

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

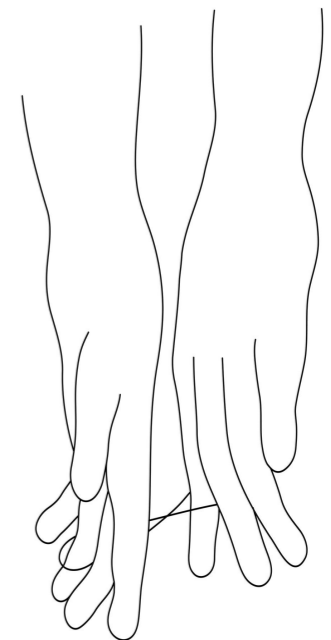
Número 58 / Julio-septiembre de 2021

ISSN: 1665-3572

Julio-septiembre de 2021

Revista de Educación y Desarrollo | Número 58

- El reto histórico de la investigación educativa ante el Covid-19
- Depresión, rendimiento escolar y hábitos extraescolares en adolescentes: Un estudio exploratorio durante la cuarentena del COVID-19
- Entornos virtuales en la enseñanza de los docentes de educación básica regular nivel primario: una revisión sistemática
- Efectos de la educación emocional del docente en el clima social del aula
- Percepción docente del currículo nacional de la Educación Básica Regular y la acreditación en la educación básica
- Análisis de prácticas inclusivas en la atención de alumnado con discapacidad
- Calidad de vida laboral con perspectiva de género en instituciones de educación
- Actividad física como estrategia para fortalecer la atención y actitud hacia las matemáticas
- Desarrollo de criterios de logro, una aportación del curso "Aprendamos APA"



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. en C. José Francisco Muñoz Valle
Rector

Mtro. Rubén Alberto Bayardo González
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

MÉXICO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud UdeG

Mtra. Irma Susana Pérez García (CUCS)

Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS)

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades UdeG

Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH)

Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño UdeG

Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD)

Universidad Veracruzana

Dra. Alma Vallejo Casarín

Universidad Autónoma de Baja California

Dra. Graciela Cordero Arroyo

Consultor independiente

Mtro. Manuel Moreno Castañeda

Consultora independiente

Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos

Universidad Panamericana Sede Guadalajara

Dra. Verónica Pérez Serrano Flores

Consultor independiente

Dr. Paulo Octavio Gutiérrez Pérez

ESPAÑA

Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (Universidad Autónoma de Barcelona)

Dr. Enric Roca Casas (Universidad Autónoma de Barcelona)

Dr. Jaume Sureda Negre (Universitat de les Illes Balears)

Dr. Rafael Jesús Martínez Cervantes (Universidad de Sevilla)

Dra. María Xesús Froján Parga (Universidad Autónoma de Madrid)

Dra. África Borges del Rosal (Universidad de La Laguna, Campus Guajara)

COSTA RICA

Mtra. Irma Arguedas Negrini (INIE-Universidad de Costa Rica)

ARGENTINA

Mg. Ariana De Vincenzi (Universidad Abierta Interamericana)

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 58 / Julio-septiembre de 2021. ISSN: 1665-3572

Director y editor general:

Baudelio Lara García

Asistentes de dirección:

Juan Bernardo López Cuéllar / Karla Alejandra Díaz Lara /
Isaac Antonio Díaz Lara

Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila / Raúl Romero Esquivel /
Jorge Martínez Casillas



Asesor artístico:

Víctor Ortiz Partida

Asesora en difusión:

Patricia Yokogawa Teraoka

Asesoría jurídica:

Pedro Chávez Gómez

Asistente administrativa:

Ma. Teresita H. Quijas Ibarra

Revista de Educación y Desarrollo. Año 15, Vol. 3, número 58, Julio-septiembre de 2021. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/ Es una publicación trimestral publicada por el titular de la reserva de derechos al uso exclusivo con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, situada en Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "H", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. CP 44340. Tel. 10585200, ext. 33011. Editor responsable: Baudelio Lara García. E-mail: baulara@yahoo.com

Este número se publica en colaboración con el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

La *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y, en general, las ciencias de la educación. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LATINDEX, PERIODICA, CLASE, IRESIE, Google Académico, Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich), IMBIO-MED (<http://www.imbiomed.com>) y en el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por evaluadores externos (*peer review*). Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores.

Reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2002-062713040000-01; ISSN: 1665-3572, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Licitud de Título y Contenido en trámite. Diseño y diagramación: ViteArte. Ejército Nacional Mexicano 458-2. Polanco V Sección, Alcaldía Miguel Hidalgo, 11560. Ciudad de México. Este número se terminó de imprimir el 15 de junio de 2021.

Contenido / Summary

Presentación / Introduction	5
Artículos originales / Original articles	
— El reto histórico de la investigación educativa ante el Covid-19 [The Historical Challenge of Educational Research in the Face of Covid-19] Abraham Moctezuma-Franco	7
— Depresión, rendimiento escolar y hábitos extraescolares en adolescentes: Un estudio exploratorio durante la cuarentena del COVID-19 [Depression, School Performance and Extracurricular Habits in Adolescents: An Exploratory Study During the COVID-19 Quarantine] Félix Alejandro Castellanos-Meza, María Amparo Rodríguez-Carrillo y María Esther Rodríguez-Ramírez	19
— Entornos virtuales en la enseñanza de los docentes de educación básica regular nivel primario: una revisión sistemática [Virtual Environments in the Teaching of Regular Basic Education Teachers at the Primary Level: a Systematic Review] Sonia Ysela Gómez-Torres, Lorena Magdalena Flores-Vigil, Raquel Elizabeth Chacaltana-Huarcaya, Liz Amelia Chávez-Mauricio, Rosario Herlinda Gómez-Torres y Yolanda Josefina Huayta-Franco	29
— Efectos de la educación emocional del docente en el clima social del aula [Effects of the Emotional Education of the Teacher in the Social Climate of the Classroom] María de Lourdes Pinto-Loría y Gina Gil-Méndez	37
— Percepción docente del currículo nacional de la Educación Básica Regular y la acreditación en la educación básica [Teacher Perception of the EBR National Curriculum and Accreditation in Basic Education] Sadid Natali Rodríguez-Cuadros, Mery Kelly Berrocal-Sánchez, Bonifacio Lezano-Chiclla, Mao Evanan-Quispe, Yuri Abad Medina-Andia, Lizbet Lagos-Palomino y Oscar Gutiérrez-Huamaní	45
— Análisis de prácticas inclusivas en la atención de alumnado con discapacidad [Analysis of Inclusive Practices in the Care of Students with Disabilities] Concepción del Carmen Castaneda-Brizuela y Norma Guadalupe Márquez-Cabellos	55
— Claves para el abordaje de la calidad de vida laboral con perspectiva de género en instituciones de educación superior [Keys to Approaching the Quality of Working Life with a Gender Perspective in Higher Education Institutions] Vanessa Rivas-Díaz de Sandi y David Elicerio Conchas	67

➤ Actividad física como estrategia para fortalecer la atención y actitud hacia las matemáticas [Physical Activity as a Strategy for Strengthening Attention and Attitude Towards Mathematics] Javier Eduardo Barraza-Beltrán y Erslem Armendáriz-Núñez	77
➤ Desarrollo de criterios de logro, una aportación del curso “Aprendamos APA” [Development of Achievement Criteria, a Contribution from the Course “Aprendamos APA”] José Luis Soto-Ortiz y Juan Carlos Zamudio-Hermida	87
<hr/> Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	99

Presentación

Las cuatro primeras colaboraciones de este número tienen como telón de fondo sendas reflexiones sobre la pandemia por Covid-19. Moctezuma-Franco aborda el reto histórico que abre para la investigación educativa el contexto actual de la crisis sanitaria que experimentamos. Por un lado, examina algunas problemáticas que se derivan de esta insólita circunstancia; por el otro, se enfoca en dos ejes fundamentales: primero, problematiza el modelo de docencia virtual establecido como respuesta; y segundo, ofrece un análisis de sus efectos para buscar incidir en la exploración de nuevas temáticas para la investigación. Su principal objetivo es brindar un espacio reflexivo a futuros estudios en el campo de la educación.

Por su parte, Castellanos-Meza, Rodríguez-Carrillo y Rodríguez-Ramírez analizaron las posibles relaciones entre depresión, rendimiento académico y la práctica consistente (hábitos) de actividades extraescolares. Desde una perspectiva interconductual se aplicó una encuesta basada en los modos activos y pasivos de dichas actividades. Los resultados señalan la posibilidad de replantear cómo los adolescentes del siglo XXI pueden presentar signos de depresión que serían incompatibles con uno de los criterios diagnósticos habituales: la falta de disposición para practicar nuevas actividades.

Entretanto, Gómez-Torres y colbs., partiendo del hecho que en la actualidad el uso de entornos virtuales con fines educativos se ha incrementado, más aún en el contexto de la pandemia mundial generada por el COVID-19, revisan en el ensayo que nos ofrecen, los fundamentos epistemológicos del uso de entornos virtuales de aprendizaje, sus componentes y nuevas perspectivas en el uso de dichos recursos; del mismo modo, proponen nuevas preceptivas de desarrollo y aplicaciones de estos entornos virtuales aplicados a la educación.

Pinto-Loría y Gil-Méndez se propusieron identificar el mejor predictor del clima del aula en el contexto de la promoción de las habilidades emocionales en los docentes. Realizaron un estudio *ex post facto*, exploratorio y correlacional con 169 estudiantes de secundaria en el que participaron 34 maestros, utilizando el Cuestionario de Desarrollo Emocional del Adulto (QDE-A) y el Cuestionario del Clima Social en el Aula para medir las variables. Los resultados revelaron que el autocontrol y las dificultades para el manejo de las emociones de los docentes explican el clima social del aula.

Rodríguez-Cuadros y colbs., evalúan la percepción docente del Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (EBR) y reflexionan sobre la acreditación en educación básica en el Perú. El Currículo Nacional de la Educación Básica es un documento oficial que establece los aprendizajes esperados de los estudiantes en la formación básica, que es concretado por los profesores como los agentes activos. Concluyen que un porcentaje mayor de docentes tiene una percepción favorable del Currículo Nacional, y que la acreditación como proceso que vela la calidad educativa está próxima a darse en la educación básica en ese país.

Castaneda-Brizuela y Márquez-Cabellos analizaron las prácticas inclusivas del profesorado que interviene con niños y niñas con discapacidad y/o trastorno de educación preescolar y primaria. Los datos se recolectaron a través de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula Regular –GEPIA– Formato de Auto reporte, la Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas –TEIIP– y Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva –SACIE–. Los resultados sostienen la diversidad de buenas prácticas inclusivas con actitud positiva por parte del profesorado hacia los principios de la educación inclusiva, propiciando la implementación de estrategias diversificadas para atender a la población con discapacidad y trastorno.

Rivas-Díaz de Sandi y Elicerio Conchas analizan el concepto de calidad de vida laboral, que implica diferentes categorías de análisis en las organizaciones e instituciones y que ha sido poco abordado en relación al género en la educación superior. El objetivo de su artículo es presentar una propuesta conceptual integral, para analizar la calidad de vida laboral en mujeres, vinculada a la actividad administrativa en instituciones de educación superior. Se considera que esta propuesta puede ser empleada para estudiar la calidad de vida laboral de las mujeres empleadas en otro tipo de organizaciones.

En su contribución para este número, Barraza-Beltrán y Armendáriz-Núñez proponen una serie de estrategias encaminadas a fortalecer el bajo rendimiento académico en el área de matemáticas en estudiantes de educación primaria en México. La investigación utiliza la actividad física para contribuir al fortalecimiento de la atención y actitud y mejorar el rendimiento académico en estudiantes de 3er. año de primaria. Sus datos muestran que la intervención que realizaron obtuvo mejores resultados en el grupo experimental que sobre el grupo control.

Finalmente, Soto-Ortiz y Zamudio-Hermida estudiaron las aportaciones de un curso en línea dedicado al desarrollo de los criterios de logro para la redacción y citas en APA, bajo el enfoque de la psicología interconductual. Los resultados mostraron mayores porcentajes en el pos-test en comparación con el pre-test. En consecuencia, se corroboró la presencia de los cinco niveles funcionales lo que permitió inferir que se desarrollaron los criterios de logro en los diferentes episodios en que interactuaron los estudiantes.

Ilustra nuestra portada la obra *Otras raras buenas familias* (2021, imagen digital, dimensiones variables) de Alan Sierra (Sonora, México, 1990), a quien agradecemos su generosidad para reproducirla en este número. Artista visual, escritor, tallerista y curador de diferentes proyectos, su obra se compone de textos, dibujos, esculturas y actos performativos que se ocupan primordialmente del cuerpo, de interacciones y del relato de circunstancias cotidianas que se sitúan en la intersección de la imagen, el texto y la acción. En esta confluencia, las distintas fuentes amplían sus posibles significados particulares en obras aparentemente directas y simples. Adriana Melchor ha dicho que “la escritura es uno de los ejes que sostiene sus inquietudes y es a través de ella que va y viene entre la producción de imágenes y la construcción de narrativas desde distintos soportes”. Sierra es “un investigador privado”, “un anticuario de datos curiosos” y “un escritor de imágenes cortas que se leen con paciencia”, rasgos que lo convierten en un autor “sumamente prolijo en la profundidad de sus investigaciones y relaciones formales-conceptuales”.

El reto histórico de la investigación educativa ante el Covid-19

ABRAHAM MOCTEZUMA-FRANCO¹



Resumen

El siguiente ensayo observa el reto histórico que abre para la investigación educativa el contexto actual de la crisis sanitaria que experimentamos. Por un lado, examina algunas problemáticas que se derivan de esta insólita circunstancia; por el otro, se enfoca en dos ejes fundamentales: primero, problematiza el modelo de docencia virtual establecido como respuesta, y segundo, ofrece un análisis de sus efectos para buscar incidir en la exploración de nuevas temáticas para la investigación. Su principal objetivo es brindar un espacio reflexivo a futuros estudios en el campo de la educación.

Palabras clave: Investigación educativa, Coronavirus, Enseñanza digital, Educación en casa.

The Historical Challenge of Educational Research in the Face of Covid-19

Abstract

The following essay looks at the historical challenge that the current context of the health crisis we are experiencing opens up for educational research. On the one hand, it examines the problems that arise from this unusual circumstance, on the other, it lands on two fundamental axes: first, it problematizes the virtual teaching model established as a response, and second, it offers an analysis of its effects that affects the exploration of new topics for research. Its main objective is to provide a reflective watershed for future studies in the field of education.

Key Words: Educational Research, Coronavirus, Digital Teaching, Homeschooling.

Recibido: 11 de noviembre de 2020
Aceptado: 29 de marzo de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Puebla. México. amf6808@gmail.com

Un mundo sin escuelas

La amenazante propagación del virus paralizó al mundo y alteró drásticamente las coordenadas de nuestra vida cotidiana. La pandemia fue rápida, repentina y fulminante. Con la avasallante fuerza de su irrupción el coronavirus canceló vuelos, quebró cadenas comerciales, desbordó sistemas de salud, trastornó suministros globales y detuvo flujos mercantiles. Llegó a México con la paulatina multiplicación de los casos y con el número de muertes en ascenso, tal como se previó. Su expansión en el territorio nacional mantuvo una trayectoria exponencial. A la confirmación del primer contagio (registrado en febrero de 2020) le siguió un avance vertiginoso y variable dependiendo de los estados, pero con el común denominador de más casos cada día, tanto de confirmados, como de sospechosos y fallecidos (ver Gráfico 1).

Como humanidad asistimos a un suceso insólito y

constante: el descubrimiento del carácter impredecible de la historia. Parafraseando a Loaeza, una vez más constatamos que la historia está llena de “futuros inesperados”. En efecto, el pasado está colmado de ellos y éstos están marcados por la contingencia, lo impredecible, la incertidumbre y el azar (Loaeza, 2019). No sabemos con certeza cómo van a leer este momento las futuras generaciones; no obstante, es muy probable que sea recordado con la imagen de nosotros angustiados y desarmados en el combate global contra la nueva peste mundial. En una crisis de estas proporciones, la cual deja a su paso una estela de destrucción para miles de personas y un marasmo económico que afecta a millones más, el riesgo de precariedad, exclusión, enfermedad y muerte tiene un efecto igualador, se volvió igual para todos, aunque el virus no nos afecte de la misma manera. Sin lugar a duda, este extraño momento tiene las características de todo proceso histórico emergente: es enigmático, impredecible y sin precedentes.

