra en la periferia, dejando ver que aún en las ciudades hay casos de exclusión y de vulnerabilidad. La cual, aborda dos casos de alumnos de sexto grado que se han visto afectados por el fenómeno de la desigualdad social; pues aún con todos los medios que estableció la autoridad educativa para que los alumnos continuarán con las clases a distancia, no fue suficiente. Rubén es un alumno de 11 años de edad, debido al aislamiento social y cierre temporal de su escuela, permanece en casa trabajando con sus libros de texto y un par de cuadernillos como complemento, esto con la finalidad de hacer más fácil su proceso de aprendizaje; de acuerdo a lo que comenta Rubén, las copias y actividades que le asignó su maestra las terminó desde finales del mes de abril, pero no está seguro de haberlos resuelto bien, dado que su mamá no sabe leer ni escribir y no tiene quien lo apoye. De igual manera no es sencillo para su familia tener acceso a los medios de comunicación en los que se transmite el aprende en casa, pues en el lugar donde vive no cuentan con electricidad o algún otro medio para poder acceder a estos; sólo en algunas ocasiones pasa a la casa de alguno de sus compañeros para que le presten sus apuntes y le informe acerca de las indicaciones que ha dado su maestra.

Otro caso similar es el de Odette de 12 años, pues la situación de esta alumna no difiere tanto, es la mayor de cuatro hermanos, su mamá es empleada doméstica y su papá albañil, desde que inició la cuarentena ella es la responsable de cuidar de sus hermanos menores mientras sus padres se encuentran trabajando, en casa cuenta con televisión, radio y un celular para emergencias; la dinámica de trabajo es similar concluyó los trabajos y cuadernillos que le proporcionó su maestra durante las primeras semanas de mayo, después de eso trabajo vía WhatsApp, donde recibía trabajos a diario así como algunos videos y audios para poder trabajar las materias, también solicitaba ayuda a su profesora cuando la necesita. Las dificultades se presentaron después del 15 de mayo, periodo en el que sus papás se quedaron sin empleo, motivo por el cual dejó de recibir y enviar sus trabajos por mensaje, y a pesar de que cuenta con otros medios para poder acceder a los programas de Aprende en Casa esto no le es posible, ya que tienen que ahorrar para que el dinero les alcance, hasta que sus papás consigan empleo y logren solventar la situación económica actual.

CONCLUSIONES

Es claro que la pandemia tiene y tendrá una gran cantidad de aspectos que modificarán radicalmente la vida cotidiana, es por ello que debemos comprender que la nueva normalidad educativa no va a ser fácil y mucho menos rápida y las cosas cambiarán, lo cual, conlleva a poner especial atención en promover líneas de acción para la población más vulnerable que ha sido la más afectada durante esta pandemia, así como, el incorporar nuevas políticas educativas que promuevan el acceso a mejores instalaciones, computadoras e internet en las aulas. En ese sentido, es fundamental promover la capacitación de alumnos, docentes y padres de familia desde otra perspectiva, en donde se pueda considerar a todos y todas sin excepción. Asimismo, las autoridades educativas deben brindar las herramientas necesarias para que los docentes de educación primaria y secundaria puedan generar la producción de materiales y contenidos educativos acordes a lo que está ocurriendo en estos momentos con el COVID-19, con un enfoque más innovador y con atención diferenciada, en la cual se puedan desarrollar actividades personalizadas de acuerdo con las condiciones de contexto y las características de los estudiantes. Sin embargo, lo complicado de estas acciones se encuentra en el cómo se llevará a cabo y si los principales actores educativos están dispuestos a asumir el reto que representan estas nuevas estrategias.

Bajo esta tesis, una vez que termine la emergencia sanitaria es necesario que las autoridades educativas discutan sobre las necesidades que se tienen en la educación y sobre todo que sean conscientes de la realidad que vive Oaxaca en cuanto al acceso de los medios tecnológicos y de comunicación, si de por sí el que todos cuenten con radio y televisión es un reto, lo será más, el que se tengan recursos tecnológicos como computadora, laptop, tablet e internet. Por lo tanto, es necesario la revisión de los contenidos de los planes y programas de estudio, así también valorar el esfuerzo de los docentes rurales para poder seguir brindando educación aún con la contingencia.

Por otro lado, es difícil pronosticar hacia dónde se orientarán las prioridades educativas después de la pandemia, lo que sí es importante mencionar que a partir de esto la educación va a cambiar, demandando mayor flexibilidad en los planes y programas, en donde el docente impulse su creatividad pedagógica y los estudiantes construyan aprendizajes significativos a partir de las experiencias como las que estamos viviendo, haciendo énfasis en que la educación es uno de los pilares más importante dentro de la sociedad para el desarrollo humano. Cabe señalar, que los padres de familia son piezas fundamentales en estos momentos y se reconoce su desempeño de acompañamiento en el proceso formativo. No obstante, el programa "Aprende en casa", no tuvo los resultados esperados y no garantiza la adquisición de nuevos aprendizajes, derivado

de que algunos no tuvieron acceso a alguno de los medios por los cuales se podía acceder a dicho programa, por lo tanto, podemos considerar que este ciclo escolar en comparación a anteriores los alumnos presentarán mayor rezago educativo y los índices de reprobación o abandono escolar se incrementarán.

Finalmente, los medios tecnológicos y de comunicación tienen cada vez mayor impacto en nuestras vidas y son de gran ayuda en diversos ámbitos como el laboral y escolar, sin embargo, no hay que soslayar que es parte de la globalización, y tiene esta característica de ser asimétrica, por lo cual, para algunos puede ser benéfica pero para otros una desventaja, debido a que se requiere de contar no sólo con los recursos materiales (computadora, internet, celular, entre otros) sino también con conocimientos y habilidades en TIC, por ende, excluye. Asimismo, ésta pandemia nos ha enseñado que los y las estudiantes no están preparados para cambiar de la modalidad presencial a una a distancia, a pesar de que los niños y jóvenes están familiarizados con las redes sociales, el trabajar en línea requiere de hacer uso de herramientas digitales específicas para su proceso de formación, además del aprendizaje autónomo, generándoles grandes retos para hacer las actividades de aprendizaje, sin olvidar, las grandes brechas de desigualdad digital en donde algunas comunidades ni siquiera tienen luz o acceso los recursos tecnológicos vulnerando gravemente su derecho a la educación. ♣

FUENTES DE CONSULTA

Álvarez Marinelli, Horacio; Arias Ortiz, Elena; Bergamaschi, Andrea; López Sánchez, Ángela; Noli, Alessandra; Ortiz Guerrero, Marcela; Pérez Alfaro, Marcelo; Rieble-Aubourg, Camila; Rivera, María; Scannone, Rodolfo; Vásquez, Madiery; Viteri, Adriana. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo, mayo, 2020.

Arias Ortiz, Elena; Rieble-Aubourg, Sabine; Álvarez Marinelli, Horacio; Rivera, María Camila; Viteri, Adriana; López, Ángela; Pérez Alfaro, Marcelo; Vásquez, Madiery; Bergamaschi, Andrea; Noli, Alessandra; Ortiz Guerrero, Marcela; Scannone, Rodolfo (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo, mayo, 2020.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (2015). *Índice de Rezago Social 2015*. Oaxaca. México: CONEVAL. Disponible en: <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/Indice-de-Rezago-Social-2015.aspx>. Consultado el 02 de julio de 2020.

Ducong Watty, Patricia. (2020). "Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna". En IISUE. *Educación y Pandemia. Una*

Visión Académica. México: UNAM.

Estrada, V. (2020). *Observatorio de Innovación Educativa. Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje*. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/educ-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>. Consultado el 04 de julio de 2020.

Fernández, Marco; Herrera, Laura; Hernández, Daniel; Nolasco, Rosario; De la Rosa, Roberto. *Lecciones del Covid-19 para el Sistema Educativo Mexicano*. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2228>. Consultado el 05 de julio de 2020.

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (2019). *Aula de Aprendizaje Digital. DIDACTIC*. Oaxaca: IEEPO, p.p. 4-7.

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (2020). *Educación y Pandemia. Una Visión Académica*. México: UNAM. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>. Consultado el 28 de junio, 2020.

Instituto Federal de Telecomunicaciones (2019). *Anuario Estadístico 2019*. México: IFT. Disponible en: http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/estadisticas/anuario2019_4.pdf. Consultado el 07 de julio de 2020.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. México: INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>. Consultado el 08 de julio de 2020.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC en Hogares, ENDUTIH*. México: INEGI. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>. Consultado el 04 de julio de 2020.

Navarro, Alejandro. (2011). "Formación de agenda en la transición del programa Enciclomedia hacia habilidades digitales para todos". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, No. 50, p.p. 699-723.

Secretaría de Educación Pública- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2013). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013. Obtenido de Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial*. México: SEP-INEGI. Disponible en: <http://www.censo.sep.gob.mx/>. Consultado el 2 de julio de 2020.

Secretaría de Educación Pública (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. México: SEP. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf. Consultado el 02 de julio de 2020.

Valores para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar en Instituciones Educativas

Daza Guerra Yolis *

RESUMEN

En este artículo, se presenta un panorama de una investigación que tuvo como propósito describir los tipos de valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en instituciones educativas en el Distrito Riohacha del Departamento de la Guajira en Colombia, se fundamentó en los autores Cortina, A. (2010), Davis, K., y Newstrom, P. (2010), (2001), Guillén, M. (2006), Sánchez C (2010) y UNESCO (2010). El tipo de investigación según el objeto de estudio fue descriptiva, no experimental; transeccional. Por otra parte, la investigación se enmarca en el diseño de campo. Se utilizó la técnica de censo poblacional, representado por 110 sujetos distribuidos en 11 docentes y 99 estudiantes. Se procesó cada dato emitido por el personal encuestado en función a los ítems del cuestionario, se aplicó la estadística descriptiva, a partir del análisis de frecuencias absolutas y relativas. Los resultados obtenidos destacan el respeto y el compromiso, sobre la tolerancia y la responsabilidad en las instituciones objeto de estudio.

PALABRAS CLAVE

Respeto. Compromiso. Tolerancia. Responsabilidad. Convivencia Escolar.

ABSTRACT

The purpose of the research was to describe the types of values for the strengthening of school coexistence in educational institutions in the Riohacha District of the Department of La Guajira in Colombia; it was based on the authors Cortina, A. (2010), Davis, K., and Newstrom, P. (2010). (2001), Guillén, M. (2006), Sanchez C (2010), and UNESCO (2010). The type of research according to the object of study was descriptive, not experimental; On the other hand, the research is framed in the field design. The population census technique was used, represented by 110 subjects distributed in 11 teachers and 99 students. Each data issued by the surveyed personnel was processed according to the items of the questionnaire, descriptive statistics were applied, based on the analysis of absolute and

relative frequencies. The results obtained highlight respect and commitment, tolerance and responsibility in the institutions under study.