La crisis histórica y mundial de la pandemia tiene

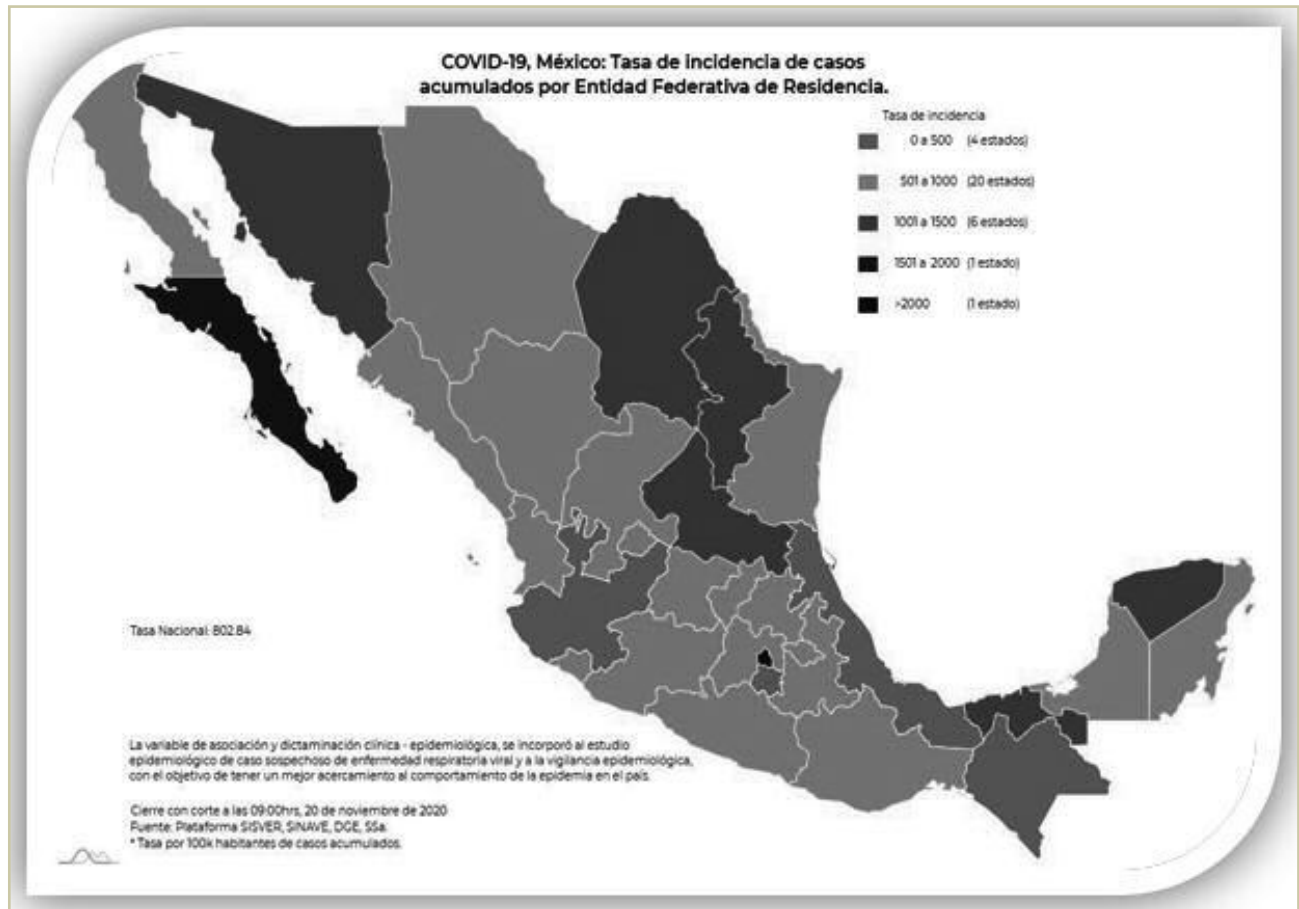


Gráfico 1. Tasa de incidencia de casos acumulados por entidad federativa de residencia

Fuente: <https://coronavirus.gob.mx/>, última actualización al 20 de noviembre de 2020.

su especificidad en el campo educativo. Mientras que los gobiernos quedaron rebasados ante la incontenible diseminación de la plaga (sin tratamiento, ni vacuna, ni medicamento) el nuevo coronavirus generó un serio “conflicto de derechos”: la protección del “derecho a la salud” frente a la protección del “derecho a la educación”.

La veloz expansión del virus evolucionó día con día y castigó con severidad al sector educativo, también a las actividades académicas, al desempeño docente y al desarrollo formativo del estudiantado; según datos de la UNESCO, sólo a principios de marzo 290 millones de alumnos en el mundo se quedaron sin clases a causa del COVID-19. A mediados de ese mismo mes, en América Latina y el Caribe, el virus cerró todas las escuelas en apego a lineamientos éticos y sanitarios esenciales. Conforme el problema avanzó las estimaciones dejaron al descubierto una aritmética de la catástrofe: en esta última región, más

del 95 por ciento de los alumnos oficialmente inscritos quedaron fuera de las aulas (UNESCO, 2020).

La progresión aritmética de esa catástrofe continúa: de acuerdo con la UNESCO para finales de ese mes de marzo, en el mundo hubo más de 1,500 millones de estudiantes afectados por el nuevo azote, lo que implica el 89.4% de la totalidad de estudiantes matriculados y afectados en 184 países que implantaron cierres. El 10.6% restante se refiere a otros países que hicieron cierres temporales y localizados en virtud de la baja incidencia en la letalidad de los contagios, lo cual no los eximió de experimentar interrupciones educativas (UNESCO, 2020 a). Así, los cálculos, las hipótesis y aproximaciones de la estadística, revelan un enorme y complejo panorama del problema en la educación (ver Gráfico 2).

El suceso es de la mayor importancia porque, sumado a los cortes y recuentos de pérdidas y daños, en realidad no sabemos el impacto que esta crisis

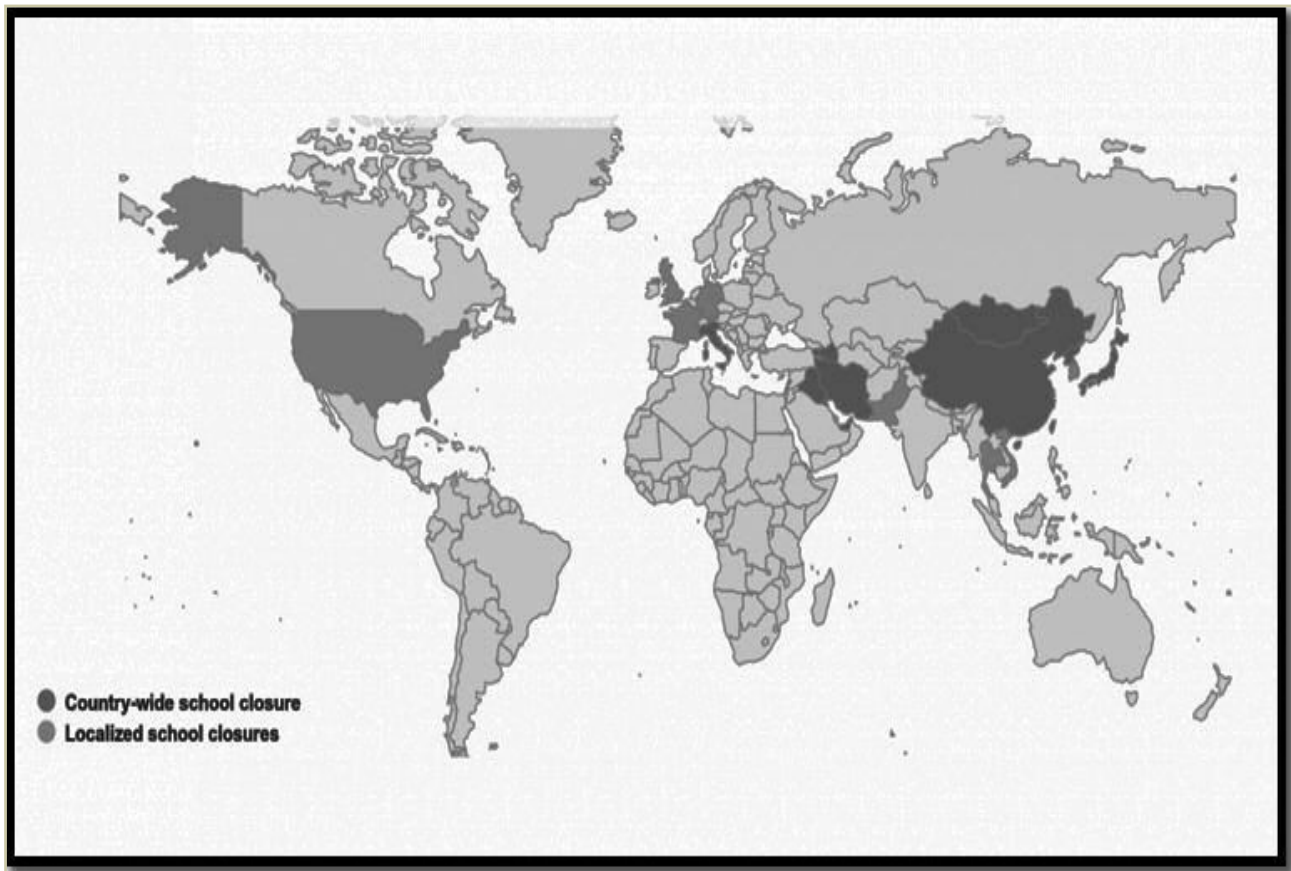


Gráfico 2. Mapa difundido por UNESCO el 4 de marzo de 2020

“Muestra los países en los que se ha procedido al cierre de centros educativos para evitar la expansión del COVID-19 (nuevo coronavirus). En gris oscuro, los países donde hubo cierres generalizados de centros y en gris claro los países en los que los cierres se encuentran localizados. Se calcula que 290 millones de estudiantes en el mundo se han quedado sin clases a principios de marzo a causa del COVID-19”. Fuente: UNICEF, <https://www.unicef.es/educa/blog/nuevo-coronavirus-derecho-educacion>

sanitaria tendrá sobre la calidad del aprendizaje. Por el momento, lo cierto es que el cierre de centros escolares y el desafío que eso implica para docentes y estudiantes es enorme. Tal vez ahora no se alcance a dimensionar el peso específico que tienen las estrategias que se han puesto en funcionamiento; no obstante, lo que se alcanza a observar es que tendrán repercusiones de largo alcance en el ánimo de las sociedades en general, lo cual seguramente se medirá cuando termine la contingencia. Mientras tanto, las excepcionales circunstancias que la rodean ya han puesto en riesgo el acceso a una educación inclusiva; Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO, señala al respecto:

“Estamos trabajando con países para garantizar la continuidad del aprendizaje para todos, especialmente los niños y jóvenes desfavorecidos que tienden a ser los más afectados por el cierre de escuelas. Si bien los cierres temporales de escuelas como resultado de la salud y otras crisis no son nuevos, desafortunadamente, la escala global y la velocidad de la interrupción educativa actual no tienen paralelo y, si se prolonga, podrían amenazar el derecho a la educación” (UNESCO, 2020).

Es importante mencionar que los efectos de la crisis sanitaria no se centran única y exclusivamente sobre la educación, también ponen a prueba al conjunto de Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) contenidos en la Agenda Global 2030 de las Naciones Unidas. Este periodo de gran recesión, que podría llegar al nivel de la crisis de 1929, le ha dado un renovado impulso a la perpetuación de obstáculos que impiden poner fin en el mundo a la pobreza, el hambre, la desigualdad de género, la destrucción del planeta y, en general, representa un estancamiento más al conjunto de estrategias que tienen por objetivo vigorizar las vidas y las perspectivas de las personas en el planeta (Naciones Unidas, 2020). Los aplazamientos en la ejecución de estos objetivos, ya de por sí con un rezago considerable, multiplican las posibilidades de continuar dejando atrás a los más vulnerables.

Con la finalidad de no lesionar el derecho ciudadano a la educación pública, los sistemas educativos nacionales respondieron con una modalidad de educación virtual en la que los profesores no fueron preparados. A pesar de que la medida fue pensada para evitar el deterioro en el desarrollo educativo de los estudiantes, la dura realidad es que en la mayoría de los países no se cuenta ni con el equipo ni con la infraestructura adecuada para que los alumnos apren-

dan bajo esa modalidad, sobre todo en los lugares más apartados y pobres de las naciones subdesarrolladas.

De este modo, el momento actual representa un desafío mayúsculo para los gobiernos, para las sociedades y para los sistemas nacionales de educación en el mundo. Pese a que la escuela es una de las principales instituciones de referencia en una comunidad, la calamidad y su emergencia impusieron la lógica de priorizar –lo cual no es para menos– las medidas sanitarias para detener la epidemia y evitar daños mayores. Ante la difícil disyuntiva, se optó por no vulnerar el “derecho a la educación” sin que esto implique contradecir las medidas de prevención y combate a la pandemia (UNICEF, 2020). Pero la realidad es que esta propuesta, avalada por las más importantes organizaciones multinacionales (ONU, UNESCO, UNICEF, OMS, OMC), no ha logrado estar a la altura de una respuesta eficaz y satisfactoria en el terreno educativo.

La escuela confinada: educación en tiempos de pandemia

La plaga tomó por sorpresa al mundo. En medio de numerosos vaivenes de enfermedad, contagio y muerte, la enseñanza presencial quedó anulada del actual escenario global. El temor y el pánico de sabernos acechados por un virus desconocido no dejaron margen para una reacción adecuada. El escenario de “confinamiento” nos colocó en los claroscuros de un periodo atravesado por el miedo a la propagación de la transmisión, el dolor de la pérdida de familiares, amigos y conocidos, las frustraciones, la desinformación, los millares de contagios y decesos, la pérdida del empleo, la preocupación sobre el futuro laboral y, por supuesto, la debilidad del aparato educativo para dar una sólida respuesta a la crisis sanitaria.

Declarada la emergencia se cerraron escuelas públicas y privadas, institutos de investigación y universidades. Este acto dio paso al comienzo de otra modalidad de enseñanza: la virtual. Una educación confinada, vacía de contacto, de cercanía, de ritos, de voces y miradas asequibles y, también, de rutinas, de esas benévolas esclavitudes de trabajo, de personas, de espacios, de calles, de edificios, de parques y salones de clase.

Los sistemas educativos nacionales se precipitaron a ofrecer un improvisado modelo de enseñanza, raquítrico y sin previo diagnóstico. De manera exprés y mal orientada, la propuesta no se correspondió con

las necesidades reales de los alumnos para cubrir los contenidos temáticos de los planes y programas de estudio; sin objetivos ni propósitos específicos, parece que la principal preocupación fue mantener ocupados a maestros y estudiantes.

Dadas las condiciones globales actuales, los esfuerzos educativos de la mayoría de los países se concentraron en tres ejes: en primer lugar, garantizar la continuidad de la enseñanza, para ello se buscó diversificar la modalidad de educación a distancia apoyada en diversas combinaciones de recursos digitales y tecnológicos; en segunda instancia, fomentar campañas de sensibilización sobre las numerosas posibilidades educativas que nos proporcionan las modernas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales, hasta ahora, sólo se usan como medio para buscar información: “para qué voy a aprender si lo puedo encontrar”; y finalmente, alentar a maestros y estudiantes a utilizar las distintas aplicaciones existentes como estrategias de comunicación.

Así, frente a la pandemia, las acciones mundiales convergieron con la finalidad de evitar en lo posible la interrupción del aprendizaje. La UNESCO rápidamente impulsó la creación de la Coalición Mundial para la Educación COVID-19 (UNESCO 2020 b). La iniciativa contó con la colaboración de las Agencias de las Naciones Unidas, organizaciones internacionales, sector privado y representantes de la sociedad civil; el objetivo no sólo fue dar una pronta respuesta educativa de carácter multinacional sino “establecer nuevos enfoques para desarrollar sistemas de educación más abiertos y flexibles para el futuro”. En palabras de su directora:

Más de 1400 millones de estudiantes en todo el mundo están afectados por el cierre de escuelas debido a la pandemia del COVID-19. De la noche a la mañana, hemos entrado en una nueva era del aprendizaje. La escolarización en nuestro planeta se ha convertido en algo virtual impartida a través de las ondas y la banda ancha, o simplemente se ha interrumpido. El punto de partida no es el mismo para todos. El mayor peligro es que los niños de contextos desfavorecidos se queden sin educación. No podemos permitir que esto ocurra. La magnitud de este desafío exige innovación, cooperación y solidaridad. Necesitamos actuar urgentemente y trabajar juntos al unísono. Por este motivo la UNESCO presenta hoy la Coalición Mundial para la Educación Covid-19. Contamos con miembros de la familia de la ONU, organizaciones de la sociedad civil, empresas de comunicación, aliados

en el campo de la tecnología de la información. Juntos han dado un paso muy importante para compartir su talento, sus herramientas y su tecnología, para abordar las deficiencias de contenido y de conectividad. Juntos ayudaremos a los países a diseñar y desplegar soluciones innovadoras y sensibles al contexto, que no excluyan a nadie. La educación no puede detenerse. Es un derecho fundamental. Asegurémonos de que siga siendo así a pesar de esta crisis (UNESCO, 2020 b).