KEYWORDS

Respect. Commitment. Tolerance. Responsibility. School Life.

INTRODUCCIÓN

El mundo actual, demanda la formación integral de los individuos para afrontar el ambiente de violencia imperante en la sociedad pudiendo estar relacionado a una serie de factores como lo conflictos familiares, la exclusión siendo vinculante con la discriminación en la localidad donde viven y en las instituciones educativas. Por esta razón, es necesaria la adquisición de herramientas teóricas y prácticas para la convivencia, la cual requieren de conocimientos que son adquiridos dentro de las organizaciones educativas, como ente de formación y transformación social.

En función de lo expuesto es importante tomar en consideración la declaración de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, celebrada en Santiago de Chile en abril de 1993 citado por Pozner (2008), en la cual plantea como uno de sus aspectos fundamentales considerar necesario es desarrollar una nueva cultura de organización en la escuela, que conduzca a mejorar la gestión que para ser exitosa debe estar orientada por objetivos de aprendizaje compartidos, a través de un proceso de participación de los docentes y el resto de los segmentos de la comunidad escolar; donde se busque definir los indicadores de logro, que fundamenten las decisiones pedagógicas y de asignación de recursos.

* Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de La Guajira. Adscripción: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Regional Guajira, Colombia. Área disciplinar: Gerencia Educativa. Línea de investigación: Gerencia Educativa. Correo: yolispau@hotmail.com

Por lo tanto, la escuela como una forma de asociación involuntaria se encuentra penetrada por innumerables situaciones que afectan o favorecen la convivencia, que definen la escuela como un espacio complejo. Cada individuo o actor en una sociedad contribuyen a formar un clima determinado y la escuela por ser una institución de encierro, genera en los individuos una serie de emociones que con el tiempo, se configuran en un tipo de convivencia interpersonal.

La convivencia escolar como objeto de estudio, según Jimeron y Furlong, (2006) es considerado un fenómeno complejo puesto que son múltiples los factores, agentes y situaciones implicadas. Este hecho ha tenido como consecuencia según Del Barrio, Martín, Almedia y Barrios (2003); que las investigaciones realizadas se hayan desarrollado desde enfoques y ámbitos muy diversos, predominando el punto de vista por la vertiente negativa de la convivencia, es lo que se le denomina convivencia escolar en las que además la terminología utilizada es muy variada (bullying, agresión, acoso, violencia...).

En atención, a estudios recientes, enfocan que los elementos o factores que promueven la violencia y que afectan de manera negativa la convivencia escolar está vinculada en el ámbito psicológico y sociológico debilitando los valores en los estudiantes como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, el compromiso, entre otros; para Mendoza (2012), se convierte en un problema que escapa de los directivos y docentes de las instituciones sobre todo si se encuentran fuera de los límites de las competencias.

En consecuencia, de lo planteado, las sociedades están requiriendo mayor responsabilidad que redunde, en primer lugar, en la construcción de hogares estables y funcionales haciéndose extensible a la convivencia en las instituciones escolares, y el entorno social donde se desarrolle el educando considerando las aulas un entorno de desarrollo personal y social para los niños, jóvenes y adultos.

Es relevante mencionar en este escenario que la violencia escolar se nutre originariamente de todos aquellos comportamientos sociales donde se forman los niños, por imitación de la violencia que se presentan en los núcleos familiares como es el caso de maltrato infantil o aquellas conductas delictivas que aprende en su entorno familiar, que luego se reproducen en la escuela a través de agresiones físicas y verbales contra sus compañeros y docentes.

Este tipo de problema de disciplina más habituales son los denominados "comportamientos disruptivos" siendo los más frecuentes, según Fernández (2001), violar las normas establecidas dentro del aula, alterar el desarrollo de las tareas, oponerse a la autoridad del profesional y la agresión hacia otros compañeros, siendo el acoso escolar o bullying un fenómeno social por naturaleza, ya que se produce en grupos relativamente estables, donde la víctima tiene pocas posibilidades

de escapar. Según Collell y Escudé, (2006) las actuaciones de violencia que se presentan están relacionadas con las conductas psicológicas de los involucrados generando un gran impacto negativos en la convivencia escolar.

Por lo tanto, esas manifestaciones de violencia y acoso escolar son situaciones que generan una gran ansiedad, malestar y al mismo tiempo, perturban de una manera duradera el clima de convivencia en las aulas. La existencia y posterior denuncia de reiterados hechos ocurridos en Colombia, han llevado a que se constituya en un fenómeno de preocupación de carácter público. Las manifestaciones de la violencia escolar se forman, regularmente, según Sánchez (2010), a consecuencia de la indisciplina que tienen los estudiantes, reflejada en el maltrato hacia los compañeros generando problemas de convivencia.

Sin duda alguna, la participación del docente debe favorecer la relación cooperativa de esfuerzos para el bien común; basada en el respeto, la responsabilidad, el compromiso y la tolerancia; valores que garantizan la convivencia entre todos. A partir de esta realidad la investigación plantea la necesidad de describir los tipos de valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en instituciones educativas en el Distrito Riohacha del Departamento de la Guajira en Colombia.

TIPOS DE VALORES

Los valores son entendidos como resultado del actuar socialmente positivo, es ver su contribución al proceso social en el desarrollo humano; son todos aquellos que el ser debe de llevar dentro, ya que los apoya a crecer en su dignidad de persona y al bien moral, son los criterios, los pensamientos o decisiones que permiten clarificar y aceptar que es lo que se debe potenciar en una cultura. Al respecto, Cortina (2010), refiere que el valor es la convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo. Según Bello (2008), los valores son el alma, en el más puro sentido, el ente que anima una acción determinada, en un significado enmarcado dentro de lo social. Por lo tanto, se puede señalar, que el término valor está estrechamente relacionado con la propia existencia de la persona, afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos.

En relación a lo expuesto, los valores deben de estar presentes en los docentes, se debe tener en cuenta que los valores representan una finalidad o un compromiso, enmarcado en un contexto social, estos son el aliento en el más puro sentido de la palabra que anima a una acción determinada del docente, dentro de los centros Divina Pastora sede María Goretti, Edu Isabel María Cuesta González y Eusebio Séptimo Maryen el Distrito Riohacha del Departamento de la Guajira. Por tanto, son todos aquellos que el docente debe de llevar dentro, ya que contribuyen al estudiante crecer en su dignidad de persona y al bien moral y en el fortalecimiento de la convivencia escolar.

RESPETO

El respeto simboliza el valorar a los demás, de igual manera obedecer su autoridad y tomar en atención su dignidad; tiende a ser un cimiento donde se edifica la ética y permanece en la búsqueda del reconocimiento de la consideración de los intereses de la otra persona; este valor conoce la autonomía de cada individuo y acepta satisfecho el derecho a ser diferente. Para (Garaigordobil y Fagoag, 2006 como se citó en Chavieri (2017) es un soporte ético que consiste en asistir y respetar a todos los seres vivos, utilizando actitudes y destrezas personales.

Por lo tanto, tiende a ser la aceptación y valoración positiva del otro por ser persona. Lleva inmersa una aceptación incondicional ser humano tal y como es. Es decir, una aceptación sincera de sus cualidades, actitudes y opiniones; una profunda comprensión de sus defectos.

Este tipo de valor se ampara siempre en la verdad; no tolerando bajo ningún hecho ni circunstancia la mentira, y rechaza la calumnia y el engaño. Para (Yarce, 2005, como se citó en Yoris 2011), afirma que el valor del respeto tiene que ver en una valoración de los demás como personas, el mismo se encuentra cimentado en el reconocimiento de la dignidad de cada uno de los individuos, siendo este esencial para la convivencia de todas las personas.

Del mismo modo, es primordial que el personal docente de las instituciones educativas, en el Distrito Riohacha del Departamento de la Guajira, internalicen el valor del respeto con todos los miembros de la comunidad y en especial con sus estudiantes, toda vez que este permitirá mejorar la convivencia escolar dentro de los centros de enseñanza promoviendo a tratar con admiración, consideración y respeto a las demás personas, sintiéndose más seguros, confiados en su trato amable y cortés.

TOLERANCIA

En los diferentes tipos de relaciones tanto personales como laborales y escolares, ha y que consentir y acceder la diversidad las cuales son notorias en la pluralidad de convicciones, ideas, gustos, preferencias, formas de vida entre otras, es decir, la tolerancia acepta que exista diferencia. Para Amado (2009) la tolerancia asume las diferencias y las respeta. Por lo tanto, la tolerancia ante lo diverso, hay un núcleo de hechos de valores y antivalores ante lo que nos puede ser indiferente ni tolerante, pues le van a crear un estado de formas donde la impunidad se convierte en algo normal y aceptado por todos. Esta intolerancia e intransigencia hacia los antivalores se convierten en una plataforma indispensable para iniciar una convivencia pacífica.

En el mismo orden de ideas, Cela (2007: 22), precisa que la tolerancia es considerada como “la aceptación de la diversidad

de opinión, social, étnica, cultural y religiosa”. Es la capacidad de saber cuándo escuchar y aceptar a las demás personas, valorando las diferentes formas de entender y posicionarse en la vida, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales de los seres humanos. La tolerancia es un valor que encierra el conservar la debida asertividad positiva y cortés para expresarle a esas otras personas aquello con que uno está de acuerdo; este valor va orientado al respeto con igualdad condiciones, así como la aceptación de los unos a los otros.

Al respecto, La tolerancia para UNESCO (2010), consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. Este valor radica en la armonía, en la diferencia, por lo cual no sólo es considerado un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica en virtud que hace posible la conveniencia sana. Por lo tanto, es importante cultivar en los estudiantes este valor bajo la comprensión de lo que es el respeto hacia las ideas y personas de diferentes formas pensamientos, por lo que el valor de la tolerancia es primordial para la disminución de la violencia en el ámbito educativo y fortalecer una sana conveniencia escolar.