Bajo esta lógica, en México, como en otros países, se estableció un planteamiento –a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP)– basado en llevar “la escuela a la casa” a través de un ambiente digital. Básicamente, se trató de emular la tradicional relación educativa que descansa en el diálogo, la escucha y la interacción presencial, a través de un entorno de aprendizaje “en línea”. No obstante, pronto salieron a flote las limitaciones pedagógicas para el desempeño de las tareas de este tipo de enseñanza.

Todo parece apuntar a que se impuso un uso apresurado de las TIC pero sin una cabal comprensión acerca de su empleo y su significado para el aprendizaje. La idea de trasladar la escuela a la casa es una noción limitada, ya que, en principio, se confronta con la realidad económica de muchos hogares y estudiantes mexicanos que no tienen acceso a medios digitales; por extensión, la posibilidad de que se integren a una educación basada en tecnologías de la información y la comunicación está cancelada. Lejos de resolver el problema, esta medida genera una gigantesca brecha de aprendizaje puesto que afecta a las poblaciones más vulnerables, las cuales no cuentan con las herramientas digitales necesarias.

Por tanto, en esas prisas por instalar la digitalidad educativa, un dato salió de contexto: el déficit acumulado de una inmensa mayoría de personas que no cuentan con una computadora, lo cual cancela la posibilidad de que ese modelo de enseñanza llegue a todos los estudiantes, principalmente a aquellos que pertenecen a las clases menos favorecidas y que invariablemente son los más afectados cuando hay terremotos, inundaciones, sequías, crimen organizado, gobiernos corruptos, y ahora, una pandemia. Hay problemas estructurales muy serios en relación con el acceso de bienes esenciales como la digitalidad y el servicio de Internet, dificultades que sin duda están vinculadas a diferencias socioeconómicas y regionales entre los miembros de una misma sociedad. Resulta claro entonces que bajo estas condiciones lo

que se dibuja en el horizonte es la imposibilidad de garantizar el derecho a la educación de todo el estudiantado.

El escenario que enfrenta la humanidad es muy complicado. La crisis sanitaria ha expuesto la fragilidad del mundo globalizado y su modelo de desarrollo; entre los varios desafíos que enfrenta está garantizar el acceso universal a bienes fundamentales como salud y educación. En México, la pandemia del SARS-Cov-2 y su propagación descontrolada, puso sobre la mesa una buena cantidad de problemas que el país arrastra de su pasado reciente: un sistema de salud dismantelado, carente de infraestructura y recursos humanos, y otro, el educativo, colocado en condiciones precarizadas e imposibles de superar de inmediato. El gran logro neoliberal, con su apuesta por el mercado y su ceguera ante la dimensión social, fue reducir de tamaño los aparatos de salud y educación en un país con más de 120 millones de habitantes.

De ahí resulta que, para el caso de la educación, la restitución de una normalidad bajo un nuevo formato virtual sea más parte de un discurso que de una realidad. Desafortunadamente, las aceleradas estrategias instrumentadas de manera global sólo han sido un barniz de solución que no alcanza a resolver la dimensión de la crisis educativa que se abrió en todo el planeta. Su concreción y conversión en acciones y políticas nacionales pusieron de relieve las carencias y el rebase de las instituciones sanitarias y educativas ante una emergencia internacional. Con todo esto, las dificultades para ofrecer un modelo alternativo y útil como herramienta de aprendizaje a distancia, se acentúan.

Desde el principio, la pandemia nos permitió observar en toda su crudeza que las universidades de nuestro país, especialmente las públicas, cuentan con capacidades muy disminuidas para impartir de forma masiva y repentina clases virtuales a sus comunidades universitarias. Así que, admitamos por el momento que existen dos grandes retos en la posible proyección de una educación digital: primero, la organización e infraestructura que toda institución requiere para configurar un modelo de enseñanza-aprendizaje distinto al de las clases presenciales tradicionales, y segundo, que muchos docentes no están preparados para impartir clases virtuales con plataformas de contenidos digitales. Éste es un tema que tendrá que estar en el centro de futuras discusiones e investigaciones, las cuales deberán apuntar a la generación de proyectos que respondan eficazmente a estas ingentes necesidades sociales.

Hasta ahora, la súbita proliferación de cursos “en línea” masivos y abiertos de educación a distancia, han tenido resultados decepcionantes. Ante la falta de mayores y mejores capacidades, las instituciones educativas suelen responder con la simulación del dato duro del número, de los “indicadores” o de la estadística. O en todo caso, con la justificación de decisiones equivocadas a través de giros discursivos interesados y oportunistas, claro, con todo lo que implica la apretada adecuación de la realidad a las conveniencias de un lenguaje político. En este sentido, pretender que los sistemas educativos nacionales lograron prolongar la ansiada “normalidad educativa” para entrar “de la noche a la mañana en una nueva era del aprendizaje” —según palabras de Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO— es inverosímil. No obstante, la construcción discursiva de esa ficción es un pretexto idóneo para repensar los costos, carencias y desigualdades educativas que debemos afrontar en un futuro inmediato. Más todavía, esta crisis sanitaria y su impacto en la educación dejarán una variedad de líneas de investigación por explorar, aprendizajes, experiencias y prácticas colectivas, que coadyuven al uso planificado de las tecnologías en el terreno educativo.

La simulación de la educación a distancia

El panorama se complicó a principios de enero, justo cuando surgió el Covid-19 en una remota provincia de China. Aproximadamente dos meses después, México ya estaba en estado de emergencia sanitaria. Al impacto inmediato de esta crisis mundial hay que sumarle las previamente existentes: la financiera, la política, la social, la ecológica, la energética, la ambiental y la educativa. Desde una perspectiva de mayor amplitud histórica es difícil ver en estos desequilibrios fenómenos aislados y separados; más bien lo que se observa es el intrincado conjunto de manifestaciones de una sola crisis global. En relación con ello, y con el mundo post-pandémico, algunos intelectuales elaboraron juicios apresurados que dividieron las opiniones en dos bandos: por un lado, los partidarios de la idea de que estamos ante el final de un gran ciclo histórico, una especie de “fin de época”; y por el otro, los que postulan que después de la pandemia el mundo será más o menos el mismo: con la profundización del capitalismo y con su ingreso a una fase más violenta, renovada y pujante. Dicho de otra manera: empoderamiento ciudadano o Estado totalitario.¹

Es evidente que las contradicciones sociales colisionaron con la fuerza de la naturaleza. Por ahora la situación es tan incierta que ni el más riguroso de los cálculos podría anticipar con certeza lo que viene, o en todo caso, presagiar con exactitud cuál de las dos visiones anteriores dominará nuestro futuro más próximo. Más aún, hay quienes han llegado a pensar en una tercera vía: las múltiples e imprevisibles combinaciones que puedan surgir de esos dos modelos previstos de sociedad. No obstante, por la inercia de la civilización industrial capitalista, y por sus innumerables y desafortunadas relaciones con el mundo natural, lo que sí podemos deducir es que, mientras persista la voracidad del capital, esa crisis múltiple de la cultura occidental continuará.

Se debe agregar también que el gran evento de nuestros días confirma lo señalado desde un principio: el curso de la historia no es lineal ni predecible. Contrario a lo que la ciencia pueda esperar, el comportamiento humano tampoco lo es, menos aún los acontecimientos que se desprenden de sus acciones. En el imparable devenir histórico de la humanidad no existen dos sucesos que se repitan o que sean iguales, ni en sus causas, ni en su desarrollo, ni en sus consecuencias. Los escenarios, aunque parecidos, son siempre diferentes, sorpresivos e inesperados.

El género humano está atravesando por una experiencia inédita o poco común en su historia. Esta situación motivó la rápida coordinación de los estados nacionales con las organizaciones multinacionales para producir franjas de acción en distintos sectores de la economía mundial y en todos los continentes del planeta. La irrupción de un suceso tan inesperado como este –a escala internacional– (ver Gráfico 3), no fue tanto un llamado a la acción, como, más bien, la invitación desesperada a buscar una que respondiera de manera eficaz a los embates y a la dimensión del problema.

Tiempos anormales exigen respuestas extraordinarias. A partir de un contexto global en crisis se intentó, sin mucho éxito, una solución al aprendizaje de los estudiantes durante su confinamiento, no obstante, el remedio resultó anticlimático y desacertado. En materia educativa, una constante en las respuestas gubernamentales fue la de llevar “la escuela a la casa”, un principio orientador basado en una fórmula simple: suspensión sin suspensión; o lo que, dicho de otro modo, implica: suspender las clases sin parar la escuela.

Sin embargo, a escala mundial no se partió de un plan estratégico para el manejo integral del problema educacional, tampoco de estudios formales que per-

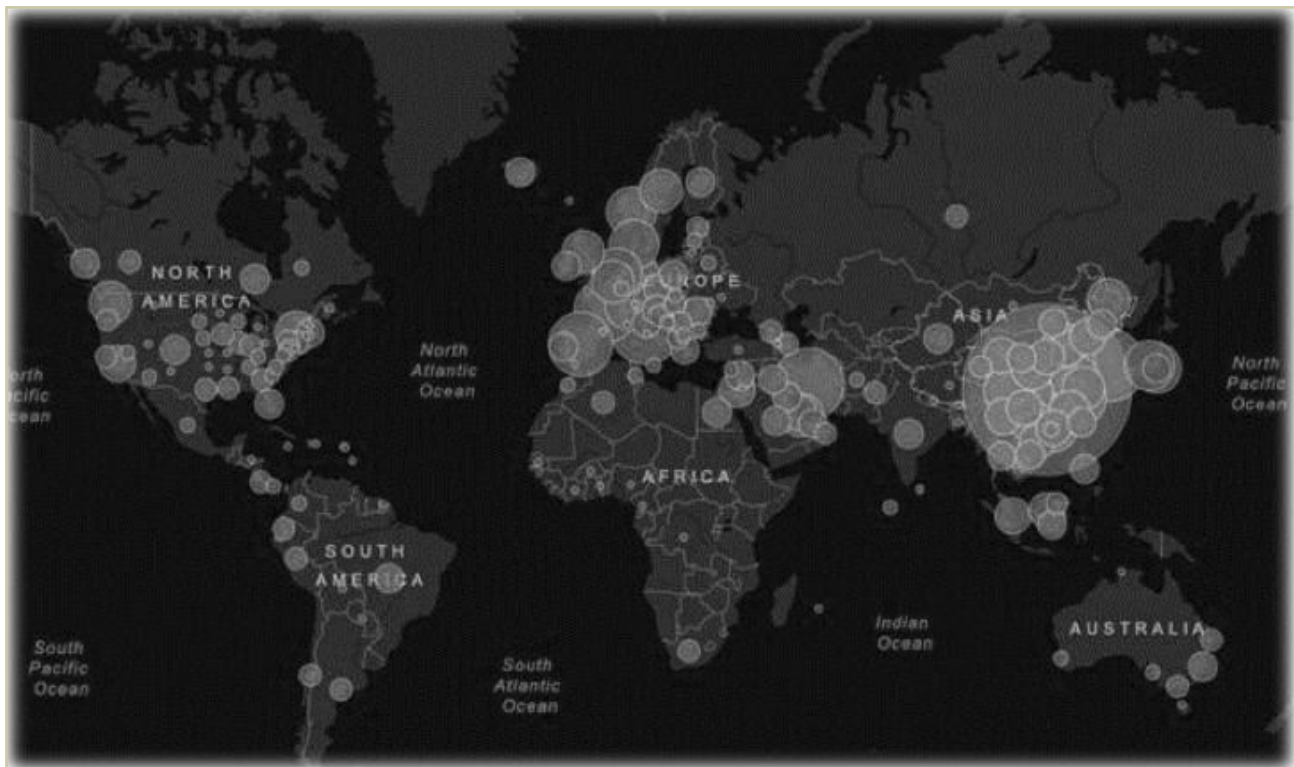


Gráfico 3. Mapa que muestra el avance mundial del coronavirus

Fuente: <https://www.eluniversal.com.mx/mundo/coronavirus-mapa-muestra-el-avance-del-covid-19>

mitieran conocer los perfiles fundamentales de cada región y las necesidades actuales de las distintas sociedades. Bajo estas condiciones, es imposible presentar un programa que atienda no solo a las necesidades actuales, sino también al impacto y a la sustentabilidad de cada acción en función de su adecuación al entorno de las regiones y/o poblaciones afectadas. Por tanto, estos esfuerzos colectivos han generado una sensación de impotencia generalizada en la comunidad académica, y al mismo tiempo, una marcada impresión de alejamiento con el objetivo superior del aprendizaje. La imposible coherencia entre medios y fines sólo demuestra una cosa: que se llegó demasiado tarde a la concepción de un plan de gestión alternativa para el manejo de crisis en el sector educativo lo cual, como es perceptible, debió realizarse o avanzarse a su tiempo y fuera del contexto de una crisis.

Esta reiterada ineficiencia oficial para encontrar una salida competente a la “continuidad educativa” no deja de ser señalada entre los distintos actores perjudicados, preocupados y dedicados al análisis del problema.² El esquema de educación a distancia ha sido duramente criticado por su premura, por su evidente improvisación y por su predecible ineficacia. En líneas generales, destaca el enfoque simplista e inmediatista con el que se ha intentado enfrentar una problemática tan compleja.

Solo a partir de un enorme divorcio con la realidad se puede pretender que el sistema educativo logró mantener de forma oportuna su función a distancia. Sostenerlo, equivale a ocultar la punta de la hebra de una escalada de obstáculos emanados de errores oficiales. Del mismo modo, caer en esa ficción sólo conduce a ocultar la realidad con la evidencia apuntando en otra dirección: incompetencia, falta de instrumentos y de procedimientos adecuados. No podremos establecer las condiciones que nos lleven a una continuidad virtual y alternativa si no logramos comprender, en todas sus aristas, la dimensión del problema al que nos enfrentamos. Por tanto, apostarle a su análisis es elegir la construcción de posibles mejoras educativas para el futuro.

La simulación de la educación a distancia ha sido la principal salida de las autoridades educativas para esconder sus propias limitaciones; sin embargo, esta práctica solo ha conducido a la frustración y al incremento de las desigualdades en el terreno del aprendizaje. De aquí la importancia de empezar por desmontar la creencia de que, en las condiciones actuales, se puede enseñar a distancia.

Si bien admitimos que el mundo en el que vivimos la tecnología es un pilar imprescindible para muchas de nuestras actividades, también debemos reconocer que la escuela es, en definitiva, irremplazable. Aunque esta no sea el origen mismo del aprendizaje, su localización en el entramado social la coloca como un espacio común de indiscutible importancia para todos los miembros de una sociedad, y por implicación, también la transforma en un tema de igualdad de derechos y de oportunidades para todos. Este es uno de los aspectos más importantes a repensar, ya que será uno de los grandes desafíos que está llamada a cubrir la enseñanza digital.

Ahora bien, hay aspectos del proceso educativo presencial que por el momento no son sustituibles, la escuela mantiene un componente experiencial y de socialización que no puede reproducirse a través de una pantalla. Los estímulos que se activan a partir de la presencia, la proximidad y el contacto con el otro – en términos de una presencia real – es algo que no puede materializarse del mismo modo a través de una modalidad de tipo virtual: ¿Hasta dónde realmente se logra el reemplazo de la presencialidad? ¿En qué medida se cubre la articulación de contenidos, el seguimiento de lo que se hace y cómo se hace, así como la cooperación e interacción entre las personas que forman parte de una clase virtual? Si vamos a continuar con este esquema, tenemos que cuestionarnos cómo vamos a generar nuevas instancias de participación efectiva y otras formas de producción de objetos culturales en el medio digital.

Por otra parte, incluso para los que disponen del recurso tecnológico de la comunicación digital las limitaciones de esta modalidad son evidentes: la señal no llega o llega deficientemente, se interrumpe, viene y se va, se corta, la imagen se congela, regresa, se tiene que retomar y repetir. Con esta disposición, sólo se plantea la mera transmisión de lo que se hacía en el aula, pero con limitaciones insuperables y aún peores que las que se tienen en el salón de clases. Esta es la lógica consecuencia de contar con una propuesta que no se basa en diseño, análisis, diagnóstico, objetivos y con el cálculo de experiencias y expectativas, sino en el apresuramiento de tener una salida, aunque no responda a las necesidades de lo que se pretende abatir.