RESPONSABILIDAD

Durante la cotidianidad, la responsabilidad surge de muchas fuentes predecibles y no predecibles, e implica comprometerse y participar; por lo que la responsabilidad requiere. Adoptando distintos tipos roles que fluyen en una misma persona y que le induce a asumir obligaciones, cuanto más público es el rol más difuso se hacen las responsabilidades. Por lo tanto, para Guillén (2006), manifiesta que la responsabilidad es la capacidad del ser humano de responder frente a los actos realizados, y de las consecuencias de esos actos en su contenido ético. Es decir, esto significa la diligencia en el desarrollo del ejercicio de las funciones y tareas designadas, tomar la iniciativa de ofrecerse a efectuarlas, así como la constante disposición a rendir cuentas y asumir las consecuencias de la conducta sin evasivas de ninguna naturaleza.

Según Méndez (2009), el considera la responsabilidad que significa la forma administrar con eficacia el tiempo, así como también, los recursos para obtener el máximo beneficio, amoldándose a la vez a los cambios necesarios. Para Puterman (2009), la responsabilidad la orienta dependiendo del escenario en el cual se esté desarrollando va a estimular en el ámbito social nuevos impactos sociales positivos enmarcado en la vanguardia del adelanto y progresos que predominen para ese momento. Esto incluye todo lo relacionado con la educación, lo cual, involucra la anticipación de los efectos adversos que pueden resultar de las actividades pedagógicas que se estén desarrollando.

Para que este valor se fortalezca es importante implementar lo que menciona, Rogers (2009), que a menudo requiere de la humildad para ayudar a superar los obstáculos creados por el ego. Por ejemplo, el que actúa con responsabilidad no se apodera ni controla los efectos, actúa también madurez de saber cuándo debe delegarse un compromiso a otro. En caso del ámbito educativo el docente responsable de las instituciones educativas toma decisiones conscientemente, acepta las consecuencias de sus actos, dispuesto a rendir cuenta de ellos.

COMPROMISO

En nuestra construcción del mundo, el compromiso es fundamental, ya que se inician en el perímetro más reducido, con otras personas, con nuestra familia, con nuestros padres y se va extendiendo, bien en los espacios laborales y de carácter social en general. El compromiso simboliza la necesidad contraída, la palabra empeñada, es más, si se hace realiza una descomposición de la palabra pareciera surgir la frase con promesa. Para Davis y Newstrom (2010), el compromiso lo define “como el grado en que un empleado se identifica con la organización y desea seguir participando activamente en ella” (p. 279), lo cual manifiesta el convenio que tiene con la misión y las metas de la institución a la que representa, su disposición a comprometer y empeñar su esfuerzo y sus intenciones de seguir trabajando allí.

El compromiso también es considerado como el acuerdo en el cual se apropian de obligaciones concretas en conjunto, como parte de las responsabilidades compartidas que las personas dentro de una organización asumen. Para Bello (2008), el compromiso es fundamental; generalmente cuando creemos que es una obligación contraída que debemos cumplir, a veces con desagrado. Pero tiende a ser una acción voluntaria que pone a ensayo nuestro querer hacer lo que decimos porque alguien ha confiado en nosotros. Por lo tanto, este valor no es considerado un peso, por consiguiente más bien es un reto, una posibilidad; es parte de la conciencia, ya que al asumir cada nuevo compromiso a diario a nivel institucional es más grande el reto de hacer mejor las cosas siempre y cuando sea para mejorar la educación.

Para Robbins (2006), refiere que el compromiso es un proceso psicológico donde el sujeto se identifica con una organización sus metas y quiere seguir formando parte de ella, hasta sentirla como propia, involucrándose activamente con ella y dirigiendo esfuerzos en beneficios de la organización, teniendo claro el corte que implicaría dejar la organización, estimulando así el deseo de permanencia dentro de la misma.

En este sentido, el compromiso representa uno de los valores sobre los cuales se cimenta el proceso educativo, más aún la educación está basada en valores y principios que distinguen el comportamiento de los estudiantes, para de este modo

convertirlos en ciudadanos que puedan convivir armónicamente y con responsabilidad de sus actos.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación según el objeto de estudio fue descriptivo, debido a que se recolectó información apoyados en la búsqueda de elementos distintivos o particulares sobre las variables objeto de estudio. Para Tamayo y Tamayo (2011) la investigación descriptiva se sustenta en la descripción, análisis e interpretación de la naturaleza actual, la composición o proceso de los fenómenos, esta trabaja sobre realidades de hechos y sus características es presentar la interpretación correcta.

Esta investigación se establece dentro de los esquemas de investigación no experimental; transeccional que según Hernández y otros (2014), quien manifiesta que no se manipula ninguna de las variables y que los datos se recolectan en un tiempo único, su intención es describir variables y analizar su incidencia e interrelación. Por otra parte, la investigación se enmarca en el diseño de campo Según Arias (2006) consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos del objeto de estudio.

Tabla 1. Distribución de la población.

Nº	Instituciones de Educación	Docentes	Estu- dian- tes	Total
01	Divina Pastora sede María Goretti	3	38	41
02	Edu Isabel María Cuesta González	3	31	34
03	Eusebio Séptimo Mary	5	30	35
Total		11	99	110

Fuente: Elaboración propia.

La población está conformada por 110 sujetos distribuidos en 11 docentes y 99 estudiantes considerándose censo poblacional. La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta y como instrumento el cuestionario el cual consta de 12 ítems con opciones de respuesta múltiples como siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. La validez de instrumento fue realizada por cinco (5) expertos, luego se aplicó una prueba piloto empleando la fórmula de Alfa Crombach se obtiene una confiabilidad 0,99, resultando el instrumento con una muy altamente confiable.

Resulta importante acotar que, con el objeto de procesar cada dato emitido por el personal encuestado en función a

los ítems del cuestionario, se aplicó la estadística descriptiva, a partir del análisis de frecuencias absolutas y relativas, representadas en tablas.

PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

Luego de recolectados los datos de la aplicación de los cuestionarios a las unidades informantes de la población antes descrita, se razonó la información obtenida, la misma permitió identificar el logro del objetivo planteado en la investigación.

Tabla 2. Tipos de juego.

Alternativa	Sujetos		Indicadores	Respeto	Tolerancia	Responsabilidad	Compromiso	Promedio	Interpretación de la media
Siempre	Doc.	Est.	FR	3,0%	9,1%	0,0%	6,1%	4,55	Doc. 3,50 Alto Nivel
			FR	18,5%	18,6%	15,2%	16,5%	16,95	
Casi Siempre	Doc.	Est.	FR	57,6%	42,4%	24,2%	81,8%	51,4	
			FR	39,1%	32,8%	28,3%	43,4%	35,95	
Algunas Veces	Doc.	Est.	FR	27,3%	42,4%	57,6%	9,1%	34,1	
			FR	33,0%	33,4%	46,5%	32,0%	36,2	
Casi Nunca	Doc.	Est.	FR	12,1%	6,1%	18,2%	3,0%	9,8	Est. 3,58 Alto Nivel
			FR	9,4%	12,5%	10,1%	8,1%	10,02	
Nunca	Doc.	Est.	FR	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
			FR	0,0%	2,7%	0,0%	0,0%	0,6	
Media			Doc.	3,51	3,54	3,06	3,90	3,50	
			Est.	3,66	3,51	3,48%	3,68%	3,58	

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la tabla sobre los tipos de valores, muestran que para el indicador respeto 57,6% de los docentes indicaron que casi siempre en el juego se adquieren destrezas para convivir con los demás, permite valorar a los demás como personas y se fomenta en el juego la dignidad de los individuos para la convivencia, mientras 27,3% expresaron algunas veces así, en tanto 12,1% dijeron casi nunca, 3 % siempre y casi nunca, nadie respondió.

En relación a los estudiantes 39,1% de ellos seleccionaron la opción casi siempre, 33% optaron por algunas veces, 18,5% por siempre, 12,1% por la alternativa casi nunca y nunca no presento respuesta. La media para los docentes fue de 3,51, mientras que para los estudiantes fue de 3,66, indicando ambas un alto nivel, lo cual se traduce en concordancia con lo planteado por Yarce (2005) citado por Yoris (2011), afirma que el valor del respeto tiene que ver con una valoración de los demás como personas, el mismo se encuentra cimentado en el reconocimiento de la dignidad de cada uno de los individuos, siendo este esencial para la convivencia de todas las personas.

En cuanto al indicador tolerancia, se puede observar que 42,4% de los docentes mencionaron que casi siempre y algunas veces el jugar contribuye a respetar las opiniones diferentes a las propias, se promueve la aceptación a la diversidad en el juego e impulsa el respeto con igualdad de condiciones; seguido de 9,1% quienes indicaron que siempre es así, el 6,1% mencionaron que casi nunca realizan lo anterior de manera positiva y nunca no obtuvo respuesta. Mientras que los estudiantes, donde el 33,4% se inclinaron hacia la alternativa algunas veces, el 32,8% por la opción casi siempre, en tanto, 18,6% optaron por siempre, 12,5% por casi nunca y 2,7 nunca. El valor correspondiente de medias aritméticas, muestran un valor de 3,54 para los docentes y 3,51 para los estudiantes ubicándose dentro de la categoría alto nivel acuerdo con el baremo de interpretación.

De tal manera, los resultados obtenidos concuerdan con la teoría expuesta por Amado (2009) la tolerancia asume las diferencias y las respeta. Por lo tanto, la tolerancia ante lo diverso, hay un núcleo de hechos de valores y anti valores ante lo que no se puede ser indiferente ni tolerante, pues llevan a crear un estado de formas donde la impunidad se convierte en algo normal y aceptado por todos. Esta intolerancia e intransigencia hacia los anti valores se convierten en una plataforma indispensable para iniciar una convivencia pacífica.

Seguidamente, para el indicador responsabilidad, los resultados muestran que 57,6% de los docentes manifestaron que algunas veces por medio del juego se fomenta la capacidad de responder a las acciones ejecutadas, en el juego se desarrolla la forma de administrar tiempo y recursos para obtener máximos beneficios y al planificar jugadas se promueve la anticipación ante los tiempos adversos. En la misma tendencia

24,2% manifestaron casi siempre es así. No obstante, 18,2% menciono casi nunca es así y siempre y nunca no presentan respuesta.

En el caso de los estudiantes el 46,5% indico algunas veces se presentan las situaciones anteriores, respaldados por 28,3% quienes indicaron que casi siempre es así, mientras 15,2% indico siempre, 10,1% menciono que nunca es así y nunca no aportaron respuesta. El valor de media obtenido para los estudiantes fue de 3,06 ubicado en la categoría de moderado nivel y para los docentes fue de 3,68, lo cual se traduce en una categoría de alta nivel.