Hay que mencionar además que en este proceso de virtualización el reto es tecnológico, conceptual, cultural y metodológico; porque esto implica reconvertir a profesores y a estudiantes con la finalidad de formarlos en una lógica distinta de la práctica académica.

mica tradicional. En estricto sentido, la brecha digital no solo se mide por la capacidad de acceso a las TIC de una comunidad a otra o de un centro de enseñanza a otro, sino también por las habilidades tecnológicas que hay entre un profesor y otro, y las que, por otro lado, tienen desarrolladas los estudiantes. Por esto, la brecha digital al interior de una escuela está asociada a las muy dispares competencias que tengan los docentes para suministrar, fomentar y dar seguimiento a un aprendizaje digital, ya sea personalizado o colectivo. Y para el caso de los estudiantes, está relacionada con la amplia desigualdad que existe en el acceso a equipos digitales, la destreza para manejarlos y el consecuente dominio de las plataformas, los contenidos y las aplicaciones adaptables al aprendizaje a distancia.

En términos generales, la cuarentena planetaria y su extensión a los centros de enseñanza hizo visible la insuficiencia digital del sistema; de igual modo, exhibió las brechas en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Desafortunadamente, el inicio de la era a distancia tuvo un mal arranque. En principio, existe una disparidad digital: las regiones, los países, los institutos, las universidades y los colegios, no están digitalizados de forma homogénea. Sin lugar a duda, es digna de aplaudir la decisión de buscar alternativas y reconvertir la enseñanza presencial en virtual; pero eso es una cosa, otra es cerrar los ojos para no ver el gigantesco hueco que existe en el medio escolarizado y universitario para ofrecer un tipo de educación *en línea*. La realidad es que hace falta mucho por hacer si el objetivo es llegar a ofrecer condiciones óptimas para consolidar un modelo de educación a distancia en todo el mundo.

Consideraciones finales

La pandemia generada por el coronavirus, Covid-19 o SARS-Cov2, nos orilla a vivir un aislamiento social sin precedentes, también nos forzó a ingresar en un experimento educativo sin estar seguros de querer estar en él: de un momento a otro, nos volvimos habitantes de un mundo sin escuelas. Este episodio trastocó el impacto social de los colegios y de las universidades; además, el confinamiento dejó de ser una simple medida temporal, ahora tiene todos los visos de prolongarse indefinidamente. Tenemos que aprovechar esta oportunidad para empezar a plantearnos cómo vamos a atender las cosas que en el pasado se quedaron sin hacer. De un tiempo a la fecha, de lo que más se habla en los foros y centros

especializados sobre educación es de una innovación educativa. Pues bien, este momento nos insta a retomar el concepto para repensar la definición, el carácter y la realidad de las instituciones, los programas y los agentes que intervenimos en la educación de cada sociedad.

El ciclo expansivo de la pandemia dejó al descubierto un mundo dominado por la debilidad de los estados nacionales y la precarización de los sistemas de seguridad social. Asimismo, puso en evidencia las limitaciones sistémicas de nuestra institucionalización educativa; no obstante, también tuvo la virtud de mostrarnos que el campo educativo requiere revisión, análisis, discusión, reorganización y transformaciones urgentes; es decir, necesitamos ampliar el debate, la reflexión y las propuestas concretas que deriven en el replanteamiento de las formas de enseñar y aprender, sobre todo, tomando en consideración la vulnerabilidad de los sectores más desprotegidos.

El diseño pedagógico y la visión educativa son piezas claves en la configuración de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Uno que trascienda el socorrido esquema de respuestas rápidas para salir del paso, porque, de no superarlo, no se podrá generar un cambio profundo a corto o a largo plazo. El tránsito de la escuela presencial a la virtual requiere diseño, planeación, cálculo, experimentación, pruebas, diagnóstico y objetivos, no un mero planteamiento de respuestas fáciles para zanjar la situación. Su repentino y apresurado establecimiento fue resultado de la calamidad, en efecto, pero también responde a una tendencia centrada en preocuparse más por un sentido productivista –basado en números y cifras– que por generar condiciones viables para el aprendizaje de los estudiantes.

Con otras palabras: preocupa que la visión de la educación esté centrada en resultados medibles –o en los “indicadores”– y no en un mejoramiento sustancial en la formación del estudiantado. Lo lamentable de esta noción es que suele descuidar otras dimensiones en la formación de los estudiantes, por ejemplo, el aprendizaje que parte de preguntas, que promueve el cuestionamiento, que fomenta la capacidad crítica, que privilegia la reflexión, que genera debate y que estimula la escritura, la curiosidad, la investigación y la discusión argumentada de las ideas. En definitiva, aquella visión basada en números y cantidades está profundamente arraigada a una conceptualización rígida por la lógica del mercado.

En esta misma tesitura, y en lo que respecta a la enseñanza digital, debemos señalar que no basta sim-

plemente con subir lecturas, documentos e información a una plataforma (como parte de una educación virtual, generalizada y exprés), sino que tenemos que orientar nuestras reflexiones en lo que implica el aprendizaje como un proceso; esto es, la enseñanza como un desarrollo con características específicas que cubra condiciones de adaptabilidad de acuerdo a los entornos, a las personas y a las circunstancias y, a partir de aquí, entonces sí plantearnos qué se puede hacer para gestionar una adecuada digitalización educativa. La crisis sanitaria nos ofrece una excelente oportunidad para empezar a construir una visión distinta, más amplia, social e incluyente, que apunte a la posibilidad de renovar nuestras prácticas educativas. El desafío de la pandemia nos obliga a considerar que el regreso a clases no va a ser igual, por tanto, nuestra capacidad para reinventarnos será puesta a prueba constantemente.

Aún no es tiempo de evaluaciones, pero sin duda ésta es la oportunidad para enfrentar otro futuro posible, y de lo que hagamos ahora, dependerá nuestro futuro inmediato. Tenemos que considerar el impacto de esta crisis para la investigación, la docencia y la política educativa; simultáneamente, debemos ponderar sus implicaciones y alcances con la finalidad de rediseñar el concepto de escuela o aprendizaje –pero ya no como mecanismo de control sino– como un dispositivo al servicio de la crítica y la generación de proyectos para la innovación académica.

Para ello, es preciso resignificar la educación, la política educativa y sus posteriores reformas, bajo una ruta y una agenda de nuevas transformaciones que se correspondan con las necesidades reales de los estudiantes. De igual modo, necesitamos construir un nuevo paradigma para la educación, levantarlo sobre las ruinas de visiones arcaicas que buscaban la calidad en la idea de contar con más pizarrones, de pintar salones o de comprar más computadoras. Se requiere perfeccionar el desarrollo educativo bajo nuevas directrices de calidad que se traduzcan en una educación que provea de capacidades cognoscitivas fundamentales, de aplicaciones básicas de conocimientos y de formación de competencias para la incorporación al mundo laboral. De este modo, podríamos ver su reflejo en una contribución satisfactoria a las necesidades del país.

Como se indicó en su momento, es importante tener presente que la escuela no es sustituible por un modelo de educación a distancia; no obstante, esto no cancela la posibilidad de repensar qué parte o qué aspectos de la educación presencial se pueden llevar

al ámbito de una educación en línea y bajo qué propósitos. Por ejemplo, al parecer la educación a distancia tiene mejores resultados con los adultos, esto posiblemente se deba al sentido de responsabilidad, madurez, organización y autonomía, que posee una persona plenamente constituida como tal. Lo paradójico del caso es que, a pesar de esto, no se considera un tipo de educación especial que esté destinada a un sector tan importante como el anterior: el de los adultos mayores. Sobre este asunto, debemos hacer una pausa y abrir un último espacio para hacer un conjunto de señalamientos.

Un tema clave pasa por repensar la condición de los adultos mayores (los grandes olvidados) en el terreno educativo y en el ámbito de la investigación educativa. El confinamiento nos puso frente a uno de los mayores enigmas de la vida: la transitoriedad. De algún modo, el encierro nos confrontó con nosotros mismos, con nuestra finitud, con el paso del tiempo y con sus efectos en la vida de los seres humanos. La situación de la pandemia nos recordó la certeza de nuestra propia fragilidad, nos puso frente a la evidencia incontestable de que cada uno es vulnerable, y de que todos lo somos, sin excepción.

A pesar de que vivimos en una época en la que la juventud está sobrevalorada, la contingencia colocó a nuestro pensamiento en la ruta reflexiva de la incertidumbre de los días finales. Un repentino sentido de la percepción generalmente asociado a la vejez o sólo considerado como parte de la última etapa de la vida. En este sentido, la pandemia anuló las diversas identidades de género (niños, adolescentes, jóvenes, adultos) y borró los estereotipos que rondan y dañan a las personas de la tercera edad. Tener por delante un futuro incierto ante una situación que escapa por completo a nuestro control es algo que nos igualó, nos volvió afines y cercanos por encima de las distancias generacionales. En todo caso, eso podríamos entresacar como positivo de la emergencia: la posibilidad de concebirnos dentro de un mismo marco de desarrollo social, integral e incluyente. Lo negativo es que instaló en el centro una de las enormes deudas sociales: la falta de atención a los adultos mayores.

Lamentablemente, los invisibilizados se hicieron visibles por su condición de alta vulnerabilidad. Paradójicamente, devenir y envejecer no es un tema que demande nuestros esfuerzos analíticos en un mundo marcado por la “diversidad” como norma. De aquí la importancia de repensar el papel de los adultos mayores en términos generales y, en particular, en el

ámbito de la investigación educativa. Necesitamos replantearnos el valor de las personas de la tercera edad, así como su situación marginal, porque, desafortunadamente, esa posición periférica se ha extrapolado al ámbito de la enseñanza y de la investigación. Y ese desplazamiento es de tal magnitud, que el problema de la educación para los adultos mayores está prácticamente anulado.

Finalmente, es preciso desmontar la idea de que la educación sólo tiene que estar vinculada con niños y jóvenes, porque no es exclusiva de estos sectores, también tiene que ver con las personas de la tercera edad. Éste es y ha sido un gran déficit histórico en las sociedades de consumo. Sin duda, y por lo anterior, se requiere resignificar el panorama educativo ampliando su función para los adultos mayores. Posicionar este tema en la agenda de discusión, aquí como en otros espacios, es un reto que debemos considerar. Lo es, sobre todo, si atendemos al objetivo de recuperar el concepto de las culturas milenarias que sitúan al adulto mayor como la fuente del saber, de la experiencia y de la sabiduría. Por tanto, fomentar la cultura de que la vejez es un logro de la persona y una digna medida de valoración social, es otro de los grandes desafíos que nos deja por delante la actual situación de la pandemia.

Notas

- 1 Sobre los autores y sus diferentes posturas, ver: *Sopa de Wuhan*, con la participación de Giorgio Agamben, Slavoj Žižek, Jean Luc Nancy y Byung-Chul Han, entre otros, disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/filosofia/filosofia-y-coronavirus/>
- 2 Algunas de estas expresiones han quedado plasmadas a través de revistas de divulgación científica; un ejemplo es el conocido texto de Jesús Rogero-García "La ficción de educar a distancia". Para más información se puede consultar –entre otros– el foro virtual de análisis: "La investigación educativa en tiempos del COVID-19", disponible en: <https://youtu.be/kmDxp4-Ye-U>. Sobre lo mismo, también está Francisco Imbernón, Rodrigo Juan García, Javier Esteban Marrero y Julio Rogero, en *Vivencias de un profesorado en confinamiento*. Blog 'Por Otra Política Educativa' en *El Diario de la educación*. 25 mayo, 2020.

Referencias

Agamben Giorgio, Žižek Slavoj y Luc Nancy, entre otros, *Sopa de Wuhan*, Editorial ASPO, marzo 2020, disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/filosofia/filosofia-y-coronavirus/>

- BBC News | Mundo: Coronavirus | *Cómo hace frente al covid-19 cada país de América Latina*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51881075>
- Chang, Gwang-Chol y Yano, Satoko, *¿Cómo están abordando los países los desafíos del Covid-19 en materia de educación? Una instantánea de las políticas aplicadas*, en: Blog de la educación mundial, UNESCO, <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2020/03/26/como-estan-abordando-los-paises-los-desafios-del-covid-19-en-materia-de-educacion-una-instantanea-de-las-politicas-aplicadas/>
- El Universal (2020). *Mapa muestra en tiempo real el avance del coronavirus*, Universal, 11/03/202 <https://www.eluniversal.com.mx/mundo/coronavirus-mapa-muestra-el-avance-del-covid-19>
- Francisco Imbernón, Rodrigo Juan García, Javier Esteban Marrero y Julio Rogero, en *Vivencias de un profesorado en confinamiento*. Blog 'Por Otra Política Educativa' en *El Diario de la educación*. 25 mayo, 2020.
- Gobierno de México (2020). *Todo sobre el COVID-19*, Gobierno de México, <https://coronavirus.gob.mx/>
- José Natanson. «Lo imposible», *Le Monde diplomatique*. Edición Cono Sur, Buenos Aires, abril 2020. <https://www.eldiplo.org/250-ya-nada-sera-como-antes/lo-imposible/>
- Ministry of Education Republic of China <http://en.moe.gov.cn/>
- Naciones Unidas (2020). *La agenda para el desarrollo sostenible*, Naciones Unidas, <https://www.un.org/sustainable-development/es/development-agenda/>
- Noticias ONU: "Más de 156 millones de estudiantes están fuera de la escuela en América Latina debido al coronavirus", <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471822>
- Soledad Loeza (2019). El pasado tiene futuros inesperados. *Nexos*, México, noviembre 2019.
- UNESCO (2020). *290 millones de estudiantes no escolarizados debido a COVID-19: la UNESCO publica los primeros números mundiales y moviliza la respuesta*, UNESCO, 03/04/2020 <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes>
- UNESCO (2020 a). *Educación: de la interrupción a la recuperación*, UNESCO, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2020 b). *Coalición Mundial para la Educación COVID-19*, UNESCO, <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>
- UNESCO: *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*. <https://es.unesco.org/news/1370-millones-estudiantes-ya-están-casa-cierre-escuelas-covid-19-ministros-amplian-enfoques>
- UNESCO: *La mitad de la población estudiantil del mundo no asiste a la escuela: la UNESCO lanza una coalición mundial para acelerar el despliegue de soluciones de aprendizaje a distancia*. <https://es.unesco.org/news/mitad-poblacion-estu->

diantil-del-mundo-no-asiste-escuela-unesco-lanza-coalicion-mundial-acelerar
UNESCO: *Encuesta Juventud y Covid-19*. <https://es.unesco.org/news/encuesta-juventud-y-covid-19>
UNICEF (2020). *El nuevo coronavirus y el derecho a la educación*, UNICEF, <https://www.unicef.es/educa/blog/nuevo-coronavirus-derecho-educacion>
El Universal (2020). Mapa muestra en tiempo real el avan-

ce del coronavirus, *El Universal*, 11/03/202 <https://www.eluniversal.com.mx/mundo/coronavirus-mapa-muestra-el-avance-del-covid-19>
Wang Vivian e Inoue Makiko, *¿Cuándo podemos ir a la escuela?: casi 300 millones de niños faltan a clase*. en *The New York Times*, <https://www.nytimes.com/es/2020/03/05/espanol/mundo/suspension-clases-coronavirus.html>

Depresión, rendimiento escolar y hábitos extraescolares en adolescentes: Un estudio exploratorio durante la cuarentena del COVID-19

FÉLIX ALEJANDRO CASTELLANOS-MEZA,¹ MARÍA AMPARO RODRÍGUEZ-CARRILLO,²
MARÍA ESTHER RODRÍGUEZ-RAMÍREZ³



Resumen

La depresión constituye uno de los problemas de salud pública más importantes del siglo XXI y la población más joven suele estar desatendida. Debido a la cuarentena por la pandemia del COVID-19, los signos de depresión en los adolescentes pueden llegar a incrementarse de manera significativa. El presente estudio se enfocó en las posibles relaciones que hay entre los signos de depresión (usando la Escala CES-D), el rendimiento académico y la práctica consistente (o hábitos) de actividades extraescolares. Desde una perspectiva interconductual se aplicó una encuesta basada en los modos activos y pasivos de dichas actividades. Los resultados señalan la posibilidad de replantear cómo los adolescentes del siglo XXI pueden presentar signos de depresión que serían incompatibles con uno de los criterios diagnósticos habituales: la falta de disposición para practicar nuevas actividades.

Palabras clave: Depresión en adolescentes, Rendimiento Académico, Depresión y COVID-19, Hábitos extraescolares y depresión, hábitos extraescolares y cuarentena por COVID-19.

Depression, School Performance and Extracurricular Habits in Adolescents: An Exploratory Study During the COVID-19 Quarantine

Abstract

Depression is one of the most important public health problems of the 21st century and the younger population is often neglected. Due to the quarantine by the COVID-19 pandemic, the signs of depression in adolescents may increase significantly. The present study focused on the possible relationships between the signs of depression (using the CES-D Scale), academic performance and the habits related to extracurricular activities. From an interbehavioral perspective, a survey based on the active and passive modes of said activities was applied. The results indicate the possibility of rethinking how adolescents in the 21st century may present signs of depression that would be incompatible with one of the usual diagnostic criteria: The lack of willingness to practice new activities.

Key Words: Teen Depression, Academic Performance, Depression and COVID-19.

Recibido: 8 de febrero de 2021
Aceptado: 24 de abril de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Instituto Milton H. Erickson de Guadalajara. ORCID: 0000-0002-9554-3360. felixcastellanosm@yahoo.com.mx

2 Escuela Preparatoria #15, Universidad de Guadalajara. ORCID: 0000-0001-6866-109X. amparorc@sems.udg.mx

3 Escuela Preparatoria #15, Universidad de Guadalajara. ORCID: 0000-0001-6866-109X. amparorc@sems.udg.mx

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha señalado que la depresión constituye una de las principales pandemias del siglo XXI, debido a que afecta al 10% de la población mundial (OMS, 2017). Debido a la cuarentena establecida por la contingencia sanitaria del COVID-19, y a la reducción significativa de interacciones sociales que esta implica, parece haber un acuerdo sobre que la población en general ha presentado un incremento en los síntomas relacionados con la ansiedad y depresión (Holmes, O'Connor, Perry, Tracey, Wessely, Arseneault, Ballard, Christensen, Cohen, Everall, Ford, John, Kabir, King, Madan, Michie, Przybylski, Shafran, Sweeney, Worthman, Yardley, Cowan, Cope, Hotopf & Bullmore, 2020; Qiu, Shen, Zhao, Wang, Xie & Xu, 2020; Rajkumar, 2020; Wang, Pan, Wan, Tan, Xu, McIntyre, Choo, Tran, Ho, Sharma & Ho, 2020), y en especial los niños y adolescentes (Huang & Zhao, 2020; Zhou, Zhang, Wang, Guo, Wang, Chen, Liu, Chen & Chen, 2020).

En un trabajo anterior (Castellanos, Rodríguez & Rodríguez, 2020) se realizó un estudio descriptivo acerca de la presencia de signos de depresión en los alumnos de bachillerato con promedio escolar alto y promedio escolar bajo utilizando la Escala CES-D. De una muestra total de 1015 estudiantes, casi la mitad (el 47.48% o 482 alumnos) exhibieron signos de depresión, y casi la cuarta parte (el 24.43% o 248 alumnos) mostraron signos severos de depresión, sin importar su rendimiento escolar. Esto planteó la necesidad de explorar la posible relación entre algunos factores extraescolares que pudieran relacionarse con el padecimiento de la depresión en los jóvenes. Dichos factores podrían ser entendidos en el lenguaje ordinario como actividades extracurriculares que se practican de manera consistente o *hábitos extraescolares*.

El concepto de *hábito* desde una perspectiva interconductual

En el lenguaje ordinario, un *hábito* implica “un modo de proceder o conducirse, que se adquiere por la repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas” (Real Academia Española, 2014).

A grandes rasgos, desde una perspectiva interconductual (Ribes & López, 1985, Ribes, 1990), los hábitos pueden ser entendidos como consecuencia de una historia de interacciones entre el individuo y los ele-

mentos funcionales de un ambiente. Dichas consecuencias conductuales podrían agruparse en dos tipos de modos de actuar (o modos lingüísticos): *modos pasivos* –como *observar, escuchar y leer*–, y los *modos activos* –como *hacer, hablar y escribir*– (Gómez & Ribes, 2008; Tamayo, Ribes & Vargas, 2010; Ibáñez & Ceballos, 2018). De esta manera, por ejemplo, en el caso de una actividad artística como la música, habría quienes preferirían adoptar un modo activo (e. g. tocar un instrumento o cantar), y por otro lado, quienes optarían más por recurrir a un modo pasivo (e. g. ir a un concierto o escuchar música en grabaciones).

De acuerdo con los estudios del comportamiento de los adolescentes, parece pertinente considerar como algunos posibles hábitos extraescolares los relacionados con la práctica del ejercicio físico, actividades artísticas, actividades religiosas, afición a la ciencia, los videojuegos y el ocio informático.

Acerca de algunos posibles *hábitos extraescolares*

Se ha indicado que la práctica de ejercicio físico puede contribuir a la mejora de algunas funciones cognitivas, pero no necesariamente tener una influencia directa sobre el mejoramiento del rendimiento académico de los adolescentes (Li, O'Connor, O'Dwyer & Orr, 2017). También se ha observado que la práctica de ejercicio físico puede servir como tratamiento adjunto para contribuir a la disminución de los síntomas depresivos, debido a que las consecuencias neuropsicológicas de dicha práctica pueden llegar a contrarrestar con los deterioros en la misma dimensión que se dan a causa de la depresión (Kvam, Kleppe, Nordhus & Hovland, 2016; McMahon, Corcoran, O'Regan, Keeley, Cannon, Carli, Wasserman, Hadlaczky, Sarchiapone, Apter, Balazs, Balint, Bobes, Brunner, Cozman & Balazs, 2017; Spratt, Mercer, Grimes, Papa, Norton, Serpe, Mueller, Eckert, Harris, Blackmon, Durant & Newton, 2018; Gujral, Aizenstein, Reynolds, Butters, Grove, Karp & Erickson, 2019; Jaworska, Courtright, De Somma, MacQueen & MacMaster, 2019). Adicionalmente, se ha indicado que los espectadores de una práctica deportiva suelen padecer emociones agradables vinculadas con el apoyo hacia los otros, la distracción de problemas actuales, la mejora del estado anímico, el salir de la rutina, las sensaciones de acompañamiento y la posibilidad de socializar (Apostolou & Lambrianou, 2017).

En torno al arte, parece haber un acuerdo al señalar que la práctica de actividades artísticas puede llegar a resultar útil para disminuir los síntomas de

depresión, debido a que podría mejorar las habilidades para comunicar emociones desagradables y con eso, reducir la ansiedad y la frustración (Quinlan, Schweitzer, Khawaja & Griffin, 2016; Ugurlu, Akca & Acarturk, 2016; Ciasca, Ferreira, Santana, Forlenza, dos Santos, Brum & Nunes, 2018; Brandão, Silva & da Silva, 2019; Parsons, Omylinska, Karkou, Harlow, Haslam, Hobson, Nair, Dubrow, Thurston & Griffin, 2020). También se ha indicado que las prácticas artísticas (particularmente la música) tienen un efecto favorable en los procesos cognitivos, que puede derivar en la mejora del rendimiento escolar (Cabane, Hille & Lechner, 2016). Se ha mencionado que la afición por la contemplación de piezas artísticas se deriva de dinámicas evolutivas vinculadas con la supervivencia: el arte, además de atraer la atención y conmovir a un espectador, implica aspectos neuropsicológicos arcaicos, relacionados con señales ambientales para saber qué hacer o no hacer bajo determinadas circunstancias (Kirsch & Cross, 2018). En el caso particular de la escritura, se ha indicado que ha sido empleada como método terapéutico desde el siglo XVIII; sin embargo, sus efectos sobre la depresión dependen de cómo es dirigida (Reinhold, Bürkner & Holling, 2018), incluso aunque se utilicen medios digitales (Lee, Kim, Yoo, Park, Jeong & Cha, 2016).

En cuanto a las prácticas religiosas, se ha indicado que pueden contribuir con la salud mental, debido a que los individuos pueden llegar a tener recursos para el manejo del estrés y para evitar los sentimientos de soledad, cuestiones que facilitan la disminución de los síntomas depresivos en los jóvenes (Rasic, Asbridge Kisely & Langille, 2013; Fruehwirth, Iyer & Zhang, 2019; Pearce, Uecker & Denton, 2019).

Acercas de la afición por las actividades científicas, se ha sugerido que al utilizar historias acerca de cómo algunos de los grandes científicos no nacieron siendo genios y enfrentaron dificultades a lo largo de su vida para obtener sus logros, los adolescentes pueden llegar a motivarse para el aprendizaje de conocimientos científicos y hasta optar por una formación académica enfocada en la práctica científica, debido a que pueden sentirse identificados (Lin, Ahn, Chen, Fang & Luna, 2016; Muindi, Ramachandran & Tsai, 2020). Esto podría sugerir que algunos adolescentes pudieran desarrollar mayor tolerancia a la frustración y eso contribuiría a la disminución de síntomas depresivos. No obstante, también se ha indicado que la formación académica de científicos puede llegar a ser muy exigente y carece del desarrollo de habilidades enfocadas en conservar la salud y el bienestar mental, por lo

que es frecuente que muchos de estos individuos, que cursan formalmente por estos planes de estudio, lleguen a padecer depresión (Tsai & Muindi, 2016; Kulikowski, Potoczek, Antipow & Król, 2019; Eleftheriades, Fiala & Pasic, 2020).

Sobre los videojuegos, se ha indicado que su uso por parte de los adolescentes depende directamente de las condiciones que ellos padezcan, de ahí que las dinámicas de abuso y adicciones a estos corresponden más bien a una consecuencia de la situación emocional que los jóvenes sufren (González, Espada & Tejeiro, 2016). También se ha observado que la exposición prolongada a videojuegos violentos tiene relación con la sintomatología depresiva de los usuarios (Lanz, Ocampo & González, 2013). Por otro lado, los videojuegos pueden llegar a ser útiles para tratar a los adolescentes con depresión (Poppelaars, Tak, Lichtwarck, Engels, Lobel, Merry, Lucassen & Granic 2016). Parece que el pasatiempo de observar a otros participando en videojuegos contribuye a tener experiencias relacionadas con la apreciación estética, la posible socialización (física o virtual) con otras personas y a obtener una sensación de relajación (Sjöblom & Hamari, 2017). También se ha observado que los videojuegos enfocados en la colaboración pueden facilitar procesos de empatía entre los adolescentes (Harrington & O'Connell, 2016). Parece que los videojuegos enfocados en deportes pueden facilitar que los jóvenes empiecen a practicar actividades deportivas, debido a que incrementan la autoestima de los usuarios para explorar de manera real sus capacidades para desempeñarse en la actividad que virtualmente dominan (Adachi & Willoughby, 2016).

Finalmente, acerca de las posibles actividades relacionadas con el ocio informático y que tienen familiaridad para los adolescentes, se encuentran los *memes*. Un *meme* implica "un rasgo cultural o de conducta que se puede transmitir por imitación, de persona a persona, o de generación en generación; al igual que una imagen, video o texto, por lo general distorsionado y con fines caricaturescos, que puede difundirse principalmente a través de Internet" (RAE, 2014). Adicionalmente, se ha indicado que un *meme* implica una "conjunción de una imagen y un texto, por lo general de índole humorístico, que suele difundirse por Internet" (Martínez, 2014). Se ha indicado que los *memes* representan piezas que involucran un contacto estética y humor, que emerge desde lo individual y puede ser compartido de manera colectiva (Goriunova, 2014). Al parecer, los individuos con síntomas depresivos suelen sentirse más animados al

ver memes relacionados con su propia sintomatología, debido a que pueden adoptar una perspectiva humorística acerca de la situación por la que atraviesan, al sentir que no son los únicos que padecen determinadas condiciones, y teniendo acceso a posibles estrategias adaptativas para regular sus propias emociones (Akram, Drabble, Cau, Hershaw, Rajenthiran, Lowe, Trommelen & Ellis, 2020). Incluso, se ha propuesto que el uso de memes puede llegar a ser psicoterapéutico en casos de pacientes con enfermedades crónicas donde se padecen síntomas depresivos, debido a que pueden facilitar cambios en una narrativa enfocada en la patología (Johnson, Levings, Pickens & Andrews, 2020).

De acuerdo con lo anterior, y al reconsiderar las posibles afectaciones psicológicas promovidas por las cuarentenas derivadas por la pandemia del COVID-19, es necesario plantear: ¿Qué tipos de hábitos extraescolares (y el modo lingüístico en que se realizan) podrían relacionarse con la disminución o el aumento de síntomas depresivos en los adolescentes? Para responder esta pregunta se propone el presente estudio exploratorio y descriptivo. Su objetivo es identificar las posibles relaciones entre los modos activos (MA) y modos pasivos (MP) de los hábitos extraescolares (relacionados con la práctica del ejercicio físico, actividades artísticas, actividades religiosas, afición a la ciencia, los videojuegos y el ocio informático), los síntomas depresivos y el rendimiento escolar en los adolescentes durante la cuarentena por el COVID-19.

Método

Participantes

Colaboraron alumnos de la Preparatoria #15 de la Universidad de Guadalajara, entre los 16 y 18 años de edad. Se realizó un muestreo aleatorio simple, y se escogieron cuatro grupos al azar: uno de cuarto semestre, uno de quinto semestre y dos de sexto semestre. Se utilizaron los datos de 134 alumnos. No se consideraron como variables relevantes las clase socioeconómica ni el sexo de los participantes.

Instrumentos

Se utilizó la Escala de Depresión del Centro para Estudios Epidemiológicos (o Escala CES-D). De manera general, dicha escala posee 20 ítems para evaluar el diagnóstico de depresión, es auto aplicable y se puede responder en un par de minutos. Sus calificaciones involucran tres categorías de puntajes: de 0 a 16 se considera que no hay signos significativos de

depresión (-SD); de 16 a 23 hay signos moderados de depresión (SMD) y de 24 a 60 hay signos severos de depresión (SSD).

Adicionalmente se aplicó una encuesta (véase el Anexo 1) sobre los posibles hábitos extraescolares de los alumnos. Dicha encuesta constó de 21 ítems: 10 enfocados en los MA, 11 en los MP. Este instrumento pretendió explorar los posibles hábitos de actividades antes señaladas: *Ejercicio físico* (EF), *Artes*, *Religión* (R), *Ciencias* (Cs), *Videojuegos* (VI) y *Ocio informático* (memes). Cada ítem puede involucrar 5 tipos de habituación y sus afectaciones: Practico la actividad desde mi infancia y pese a la cuarentena, o Hábito desde la infancia (Hdl); desde la cuarentena lo he dejado de hacer / he sido poco constante, o Hábito interrumpido por la cuarentena (HIpC); lo hago mientras dura la cuarentena para no aburrirme pero lo dejaré de hacer, o Hábito adquirido sin disposición a continuarlo (HA-); lo hago mientras dura la cuarentena y quizás lo seguiré haciendo, o Hábito adquirido con disposición a continuarlo (HA+); y la actividad no me interesa o Apatía.

Procedimiento

Debido a la cuarentena por COVID-19, los instrumentos se aplicaron vía correo electrónico, como algo adicional a las actividades escolares de los estudiantes al tomar cursos en línea. Se adjuntó un archivo de tres páginas para cada alumno (una página con la Escala CES-D y dos páginas con la encuesta sobre hábitos extracurriculares). Se utilizó la base de datos de calificaciones de la escuela para obtener el rendimiento académico. Los puntajes -SD y SSD de cada alumno se obtuvieron según la Escala CES-D, y los datos de la encuesta sobre hábitos extraescolares se organizaron utilizando MA y MP, así como los niveles de habituación en cada tipo de actividad. Posteriormente, se establecieron las posibles relaciones entre estos puntajes y los datos.

Resultados

De los 134 participantes, de acuerdo con la Escala CES-D, 44 alumnos (33%) con -SD; 32 alumnos (24%) con SMD; y 58 alumnos (43%) con SSD. En el Cuadro 1 se muestran los resultados generales basados en los puntajes de la Escala CES-D y los promedios obtenidos según el rendimiento académico y la encuesta aplicada.

Como se muestra en el Cuadro 1, la diferencia de promedios escolares no es significativa entre los alumnos -SD (9.4), con SMD (9.2) y con SSD (9.1). En

Cuadro 1. Resultados generales basados en los puntajes de la Escala CES-D

Promedios	-SD	SMD	SSD
PE	9.4	9.2	9.1
Hdl	7	7	5
HIpC	1	2	2
HA-	1	2	2
HA+	3	4	4
Apatía	8	8	7

Fuente: Elaboración propia.

Claves: (-SD o sin Signos de Depresión; SMD o Signos Moderados de Depresión; y SSD o Signos Severos de Depresión) y promedios de actividades: Promedio escolar (PE), Hábito desde la infancia (Hdl), Hábito interrumpido por la cuarentena (HIpC), Hábito adquirido sin disposición a continuarlo (HA-), Hábito adquirido con disposición a continuarlo (HA+), y la actividad no me interesa (Apatía).

cuanto al promedio de hábitos extraescolares que se practican desde la infancia (Hdl), se observa que tanto los alumnos -SD como los alumnos con SSD exhiben el mismo puntaje (7 actividades), mientras que los alumnos con SMD muestran menos actividades (5). Acerca de la interrupción de los hábitos extraescolares por la cuarentena, se observa que el promedio es menor en los alumnos -SD (1 actividad) que en los alumnos con SMD y SSD (2 actividades).