Estos resultados muestran concordancia con lo expuesto por Guillén (2006), manifiesta que la responsabilidad es la capacidad del ser humano de responder frente a los actos realizados, y de las consecuencias de esos actos en su contenido ético. Es decir, esto significa la diligencia en el desarrollo del ejercicio de las funciones y tareas designadas, tomar la iniciativa de ofrecerse a efectuarlas, así como la constante disposición a rendir cuentas y asumir las consecuencias de la conducta sin evasivas de ninguna naturaleza.

Seguidamente, en cuanto al indicador compromiso, se observa que 81,3% de los docentes, manifestaron que casi siempre se practica la participación activa para un bien común, en el juego se acuerdan las obligaciones en conjunto y estimula la acción voluntaria de pertenencia fortaleciendo la confianza entre todos. En tanto, 9,1% expresaron algunas veces es de esa manera, 6,1% respondieron en la alternativa siempre, 3 % casi nunca y nunca no respondieron ninguna.

En la misma tendencia, se mostraron los estudiantes quienes agrupados en 43,4% eligieron la alternativa casi siempre, 32% se inclinó por la opción algunas veces, 16,5% por siempre, 8,1% por casi nunca y nunca no presentaron aportes. Los valores de media para los docentes, fue de 3,90, mientras que para los estudiantes fue de 3,68, denotando alta nivel de acuerdo al baremo de interpretación.

Los resultados concordaron con los postulados de Davis y Newstrom (2010), el compromiso lo define “como el grado en que un empleado se identifica con la organización y desea seguir participando activamente en ella” (p. 279), lo cual manifiesta el convenio que tiene con la misión y las metas de la institución a la que representa, su disposición a comprometer y empeñar su esfuerzo y sus intenciones de seguir trabajando allí.

Ahora bien, observando los resultados obtenidos para la dimensión Tipos de Valores, el valor de media promedio para los docentes fue 3,50, mientras que para los estudiantes fue de 3,58, considerándose ambos resultados en un alto nivel dentro de las categorías del baremo de interpretación de la media.

Los resultados concuerdan con lo planteado por Cortina (2010), refiere que el valor es la convicción razonada y firme

de que algo es bueno o malo. Según Bello (2008), los valores son el alma, en el más puro sentido, el ente que anima una acción determinada, en un significado enmarcado dentro de lo social. Por lo tanto, se puede señalar, que el término valor está estrechamente relacionado con la propia existencia de la persona, afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos.

De tal manera, al observar los resultados, se puede decir que, en las instituciones educativas del Distrito Riohacha del Departamento de la Guajira en Colombia, se presentan valores, donde se destacan el respeto y el compromiso, sobre la tolerancia y la responsabilidad.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados mostrados en los datos estadísticos los tipos de valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en instituciones educativas en el Distrito Riohacha del Departamento de la Guajira en Colombia, se destacan el respeto y el compromiso, sobre la tolerancia y la responsabilidad, siendo esto de gran importancia en la actuación del estudiante dentro de su convivencia. Se pudo evidenciar que los estudiantes mostraban más respeto y compromiso por sus actuaciones con sus compañeros, pero en algunos casos había confrontaciones por la falta de tolerancia entre ellos. ♣

FUENTES DE CONSULTA

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación: Guía para su Elaboración*. Caracas: Editorial Episteme.
- Amado (2009). *Resolución de Conflictos*. México: Mc Graw Hill.
- Bello, J. (2008). *Valores para Construir una Ética. Taller para la Edificación de un Mundo Posible*. Caracas: Editorial Panapo.
- Cela, J. (2007). *Disciplina y Convivencia en la Institución Escolar*. Caracas: Editorial Laboratorios Educativos.
- Chávez (2007). *Introducción a la Investigación*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Chavieri M. (2017). Juegos Cooperativos y Habilidades Sociales en Niños del II Ciclo de la Institución Educativa Alfredo Bonifaz, Rímac 2016. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8627/Chavieri_SMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cortina, A. (2010). *El Mundo de los Valores*. Madrid: Buho.
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). "El acoso escolar: un enfoque psicopatológico". En Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, No. 2, p.p. 9-14.
- Davis, K., y Newstrom, P. (2010). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México: Mc Graw Hill.
- Del Barrio, C., Martin, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). "Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico". En *Infancia y Aprendizaje*, No. 26, p.p. 9-24.
- Fernández, I. (Coord.) (2001). *Guía para la Convivencia en el Aula*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Guillén, M. (2006). *Ética en las Organizaciones. Construyendo Confianza*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Jimerson, S.R. y Furlong, M.J. (Eds.) (2006). *El Manual de la Violencia Escolar y de Seguridad Escolar. Desde Research a Práctica*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Méndez, E. (2009). *Gerencia Académica*. Caracas: EDILUZ.
- Mendoza M (2012). *Manual para Capacitar Profesionales en la Intervención y el Manejo de Víctimas de Acoso Escolar o "Bullying"*. Palibrio.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). Convención Americana sobre Derechos Humanos. *Pacto de San José de Costa Rica*. San José: UNESCO.
- Pozner, P (2008). *El Director como Gestor de Aprendizajes*. Barcelona: AIQUE.
- Puterman, P. (2009). Responsabilidad Social. *Una Reflexión Global sobre la RSE, en América Latina*. Madrid: Editorial Pearson.
- Robbins (2006) *Fundamentos de Administración. Conceptos y Aplicaciones*. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Rogers, L. (2009). *El Educador como Gerente del Aula*. Caracas: Mc Graw Hill.
- Sánchez C (2010). programa cip. Intervención Psicoeducativa y Tratamiento Diferenciado del Bullying: Concienciar, Informar y Prevenir. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Tamayo y Tamayo (2011). *El Proceso de Investigación Científica*. México: Editorial Limusa.
- YoriConill, L., Hernández de Velazco, J. y Chumaceiro Hernández, A. (2011). "Planificación de escenarios: una herramienta estratégica para el análisis del entorno". En *Revista Venezolana de Gerencia*.