En cuanto al promedio de actividades extraescolares que los alumnos han emprendido por curiosidad o para no aburrirse durante la cuarentena, pero carecen de disposición para continuar con ellas una vez que puedan volver a salir, se aprecia que es menor en los alumnos -SD (1 actividad) que en quienes muestran SMD y SSD (ambos con 2 actividades). De igual manera, el promedio de actividades extraescolares que los estudiantes iniciaron durante la cuarentena y que están dispuestos a darles continuidad, es menor en los individuos -SD (3 actividades) que en los alumnos con SMD y SSD (ambos con 4 actividades).

Acerca del promedio de actividades extraescolares que son irrelevantes para los estudiantes, se aprecia que es igual en los alumnos -SD y con SMD (ambos con 8 actividades), mientras que los estudiantes con SSD muestran un menor promedio (7 actividades).

Por otra parte, en cuanto a los promedios de hábitos extraescolares que se practican en un MA (como escribir, hablar y hacer), y su relación con los signos de depresión, se presenta a continuación en el Cuadro 2. En éste se puede observar que los alumnos -SD y quienes poseen SSD muestran el mismo promedio de hábitos extraescolares practicados en MA desde la infancia o Hdl (de 3 actividades en ambos casos),

Cuadro 2. Resultados generales basados en los puntajes de la Escala CES-D

Promedios	-SD	SMD	SSD
Hdl	3	2	3
HIpC	1	1	1
HA-	1	1	1
HA+	1	2	2
Apatía	5	4	4

Fuente: Elaboración propia.

Clave: (-SD o sin Signos de Depresión; SMD o Signos Moderados de Depresión; y SSD o Signos Severos de Depresión) y promedios de actividades: Promedio escolar (PE), Hábito desde la infancia (Hdl), Hábito interrumpido por la cuarentena (HIpC), Hábito adquirido sin disposición a continuarlo (HA-), Hábito adquirido con disposición a continuarlo (HA+), y la actividad no me interesa (Apatía).

mientras que los participantes con SMD exhiben un menor promedio (2 actividades). El promedio de hábitos extraescolares que suelen practicarse en MA y fueron afectados durante la cuarentena fue igual para todos los participantes (1 actividad), al igual que el promedio de este tipo de actividades extraescolares iniciadas por curiosidad pero sin disposición a proseguirlas una vez que finalice el encierro (una actividad). Sin embargo, el promedio de actividades en MA iniciadas durante la cuarentena y que poseen disposición a ser continuadas es mayor en quienes muestran SMD y SSD (ambos casos con 2 actividades) que en los alumnos -SD (1 actividad). Adicionalmente, el promedio de actividades extraescolares en MA que son irrelevantes, resultó mayor para los individuos -SD (5 actividades) que para los participantes con SMD y SSD (4 actividades en ambos casos).

Por otro lado, los promedios de hábitos extraescolares que se practican en un MP (como leer, escuchar y observar), y su relación con los signos de depresión, se exponen en el Cuadro 3, en el que se observa que los participantes -SD y quienes poseen SSD muestran el mismo promedio de hábitos extraescolares practicados en MP desde la infancia o Hdl (de 4 actividades en ambos casos), y los individuos con SMD exhiben un menor promedio (3 actividades). El promedio de hábitos extraescolares que suelen practicarse en MP y fueron afectados durante la cuarentena fue nulo en los alumnos -SD e igual para quienes muestran SMD y SSD (1 actividad); el resultado es el mismo en el promedio de este tipo de actividades extraescolares iniciadas por curiosidad pero sin disposición a proseguirla una vez que finalice la cuarentena.

El promedio de actividades en MP que fueron iniciadas durante la cuarentena y que poseen disposi-

Cuadro 3. Resultados generales basados en los puntajes de la Escala CES-D

Promedios	-SD	SMD	SSD
HdI	4	3	4
HIpC	0	1	1
HA-	0	1	1
HA+	2	2	2
Apatía	4	3	3

Fuente: Elaboración propia.

Clave: (-SD o sin Signos de Depresión; SMD o Signos Moderados de Depresión; y SSD o Signos Severos de Depresión) y promedios de actividades: Promedio escolar (PE), Hábito desde la infancia (HdI), Hábito interrumpido por la cuarentena (HIpC), Hábito adquirido sin disposición a continuarlo (HA-), Hábito adquirido con disposición a continuarlo (HA+), y la actividad no me interesa (Apatía).

ción a ser continuadas es igual para todos los casos (2 actividades). Sin embargo, el promedio de actividades extraescolares en MP que resultan irrelevantes, es mayor para los individuos -SD (4 actividades) que para los participantes con SMD y SSD (3 actividades en ambos casos).

Finalmente, acerca de los hábitos extraescolares específicos y cómo dichas prácticas se presentan y se ven afectadas en los adolescentes según los puntajes de la Escala CES-D (-SD, SMD y SSD), los resultados se exponen en el Cuadro 4. Se aprecia que *escuchar música* es una actividad que comparten los adolescentes como un Hábito desde la infancia (HdI), independientemente de los puntajes obtenidos en la Escala CES-D.

Al referir Hábitos interrumpidos por la cuarentena (HIpC), tanto los participantes -SD como quienes muestran SSD, refieren *la práctica del ejercicio físico*; mientras que los alumnos con SMD refieren *la lectura de libros impresos en papel*.

Acerca de las actividades que se practican durante la cuarentena pero sin la disposición de proseguirlas una vez que termine dicho periodo (HA-), se observa que los individuos -SD refieren una mayor cantidad de actividades (*observar a quienes hacen ejercicio físico/deporte –en vivo o en videos–; hacer videos; jugar videojuegos; observar cómo otros juegan videojuegos; buscar memes y compartirlos*), en comparación a quienes muestran SMD (*Observar cómo otros juegan videojuegos*) y SSD (*Ver pinturas –o dibujos– y/o tutoriales acerca de cómo crear imágenes, pero sin haber dibujado/pintado*).

En torno a las actividades practicadas durante la cuarentena y que podrían representar nuevos pasatiempos (HA+), los participantes -SD señalaron *leer libros impresos en papel*; mientras que los alumnos con SMD y SSD señalaron que la actividad sería *escribir en la computadora*.

Para terminar, en cuanto a las actividades que obtuvieron mayores puntajes de falta de interés (Apatía), en el caso de los individuos -SD y quienes mostraron SMD, indicaron que dicha actividad era *inventar memes*; mientras que los participantes con SSD mostraron que la falta de interés se vinculaba a *participar como expositor en actividades científicas o artísticas /rituales religiosos*.

Cuadro 4. Hábitos más comunes según los puntajes de la Escala CES-D

Promedios	-SD	SMD	SSD
HdI	Escuchar música.	Escuchar música.	Escuchar música.
HIpC	Practicar ejercicio físico.	Leer libros en papel.	Practicar ejercicio físico.
HA-	Observar a quienes hacen ejercicio físico/deporte (en vivo o en videos). Hacer videos. Jugar videojuegos. Observar cómo otros juegan videojuegos. Buscar memes y compartirlos.	Observar cómo otros juegan videojuegos.	Ver pinturas (o dibujos) y/o tutoriales acerca de cómo crear imágenes, pero sin haber dibujado/pintado.
HA+	Leer libros en papel.	Escribir (en la computadora).	Escribir (en la computadora).
Apatía	Inventar memes.	Inventar memes.	Participar como expositor en actividades científicas o artísticas /rituales religiosos.

Fuente: Elaboración propia.

Clave: (-SD o sin Signos de Depresión; SMD o Signos Moderados de Depresión; y SSD o Signos Severos de Depresión) y promedios de actividades: Promedio escolar (PE), Hábito desde la infancia (HdI), Hábito interrumpido por la cuarentena (HIpC), Hábito adquirido sin disposición a continuarlo (HA-), Hábito adquirido con disposición a continuarlo (HA+), y la actividad no me interesa (Apatía).

Discusión y conclusiones

Al igual que en el estudio anterior (Castellanos, Rodríguez & Rodríguez, 2020), se observa que el rendimiento académico no necesariamente está vinculado con la exhibición de signos de depresión. De igual manera, de acuerdo con los señalamientos de varios estudios en torno a las afectaciones derivadas de la cuarentena por el COVID-19, se observa un incremento notable en los indicadores de depresión: El 67% de los participantes (mediante la Escala CES-D) mostraron signos de depresión (y el 43% signos severos de depresión).

Una de las limitaciones del presente estudio radica en la población: El promedio escolar de los cuatro grupos seleccionados era relativamente alto (había pocos alumnos con calificación menor a 8.1, y buena parte de ellos tenía promedios mayores a 9.1). Otra de las limitaciones yace en la manera de aplicar los instrumentos: No se puede constatar que los participantes respondieron por ellos mismos y/o de manera inmediata, así como tampoco es posible detectar el posible tipo de interferencias o influencias derivadas de responder los instrumentos en sus hogares.

Los resultados del presente trabajo muestran al menos tres aspectos pertinentes en el estudio de la depresión: El primero, es que la cantidad promedio de hábitos extraescolares desde la infancia es similar en el caso de los individuos -SD y quienes muestran SSD. Esto hace suponer algunas posibles situaciones: Que la cantidad de actividades extraescolares a las que son expuestos los niños, quizás con la intención de promover el desarrollo de sus habilidades para tener un mejor futuro, no necesariamente estaría contribuyendo durante su adolescencia a facilitar un bienestar en términos de salud mental; o quizás el problema no sea la cantidad de actividades extraescolares a la que los adolescentes son expuestos desde la infancia, sino la obligación de proseguir con ellas pese a que ya no les sean agradables. Esto sugeriría la necesidad de realizar estudios de seguimiento a mediano y largo plazo.

El segundo aspecto se relaciona con la falta de disposición o interés hacia la realización de actividades. Tradicionalmente, esto se ha considerado como uno de los signos más característicos en el diagnóstico de la depresión. Sin embargo, de acuerdo con los presentes resultados, los participantes -SD mostraron mayor falta de interés en la práctica de actividades extraescolares. De igual manera, quienes poseen SMD y SSD se mostraron más dispuestos a la exploración de activi-

dades extraescolares durante la cuarentena que los individuos -SD. Esto sugiere al menos dos cosas: La primera es que habría de realizarse una revisión más detallada y/o actualizar algunos de los criterios diagnósticos para la depresión. Quizás la falta de interés hacia la realización de actividades extraescolares (y en especial, en modo activo) pudiera no ser equivalente a un signo de depresión, sino todo lo contrario, un signo de bienestar en torno a una rutina de vida que podría llegar a ser lo suficientemente satisfactoria y enriquecedora para el individuo, por lo que las personas no encuentran necesario explorar posibles novedades. La segunda es que posiblemente, en el peor de los casos, los individuos con depresión suelen realizar esfuerzos para explorar la posible adopción de nuevos hábitos (que pudieran llegar a ser gratificantes), pero sus estrategias no logran consolidarlos y/o no logran generar un efecto satisfactorio, por lo que prosiguen con la disposición a explorar nuevos comportamientos y/o a perpetuarlos manteniendo un rendimiento constante en la realización continua de ciertas actividades (de ahí que sean capaces de mantener un promedio escolar óptimo). Una vez más, se requeriría de estudios más sistemáticos para obtener un panorama más claro.

El tercer aspecto se vincula con la posibilidad de obtener evidencias en torno a cómo la depresión podría relacionarse con los modos activos y los modos pasivos durante circunstancias de reclusión. De inicio, pareciera que en la actualidad los adolescentes cuentan con un repertorio conductual más arraigado (hábitos) en torno a la práctica de actividades en modos pasivos, de ahí que los promedios de falta de interés (o apatía) sean más altos en los modos activos. Sin embargo, durante las circunstancias de enclaustramiento, los adolescentes tienden más a recurrir a la práctica de actividades en modo activo. Esto implicaría que la inclinación hacia las actividades en modo pasivo podría depender directamente de la posibilidad de trasladarse a otros sitios y de convivir físicamente con otros. Esto implicaría una exploración más detallada de este posible fenómeno.

Llama la atención que la actividad que implica mayor desinterés o apatía por parte de los participantes sin signos de depresión (-SD) y con signos moderados de depresión (SMD) haya sido *inventar memes*. Se podría decir que los adolescentes, pese a que suelen ser etiquetados (por sus comportamientos inapropiados) como individuos que no toman las cosas en serio y/o son propensos a hacer bromas, no tienden a usar esa parte de su repertorio conductual (o posibles habilidades) para la elaboración de productos que

puedan adquirir trascendencia informática. Sería pertinente explorar con mayor detalle en qué radica el sentido del humor durante la adolescencia. Se ha indicado que el sentido del humor es fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales de los adolescentes y que, en comparación con el sentido del humor infantil que suele basarse en acciones físicas, involucra destrezas relacionadas con el ingenio verbal (Martin, 2006; Martin & Ford, 2018). Sería pertinente realizar más estudios en español acerca de cómo el sentido del humor en los adolescentes pudiera relacionarse con el padecimiento de signos de depresión.

Para finalizar, se sugiere que los futuros estudios en torno a la depresión en los adolescentes requieran contemplar dos posibles situaciones relacionadas con ese posible diagnóstico: ¿Los signos de depresión se derivarían de un estrés crónico (por la práctica de hábitos que dejaron de ser placenteros) o por un posible exceso de hedonismo (debido a la práctica de hábitos que predisponen a la apatía para explorar nuevas actividades)? Para esto se podrían utilizar instrumentos relacionados con padecimientos tales como el *burnout* o el *síndrome del impostor*; así como el uso de instrumentos enfocados en evaluar el grado de gozo (y posible adicción) por actividades escolares y extraescolares. Al explorar ambas opciones, se podría evaluar hasta qué punto los signos de depresión podrían emerger como producto de la evitación de una situación aversiva o como producto de la saturación de la práctica de actividades placenteras.

Referencias

- Adachi, P. J. & Willoughby, T. (2016). Does Playing Sports Video Games Predict Increased Involvement in Real-Life Sports over Several Years Among Older Adolescents and Emerging Adults? *Journal of Youth and Adolescence*, 45 (2), 391-401. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0312-2>.
- Akram, U., Drabble, J., Cau, G., Hershaw, F., Rajenthiran, A., Lowe, M., Trommelen, C. & Ellis, J. G. (2020). Exploratory Study on the Role of Emotion Regulation in Perceived Valence, Humour, and Beneficial use of Depressive Internet Memes in Depression. *Scientific Reports*, 10 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-57953-4>.
- Apostolou, M. & Lambrianou, R. (2017). What Motivates People to do and Watch Sports? Exploring the Effect of Sex, Age, Partner Status, and Parenthood. *Evolutionary Psychological Science*, 3 (1), 20-33. <https://doi.org/10.1007/s40806-016-0071-7>.
- Brandão, F. M. V., Silva, C. V. & da Silva Pedrosa, J. (2019). Art as a Therapeutic Tool in Depressive Disorders: a Systematic Review of the Literature. *Psychiatric Quarterly*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s1126-019-09672-x>.
- Castellanos-Meza, F.A, Rodríguez-Carrillo, M.A. & Rodríguez-Ramírez, M.E. (2020). Depresión y rendimiento académico: propuesta del Perfil Institucional de Riesgo Académico por Depresión. *Revista de Educación y Desarrollo*. 54, 53-61.
- Ciasca, E. C., Ferreira, R. C., Santana, C. L., Forlenza, O. V., dos Santos, G. D., Brum, P. S. & Nunes, P. V. (2018). Art Therapy as an Adjuvant Treatment for Depression in Elderly Women: a Randomized Controlled Trial. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 40 (3), 256-263. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2250>.
- Cabane, C., Hille, A. & Lechner, M. (2016). Mozart or Pele? The Effects of Adolescents' Participation in Music and Sports. *Labour Economics*, 41, 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.05.012>.
- Eleftheriades, R., Fiala, C. & Pasic, M. D. (2020). The Challenges and Mental Health Issues of Academic Trainees. *F1000Research*, 9. <https://doi.org/10.12688/f1000research.21066.1>.
- Fruehwirth, J. C., Iyer, S. & Zhang, A. (2019). Religion and Depression in Adolescence. *Journal of Political Economy*, 127(3), 1178-1209. <https://doi.org/10.1086/701425>.
- Gómez Fuentes, A. D. & Ribes Iñesta, E. (2008). Adquisición y transferencia de una discriminación condicional del primer orden en distintos modos de lenguaje. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 16 (2). 183-209.
- González, M. T., Espada, J. P. & Tejeiro, R. (2016). El uso problemático de videojuegos está relacionado con problemas emocionales en adolescentes. *Adicciones*, 29(3), 180-185.
- Goriunova, O. (2014). The Force of Digital Aesthetics. On Memes, Hacking, and Individuation. *The Nordic Journal of Aesthetics*, 47. 54-75.
- Gujral, S., Aizenstein, H., Reynolds III, C. F., Butters, M. A., Grove, G., Karp, J. F. & Erickson, K. I. (2019). Exercise for Depression: A Feasibility trial Exploring Neural Mechanisms. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 27(6), 611-616. <https://doi.org/10.1016/j.jagp.2019.01.012>.
- Harrington, B. & O'Connell, M. (2016). Video Games as Virtual Teachers: Prosocial Video Game Use by Children and Adolescents from Different Socioeconomic Groups is Associated with Increased Empathy and Prosocial Behaviour. *Computers in Human Behavior*, 63, 650-658. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.062>.
- Holmes, E.A., O'Connor, R.C., Perry, V.H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Cohen-Silver, L., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S., Przybylski, A., Shafran, R., Sweeney, A., Worthman, C.M., Yardley, L., Cowan, K., Cope, C., Hotopf, M. & Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary Research Priorities for the COVID-19 Pandemic: a Call for Action for Mental Health Science. *The Lancet Psychiatry*. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1).
- Huang, Y. & Zhao, N. (2020). Generalized Anxiety Disorder, Depressive Symptoms and Sleep Quality During COVID-19 Outbreak in China: A Web-Based Cross-Sectional Survey. *Psychiatry Research*, 112954. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112954>.
- Ibáñez-Bernal, C. & Ceballos-Flores, B. (2018). Aprendizaje

- Comprehensivo: Habilitación Lingüística con Modos Reactivos No Redundantes I. *Acta Comportamentalia*, 26 (2), 167-185.
- Jaworska, N., Courtright, A. K., De Somma, E., MacQueen, G. M. & MacMaster, F. P. (2019). Aerobic Exercise in Depressed Youth: A Feasibility and Clinical Outcomes Pilot. *Early Intervention In Psychiatry*, 13 (1), 128-132. <https://doi.org/10.1111/eip.12537>.
- Johnson, D. J., Levings, Gregory, M., Pickens, J. C. & Andrews, L. (2020). Using Social Media to Change the Narrative Around Chronic Illness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 41 (1), 67-79. <https://doi.org/10.1002/anzf.1400>.
- Kirsch, L. P. & Cross, E. S. (2018). The Influence of Sensorimotor Experience on the Aesthetic Evaluation of Dance Across the Life Span. In *Progress in Brain Research* (Vol. 237, pp. 291-316). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.03.012>.
- Kulikowski, K., Potoczek, A., Antipow, E. & Król, S. (2019). How to Survive in Academia: Demands, Resources and Study Satisfaction Among Polish PhD Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19 (4), 65-79. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.4.005>.
- Kvam, S., Kleppe, C. L., Nordhus, I. H. & Hovland, A. (2016). Exercise as a Treatment for Depression: a Meta-Analysis. *Journal of Affective Disorders*, 202, 67-86. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.03.063>.
- Lanz, P. M., Ocampo, D. B. & González, A. G. (2013). Uso de videojuegos, agresión, sintomatología depresiva y violencia intrafamiliar en adolescentes y adultos jóvenes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4 (2), 167-180.
- Lee, S. W., Kim, I., Yoo, J., Park, S., Jeong, B. & Cha, M. (2016). Insights from an Expressive Writing Intervention on Facebook to Help Alleviate Depressive Symptoms. *Computers in Human Behavior*, 62, 613-619. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.034>.
- Li, J.W., O'Connor, H., O'Dwyer, N. & Orr, R. (2017). The Effect of Acute and Chronic Exercise on Cognitive Function And Academic Performance In Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(9), 841-848. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.11.025>.
- Lin-Siegler, X., Ahn, J. N., Chen, J., Fang, F.-F. A. & Luna-Lucero, M. (2016). Even Einstein Struggled: Effects of Learning About Great Scientists' Struggles on High School Students' Motivation to Learn Science. *Journal of Educational Psychology*, 108 (3), 314-328. <https://doi.org/10.1037/edu0000092>.
- Martin, R. A. (2006). *The Psychology of Humor*. Burlington, MA: Elsevier.
- Martin, R. A. & Ford, T. (2018). *The Psychology Of Humor: An Integrative Approach*. Academic Press.
- Martínez-Torrijos, R. (8 de julio de 2014). El significado cultural del meme se propaga con el relajo cibernético. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2014/07/08/cultura/a07n1cul> [26 de mayo 2020].
- McMahon, E. M., Corcoran, P., O'Regan, G., Keeley, H., Cannon, M., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., Sarchiapone, M., Apter, A., Balazs, J., Balint, A., Bobes, J., Brunner, R., Cozman, D. & Balazs, J. (2017). Physical Activity in European Adolescents and Associations with Anxiety, Depression and Well-Being. *European Child & Adolescent psychiatry*, 26(1), 111-122. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0875-9>.
- Muindi, F. J., Ramachandran, L. & Tsai, J. W. (2020). Human Narratives in Science: The Power of Storytelling. *Trends in Molecular Medicine*, 26 (3), 249-251. <https://doi.org/10.1016/j.molmed.2019.12.001>.
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Depresión*. Disponible en <<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>> [03 de Octubre de 2019].
- Parsons, A., Omylinska-Thurston, J., Karkou, V., Harlow, J., Haslam, S., Hobson, J., Nair, K., Dubrow-Marshall, L., Thurston, S. & Griffin, J. (2020). Arts for The Blues—a New Creative Psychological Therapy For Depression. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48 (1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1633459>.
- Pearce, L.D., Uecker, J.E. & Denton, M.L. (2019). Religion and Adolescent Outcomes: How and Under What Conditions Religion Matters. *Annual Review of Sociology*, 45, 201-222. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041317>.
- Poppelaars, M., Tak, Y. R., Lichtwarck-Aschoff, A., Engels, R. C., Lobel, A., Merry, S. N., Lucassen, M.F.G. & Granic, I. (2016). A Randomized Controlled Trial Comparing Two Cognitive-Behavioral Programs for Adolescent Girls with Subclinical Depression: A School-Based Program (Op Volle Kracht) and a Computerized Program (SPARX). *Behaviour Research and Therapy*, 80, 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.03.005>.
- Rasic, D., Asbridge, M., Kisely, S. & Langille, D. (2013). Longitudinal Associations of Importance of Religion and Frequency of Service Attendance with Depression Risk Among Adolescents in Nova Scotia. *Can. J. Psychiatry* 58 (5):291-99. <https://doi.org/10.1177/070674371305800507>.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. & Xu, Y. (2020). A Nationwide Survey of Psychological Distress Among Chinese People in the COVID-19 Epidemic: Implications and Policy Recommendations. *General Psychiatry*, 33 (2). <http://dx.doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>.
- Quinlan, R., Schweitzer, R. D., Khawaja, N. & Griffin, J. (2016). Evaluation of a School-Based Creative Arts Therapy Program for Adolescents from Refugee Backgrounds. *The Arts in Psychotherapy*, 47, 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.09.006>.
- Rajkumar, R.P. (2020). COVID-19 and Mental Health: A Review of the Existing Literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 102066. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.102066>.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. España, Planeta.
- Reinhold, M., Bürkner, P. C. & Holling, H. (2018). Effects of Expressive Writing on Depressive Symptoms - A Meta Analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25 (1), e12224. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12224>.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta*. México, Trillas.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México, Trillas.
- Sjöblom, M. & Hamari, J. (2017). Why do People Watch Others Play Video Games? An Empirical Study on the Motivations of Twitch Users. *Computers in Human Behavior*, 75, 985-996. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.019>.
- Spratt, E., Mercer, M. A., Grimes, A., Papa, C., Norton, J.,

- Serpe, A., Mueller, M., Eckert, M., Harris, K., Blackmon, L., Durant, J. & Newton, J. (2018). Translating Benefits of Exercise on Depression for Youth with Autism Spectrum Disorder and Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 2, 109.
- Tamayo, J., Ribes, E. & Vargas, M.A.P. (2010). Análisis de la escritura como modalidad lingüística. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 18(1), 87-106.
- Tsai, J. W. & Muindi, F. (2016). Towards Sustaining a Culture of Mental Health and Wellness for Trainees in the Biosciences. *Nature Biotechnology*, 34(3), 353. <https://doi.org/10.1038/nbt.3490>.
- Ugurlu, N., Akca, L. & Acarturk, C. (2016). An Art Therapy Intervention for Symptoms of Post-Traumatic Stress, Depression and Anxiety Among Syrian Refugee Children. *Vulnerable children and youth studies*, 11(2), 89-102. <https://doi.org/10.1080/17450128.2016.1181288>.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., Choo, F.N., Tran, B., Ho, R., Sharma, V.K. & Ho, C. (2020). A Longitudinal Study on the Mental Health of General Population During the COVID-19 Epidemic in China. *Brain, behavior, and immunity*. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>.
- Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., Liu, M., Chen, X. & Chen, J. X. (2020). Prevalence and Socio-Demographic Correlates of Psychological Health Problems in Chinese Adolescents During the Outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-10. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>

Anexo 1

A continuación se muestra una lista de actividades. Por favor, marca con una "X" en la casilla correspondiente.

Pasatiempo	Desde mi infancia y pese a la cuarentena	Desde la cuarentena lo he dejado de hacer / he sido poco constante	Lo hago mientras dura la cuarentena para no aburrirme, pero lo dejaré de hacer	Lo hago mientras dura la cuarentena y quizás lo seguiré haciendo	La actividad no me interesa
Practicar ejercicio físico/deporte.					
Observar a quienes hacen ejercicio físico/deporte (en vivo o en videos).					
Pintar/Dibujar.					
Ver pinturas (o dibujos) y/o tutoriales acerca de cómo crear imágenes, pero sin haber dibujado/pintado.					
Escribir (a mano).					
Escribir (en la computadora).					
Leer libros en papel.					
Leer libros en PDF.					
Mirar la TV/videos en internet.					
Hacer videos.					
Jugar videojuegos.					
Observar cómo otros juegan videojuegos.					
Escuchar música.					
Hacer música (con un instrumento y/o computadora).					
Practicar otro arte (danza, escultura, teatro...).					
Observar otro tipo de arte (danza, escultura, teatro...).					
Participar como expositor en actividades científicas o artísticas /rituales religiosos.					
Participar como asistente en actividades científicas o artísticas /rituales religiosos.					
Mirar memes para reírme.					
Buscar memes y compartirlos.					
Inventar memes.					

Entornos virtuales en la enseñanza de los docentes de educación básica regular nivel primario: una revisión sistemática

SONIA YSELA GÓMEZ-TORRES,¹ LORENA MAGDALENA FLORES-VIGIL,²
RAQUEL ELIZABETH CHACALTANA-HUARCAYA,³ LIZ AMELIA CHÁVEZ-MAURICIO,⁴
ROSARIO HERLINDA GÓMEZ-TORRES,⁵ YOLANDA JOSEFINA HUAYTA-FRANCO⁶



Resumen

Este trabajo tiene como propósito proporcionar información amplia y actualizada sobre los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en la educación básica. En la actualidad, el uso de entornos virtuales con fines educativos se ha incrementado, más aún en el contexto de la pandemia mundial generada por el COVID-19, el uso de entornos virtuales se ha masificado y se han puesto a disposición de los estudiantes un conjunto de herramientas informáticas que hacen posible la interacción entre docentes y estudiantes, mediante actividades como son conversar, leer documentos, desarrollar ejercicios, formular preguntas al docente, trabajar en equipo entre otros y todo ello sin mediar la interacción física entre docentes y estudiantes. En el artículo de revisión se ha puesto énfasis en los fundamentos epistemológicos del uso de entornos virtuales de aprendizaje, sus componentes y nuevas perspectivas en el uso de dichos recursos. Se puede concluir señalando que la situación actual de la pandemia por el COVID-19 plantea nuevas preceptivas de desarrollo y aplicaciones de los entornos virtuales con fines educativos.

Palabras clave: Entornos virtuales, Enseñanza-aprendizaje, Educación no presencial.

Virtual Environments in the Teaching of Regular Basic Education Teachers at the Primary Level: a Systematic Review

Abstract

This paper aims to provide comprehensive and up-to-date information on virtual teaching-learning environments in basic education. Currently, the use of virtual environments for educational purposes has increased, even more so in the context of the global pandemic generated by the COVID-19 the use of virtual environments has become massive and a set of computer tools have been made available to students that make possible interaction between teachers and students through activities such as conversation, reading documents, developing exercises, asking questions to the teacher, working in teams, among others, and all this without physical interaction between teachers and students. In the review article, emphasis has been placed on the epistemological foundations of the use of virtual learning environments, their components and new perspectives on the use of these resources. It can be concluded that the current situation of the COVID-19 pandemic poses new requirements for the development and application of virtual environments for educational purposes.

Key Words: Virtual Environments, Teaching-Learning, Non-Face-to-Face Education.

Recibido: 27 de enero de 2021
Aceptado: 1 de abril de 2021
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Universidad César Vallejo Postgrado Educación-Perú. Orcid.org/0000-0001-9958-9422. ysela245@hotmail.com
- 2 Universidad César Vallejo Postgrado Educación-Perú. Orcid.org/0000-0003-4928-9602. florenamagdalen@gmail.com
- 3 Universidad César Vallejo Postgrado Educación-Perú. Orcid.org/0000-0003-0290-3177. raquelchacaltanahuarcaya@gmail.com
- 4 Universidad César Vallejo Postgrado Educación-Perú. Orcid.org/0000-0001-9308-8125. lizchavez05@hotmail.com
- 5 Universidad César Vallejo Postgrado Educación-Perú. Orcid.org/0000-0002-1554-3396. andrea20051@hotmail.com
- 6 Universidad César Vallejo Postgrado Educación-Perú. Orcid.org/0000-0003-0194-8891. yolandahuaytafranco2014@gmail.com

Introducción

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Muñoz, Bedoya, Marulanda y Otálvaro, 2020), nunca habían estado tantos niños fuera de la escuela al mismo tiempo, esto conduce a la alteración de su aprendizaje cambiando el ritmo de sus vidas, más significativamente en niños en calidad de vulnerabilidad o marginados. Asimismo, la pandemia mundial tiene devastadoras consecuencias que podrían poner en peligro los avances existentes para la mejora de la educación a nivel mundial. Por ello, el objetivo general de este trabajo es analizar el impacto de entornos virtuales en la enseñanza de docentes educación básica regular del nivel primario de 2016 al 2020.

Para contextualizar el problema, se realizó una revisión sistemática de artículos científicos acerca de entornos virtuales de los docentes de educación básica regular del nivel primario durante ese periodo; lo que se buscaba, era resaltar aspectos relevantes. Los artículos se buscaron en cuatro motores: Scopus, Pro-Quet, ESBCO, Concytec, desde septiembre a diciembre del 2020.

La incorporación de entornos virtuales para el proceso de aprendizaje ha permitido a los docentes salir de sus aulas, e ir del modo presencial al modo virtual. Así, resulta esencial que los docentes se preocupen por adquirir competencias para la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su práctica general y, específicamente, en el área virtual, ya sea diseñando y moderando los entornos virtuales, migrando desde las metodologías centradas en el profesor hacia modernas metodologías, o diseñando actividades enfocadas en los estudiantes (Valverde, 2014).

Por ello, con el propósito de proteger el bienestar de los niños y las niñas, y garantizar que tengan acceso a un aprendizaje continuo, la Unesco, en marzo de 2020, inició la Coalición Mundial para la Educación COVID-19. Esta es una alianza multisectorial entre el sistema de las Naciones Unidas, las organizaciones de la sociedad civil, los medios de comunicación y los asociados de las TIC; el propósito, diseñar e implantar soluciones innovadoras frente a la situación anómala que se vive. Asimismo, esta Coalición permite ayudar a los países a abordar las lagunas de contenido y conectividad, así como brindar oportunidades de aprendizaje inclusivo tanto para niños y jóvenes que han sufrido los efectos de las brechas en la educación.

Gracias a que los entornos virtuales son un espacio de comunicación que posibilita la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje que favorece la interacción dinámica mediante contenidos, seleccionados o elaborados, y actividades interactivas realizadas de manera colaborativa (Rodríguez y Barragán 2017), y ya que algunos autores consideran que en la actualidad se percibe al mundo como una “Aldea Global” (Benavides Lara, Villacís y Ramos, 2017), es eminente la evolución o transformación de la educación mediante el uso de las TIC, las cuales generan un impacto significativo en lo cognitivo. Así, proponemos entender estos entornos virtuales como el espacio y a las tecnologías, como mediadoras entre el docente, emisor de conocimientos, y el alumno, quien recibe por medio de un canal distinto al tradicional de información y saberes.

Conceptualización de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje

Hablar de entorno virtuales es referirnos a espacios de comunicación e interacción que mediante herramientas informáticas y recursos tecnológicos posibilitan la adquisición e intercambio de información manera sincrónica o asincrónicamente. Para el caso que nos ocupa, nos interesa explicar del uso de entornos virtuales con fines de enseñanza aprendizaje, es decir, como un medio que permite diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje en el que se haga posible la interacción dinámica del binomio estudiante-docente.