Criterios Editoriales para publicar en la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS del ICEUABJO

Toda colaboración presentada deberá contener los siguientes datos de identificación: Fuente tipográfica en todo el artículo; Times New Roman, Título de Trabajo en negrita en 14 pts., en caso de llevar subtítulo, éste deberá ponerse en negrita, en 12 pts. y el cuerpo del texto será en 12 pts. Se recomienda que el título sea breve, claro y conciso; Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del(a) o los(as) autores(as) (máximo tres) ordenados alfabéticamente por su primer apellido, utilizando un asterisco (*) para indicar la referencia al o los currículum vitae correspondientes (los cuales figurarán en las notas en primera posición), incluyendo los siguientes datos en este orden: grado académico, lugar de adscripción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de investigación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, con la síntesis de los principales puntos tratados en el artículo, no incluye citas bibliográficas, figuras, cuadros, ni tablas. Palabras Clave: Ocho palabras como máximo, separadas por punto, preferentemente diferentes a las usadas en el título. Abstract: Traducción fiel del resumen al idioma inglés; Keywords, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de 20 cuartillas y la mínima de 8, interlineado sencillo, en fuente en cuerpo Times New Roman, en archivo Word para Windows.

Los trabajos presentados contarán con relevancia temática y originalidad; la discusión de la materia deberá ser a través de una argumentación coherente que fortalezca las propuestas originales que contribuyen al avance de la disciplina; la consistencia de los objetivos será congruente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deberán ser consistentes a lo largo del artículo para que sus planteamientos queden fundamentados; las Fuentes de Consulta deberán ser de uso y actualización a la materia tratada; la metodología seleccionada tendrá que corresponderse al desarrollo de los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica; toda

colaboración deberá aportar una contribución sólida científica o tecnológica al campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones serán sometidas al dictamen del Consejo Editorial de la Revista. El Consejo podrá considerar los trabajos aceptados sin observaciones; aceptados con observaciones que deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para su publicación; y no aceptados. Una vez obtenido el resultado del dictamen se procederá a su publicación, en uno de los siguientes números. Los artículos se publicarán de acuerdo a la antigüedad en que fueron dictaminados como aceptados. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al/a(os/as) Autor/a(es/as) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice primeramente con un problema que, inicie la discusión, después se desarrolle el mismo y finalmente exista un cierre que sirva para reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (primer apellido del Autor o Autora, año: páginas).

Las figuras, cuadros, imágenes y tablas que se incluyan en el artículo, deberán contener la fuente de donde se obtuvo, de acuerdo con los criterios de citación estipulados en el párrafo anterior, escritos en Times New Roman, en 10 pts. Todas las imágenes que se incluyan en el artículo, deberán anexarse en archivo jpg, al momento de enviarlo al correo de la Revista, una vez que el artículo haya sido aceptado por el Consejo Editorial.

El uso de itálicas es para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que la Autora o el Autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negritas o subrayado a este efecto. Las itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que la Autora o el Autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto y seguido o punto y aparte, o al principio de

un escrito; después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferenciar de la misma palabra, pero con significado diferente, por ejemplo: Gobierno de gobierno.

Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos nobiliarios y eclesiásticos, los nombres de los días de la semana y los meses del año.

En el corpus del artículo, se incluirá sangría al inicio de cada párrafo, excepto en el párrafo inicial de cada apartado.

La sección de Fuentes de Consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias, entre otros, citados, mismos que deberán aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenarlas según fecha de edición comenzando por la más antigua. Si se tratara de dos o más obras del mismo autor o autora, en un mismo año, se agregarán en minúsculas, letras del alfabeto que ayuden a distinguir cada fuente, ejemplo: (2020a), (2020b), (2020c) y (2020d).

EJEMPLOS:

Para libros:

Díaz Barriga, Ángel (1998). *Didáctica y Curriculum*. México: Paidós.

Para artículos de Revista:

García, José Ignacio (2013). "Acoso escolar, transición de víctima a agresor". En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. x. No. 24, p.p. 97-113.

Para artículos de Internet:

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Anuario Estadístico 2015*. México: INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigram.htm>. Consultado el 04 de abril de 2020.

Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, debe utilizarse la función en el procesador de texto.

REGLAS PARA LAS COLABORACIONES:

Los artículos deberán enviarse al correo electrónico: academicus-revista@hotmail.com

No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de Editoriales, enunciados con antelación.

No se aceptarán aquellos trabajos que no cuenten con claridad en la redacción, tengan faltas ortográficas y no atiendan todos los aspectos de forma y fondo, especificados.

LA REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS

se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales, en los artículos, que se consideran pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del/a(os/as) autor/a(es/as). ♣



www.ice.uabjo.mx
Email: academicus-revista@hotmail.com
Teléfono: 01(951)51 637 10/11
Avenida Universidad S/N, Colonia Cinco Señores, C.P. 68120
Oaxaca, Oaxaca, México