Según Rodríguez y Barragán, entorno virtual de enseñanza-aprendizaje es:

[El] Espacio de comunicación que hace posible, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en un marco de interacción dinámica, a través de contenidos culturalmente seleccionados y elaborados y actividades interactivas para realizar de manera colaborativa, utilizando diversas herramientas informáticas soportadas por el medio tecnológico, lo que facilita la gestión del conocimiento, la motivación, el interés, el autocontrol y la formación de sentimientos [...] (2017, p. 9).

Del análisis de esta definición destacamos algunos elementos, como la generación o creación de un *contexto de enseñanza aprendizaje*; es decir, la creación de un espacio virtual que sustituya al aula o salón de clases de la escuela; otro es la posibilidad de *interacción dinámica*, este elemento nos habla de una interacción

bidireccional donde, tanto profesores como estudiantes, participan de manera activa en el proceso de enseñanza aprendizaje; y un tercer elemento son los contenidos y el uso de herramientas informáticas, que intervienen en la interacción, en la cual se desarrollan los contenidos propuestos en el currículo o plan de estudios y se acude a las herramientas tecnológicas necesarias que puedan ser soportadas en un medio virtual.

Carrillo y Santiago (2018) señalan que los entornos virtuales son espacios que favorecen la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y aportan a la formación y desarrollo de los estudiantes; su uso con fines de enseñanza resulta novedoso, porque captura el interés de los estudiantes al recurrir a las tecnologías y la temática ligada a su contexto cotidiano. En este sentido, es necesario diseñar entornos de aprendizaje no convencionales, con base en los principios pedagógicos y las características de los estudiantes. Según estos autores, los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje deben pensarse en función de los principios psicológicos del aprendizaje y, sobre todo, que tengan en cuenta las características de desarrollo del estudiantado y su contexto.

Por otro lado, Vilorio y Hamburger (2019) incorporan algunos elementos a la conceptualización de entornos virtuales, como la modalidad mixta, presencial o virtual; así como el tiempo de ejecución de las actividades de aprendizaje, sea sincrónico o asincrónico. Con base en lo anterior, los autores proponen la siguiente definición:

Los entornos virtuales son espacios para el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo la modalidad presencial, virtual, y mixta, en las que se realizan procesos de comunicación mediante las TIC tanto sincrónica como asincrónicamente, para permitir el intercambio de información mediante procesos de cooperación, seguimiento, evaluación continua de docentes y estudiantes (p. 377).

Es decir, la interacción entre estudiantes y docentes en los entornos virtuales se pueda llevar a cabo en forma sincrónica, en tiempo real, donde los estudiantes pueden preguntar o recibir respuestas en forma instantánea. El aprendizaje sincrónico permite el intercambio de mensajes al instante, recibiendo y enviando los comentarios de docentes y compañeros de clase de manera inmediata. En tanto, la interacción asincrónica en entornos virtuales hace referencia a que la información queda almacenada en sitios especiales para texto o video, los estudiantes pueden

dejar comentarios y en otro momento, horas o días, el profesor responderá las dudas.

Otra definición de entornos virtuales es la que ofrece Lourdes Tapia cuando nos habla de procesos de reconstrucción y deconstrucción; asimismo incorpora el componente psicológico en la interacción de las personas por este medio; afirma:

Los entornos virtuales son espacios de construcción, deconstrucción, reafirmación, de aspectos del sí mismo al igual que ocurren en la vida real/física. Y los seres humanos como entidades sociales no podemos de dejar de vincularnos con otros. Frente a la complejidad psicológica, se abren estos nuevos escenarios que plantean una nueva significación de los vínculos interpersonales (2019, p. 10).

En efecto, esta nueva modalidad de interacción exige dar un nuevo significado a las relaciones interpersonales, y en el ámbito educativo es imperante resignificar los vínculos entre los estudiantes y las relaciones entre profesores y estudiantes.

Según un artículo publicado por Martín, Prieto y Aznar (2019), los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) son instrumentos polivalentes que permiten brindar una educación personalizada, motivan al estudiante hacia el desarrollo de actividades que conducen al aprendizaje utilizando un amplio abanico de posibilidades de comunicación didáctica, priorizando aprender de un modo diferente y no tanto que aprender más; para tal efecto se hace necesario adaptar las metodologías y herramientas didácticas a la habilidades particulares de los estudiantes.

Brevemente, podemos decir que los entornos virtuales tienen múltiples retos y oportunidades, tanto para quien funge como guía, como para el estudiantado; sin embargo, aunque la definición lleva implícita la tecnología, no se debe dejar de lado el aspecto interpersonal. Los entornos virtuales, pensamos, son un espacio que ha sido adecuado con herramientas y elementos tecnológicos, pero son las personas quienes los aprovechan y se apropian de ellos con fines didácticos y para maximizar el aprendizaje o para sustituir el aula física, según las circunstancias y necesidades.

Fundamento epistemológico del uso de entornos virtuales

El uso de entornos virtuales en la actualidad ha cobrado gran relevancia en los procesos de enseñanza

y aprendizaje, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo se han tornado imprescindibles, transformando la naturaleza de los procesos de interacción entre docentes y estudiantes. La inserción de las nuevas tecnologías al ámbito escolar exige repensar los procesos de construcción de conocimiento; la nueva estructura digital implica la creación de intercambios simbólicos novedosos para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las condiciones ambientales en las cuales las personas desarrollan su cerebro y esquemas cognitivos.

La novedad de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje radica en la integración de recursos semióticos como el lenguaje oral y escrito, lenguaje audiovisual, gráfico o numérico y las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que ofrecen, lo que puede crear eventualmente un nuevo entorno de aprendizaje en condiciones inéditas para operar la información, transformarla en conocimiento y además desarrollar habilidades, sentimientos y valores que contribuyan al desarrollo personal tanto del estudiante como del docente (Rodríguez y Barragán, 2017).

En este contexto es que hablamos de los fundamentos epistemológicos de los entornos virtuales, siendo uno de ellos el conectivismo. Según Mattar (2018), el conectivismo se plantea como una teoría educativa adecuada para la era digital y surge en el actual escenario de intenso uso de la tecnología en la educación, de frente a las limitaciones del conductismo/cognitivismo, constructivismo y constructivismo social como teorías de aprendizaje que en estos tiempos se complican al no estar en el aula todos los actores. Ahora más que nunca, el aprendizaje se ve influenciado por la tecnología. Siemens (2004), respecto al conectivismo señala que:

El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento.

Según esta definición, el conectivismo considera las complejidades que se desarrollan con frecuencia

en todos los procesos, y la educación es un proceso complejo que presenta barreras a superar en forma constante. Por otro lado, la teoría del caos considera que los fenómenos están interconectados entre sí. Esto nos ayuda a configurar el carácter sistémico de las categorías de la didáctica, lo cual se debe desarrollar mediante el uso de las redes del conocimiento que propicia la tecnología, componentes que hacen posible la organización y autoorganización, tanto de las instituciones como de los agentes que se desarrollan en ellas (Cueva, García y Martínez, 2020).

Para Sánchez, Costa, Mañoso, Novillo, López, y Pericacho (2019), el aprendizaje en la era digital se distingue por la permanente conexión del estudiante con su entorno, y no solo en el sentido físico y cercano del estudiante o aprendiz, sino también en relación con su entorno posible al cual puede acceder mediante distintas redes virtuales. Un efecto colateral de esta conexión permanente es haber superado las distancias mediante el uso de recursos tecnológicos y haber acortado esta brecha en la educación.

Mediante la conexión a entornos virtuales se ha posibilitado en gran medida la educación a distancia hacia una modalidad cualitativamente diferente denominada aprendizaje electrónico o *e-learning*, el cual se realiza a través del uso de las TIC e Internet. El conectivismo se constituye de esta manera en el único enfoque teórico actual que facilita la comprensión de este tipo de aprendizaje. Los demás paradigmas teóricos tienen limitaciones para explicar los efectos del mundo digital interconectado sobre la persona que aprende, puesto que en las otras propuestas y teorías pedagógicas el aprendizaje siempre es individual y voluntario, cualidades diferentes al aprendizaje en la era digital.

Para concluir este apartado, vale subrayar que la revolución de las TIC, sin duda, ha sido relevante para la aparición y constante crecimiento y actualización de la educación virtual, pues a través de los recursos multimedia han mejorado los niveles de motivación, interés y atención de los estudiantes, haciéndose más entretenida la interacción de éstos en un mundo virtual; además, proporciona a las instituciones educativas apoyo en el seguimiento y control de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes (Velazco, 2017). Dada la concepción de las TIC, nos permite ver desde una perspectiva diferente a las redes sociales: como herramientas pedagógicas, impulsando la conectividad social, el descubrimiento y la colaboración, el intercambio de información, la creación de contenidos teniendo en cuenta los

conocimientos y la información utilizada, así como su posterior modificación.

Herramientas comunicativas de un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje

Los entornos virtuales utilizan diversos recursos o herramienta de comunicación para hacer viable la interacción de las personas; algunos de estos recursos son para realizar una comunicación sincrónica y otros para comunicación asincrónica.

a) Herramientas de comunicación sincrónica

Según García y Pereira (citado en Viloria y Hamburger, 2019), es una actividad comunicativa dada en tiempo real, similar a la producida en la comunicación presencial; se debe contar con la participación de los actores, es decir, que interactúen, aunque no se encuentren en el mismo espacio físico. Asimismo, hace referencia al acceso inmediato y en tiempo real de información u otros datos con lo que se convierte en una herramienta dinámica. Dentro de estas encontramos:

- Chat: es un medio de comunicación de Internet que facilita la comunicación en tiempo real entre dos personas o más que pertenezcan a un mismo entorno (Fernández citado en Viloria y Hamburger, 2019).
- Videoconferencia: herramienta de comunicación sincrónica que permite el enlace entre dos personas o más que puedan encontrarse separadas físicamente permitiendo la transmisión de video, audio y datos (Vargas, citado en Viloria y Hamburger, 2019).
- Pizarra compartida: es un ordenador multimedia conectado a Internet, un video proyector y un tablero interactivo; dentro de sus ventajas de uso destacan su funcionalidad en proyectar en una pantalla –la cual se encuentra ubicado de forma estratégica en el aula– cualquier tipo de información que se encuentre en el ordenador, en Internet u otro dispositivo (Viloria y Hamburger, 2019).

b) Herramientas de comunicación asíncrona

Para la RAE (citado en Viloria y Hamburger, 2019) a diferencia de las herramientas sincrónicas, en las asíncronas no ocurre una correspondencia inmediata; es atemporal, con otro proceso o causa. En ella encontramos las herramientas:

- Correo electrónico: es una de las herramientas de comunicación muy útil y extendida en Internet.

Facilita el envío y recibo de mensajes escritos por usuarios que comparten la misma red independientemente de su ubicación, solo necesitan contar con una dirección electrónica (Vallejo, citado en Viloria y Hamburger, 2019).

- Foro: herramienta que facilita el intercambio de mensajes entre usuarios en escenarios virtuales dedicados a la enseñanza y el conocimiento, venciendo los obstáculos y limitaciones vinculados al espacio y tiempo. Del mismo modo, fomenta la lectura, debate y opinión, así como el trabajo colaborativo, comunicación y cohesión entre alumnos (Acevedo, citado en Viloria y Hamburger, 2019).

Competencia para desenvolverse en entornos virtuales

Las competencias son entendidas como la facultad que tiene una persona de combinar de manera creativa un conjunto de capacidades para alcanzar un propósito determinado en un contexto específico, actuando en forma pertinente y con sentido ético (Guerrero, 2018). La interacción en ambientes educativos, por ejemplo, requiere movilizar competencias, esto se traduce en capacidades y actitudes para desenvolverse en entornos virtuales mediados por las TIC. Cuando los estudiantes, durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, utilizan las TIC, relacionan procesos para la búsqueda de información mediante la generación de materiales digitales, lo cual repercute en su participación en comunidades virtuales.

Según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2017), en el documento denominado *Currículo Nacional*, plantea para los estudiantes el desarrollo de la competencia: “Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC”; estas, las TIC han generado cambios en distintos ámbitos de la vida de las familias y la sociedad. Las nuevas tecnologías forman parte del entorno en el que se desenvuelven los estudiantes, quienes observan, exploran y descubren su utilidad en situaciones de la vida cotidiana; de esta manera los entornos virtuales se caracterizan por ser interactivos (comunicación con el entorno), virtuales (porque proponen representaciones de la realidad), ubicuos (se puede acceder a ellos desde cualquier lugar con o sin conexión a Internet) e híbridos (integración de diversos medios comunicativos y tecnologías).

Desde una perspectiva curricular, el MINEDU (2017) propone incorporar las TIC dentro de un mode-

lo que busca optimizar el aprendizaje con sustento, en primer lugar, en el enfoque de alfabetización digital, el cual tiene como objeto desarrollar en las personas habilidades para buscar, interpretar, comunicar y construir información para desenvolverse según las exigencias actuales y, en segundo lugar, se basa en la mediación interactiva pertinente a los entornos virtuales, lo que implica la familiaridad con la cultura digital e interactividad de sus interfaces, la adopción de comportamientos en entornos virtuales diversos, y la selección y producción de conocimiento en un contexto de amplio volumen de información y complejidad de datos.

En la educación inicial, el niño se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC, cuando es capaz de personalizar entornos virtuales, de gestionar información del entorno virtual y de crear objetos virtuales en diversos formatos. Esto quiere decir que el niño explora, con ayuda del docente, entornos virtuales y dispositivos tecnológicos, como grabador de sonido o de video, computadora o tablet, y reconoce algunas funciones básicas. El niño tiene la capacidad de producir imágenes, audio o videos para comunicar ideas, hallazgos, afectos o registrar un acontecimiento utilizando dispositivos y herramientas tecnológicas.

Por otro lado, Casillas, Cabezas, Sánchez y Teixeira (2018) señalan que para la evaluación de las competencias digitales en los estudiantes es necesario tener en cuenta aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales; en tal sentido, plantean la necesidad de contar con instrumentos válidos y fiables que permitan estudiar la competencia; por ello propusieron crear un cuestionario que recoja información, lo más completa posible, sobre las dimensiones de conocimiento, manejo y actitudes de los estudiantes hacia las TIC.

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (2005, citado por Choque, 2009) plantea las siguientes capacidades para poder desenvolverse en entornos virtuales: 1) capacidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto interactivamente, es decir, la capacidad de hablar, escribir, así como habilidades para el diálogo efectivo con otras personas utilizando la tecnología; 2) capacidad para usar conocimiento e información interactivamente, esto es, la capacidad para formarse opiniones, tomar decisiones y realizar acciones responsables mediante el reconocimiento y determinación de la información válida; 3) identificar, localizar y acceder a recursos y fuentes de información apropiadas; 4) evaluar la calidad de la información y, también señala, 5) la capacidad para usar la

tecnología interactivamente, que implica utilizar diariamente las nuevas tecnologías, acceder en forma instantánea a información de diferentes lugares, interactuar con otras personas formando redes, utilizar Internet de manera adecuada y comunicarse vía correo electrónico.

Para la adecuada selección de los artículos, se utilizaron los descriptores "entornos virtuales", "enseñanza-aprendizaje", "docentes de educación primaria", "educación a distancia", en dos idiomas, inglés y español. También se utilizaron los algoritmos AND y OR, en los diferentes motores de búsqueda; para lo cual se utilizó el gestor Mendeley en forma ordenada a través de fólderes.

Los criterios de inclusión fueron artículos científicos referidos a temas de entornos virtuales, con metodologías de enfoque cuantitativo y diseños correlacionales y experimentales de los últimos cinco años, de todos los países, de acceso abierto, artículos revisados por pares. En los criterios de exclusión no se consideraron ensayos, estudios de investigación, reseñas ni artículos científicos de enfoque cualitativo.

Conclusiones

Luego de la revisión teórica de artículos científicos de actualidad sobre los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje podemos señalar las siguientes conclusiones:

Los entornos virtuales, en el caso que nos corresponde, son espacios académicos que posibilitan la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando para ello las tecnologías de la información y comunicación, así como el Internet; el proceso de enseñanza aprendizaje se puede desarrollar en forma presencial, no presencial o mixta ya sea sincrónica o asincrónica. Se busca capturar el interés de los estudiantes a través del uso de las tecnologías y de una temática ligada a su contexto cotidiano; su diseño responde a principios pedagógicos y las características de los estudiantes.

El fundamento epistemológico de los entornos virtuales se basa en el conectivismo que es una teoría del aprendizaje pertinente para la sociedad del conocimiento y el aprendizaje virtual. El conectivismo se basa en la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y autoorganización; sostiene que el aprendizaje ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes que no están por completo bajo control de la persona.

Los entornos virtuales utilizan diversas herramientas comunicativas para que la interacción sincrónica como pueden ser: el chat, las videoconferencias y para la comunicación asincrónica como los son: el correo electrónico, los foros. Pero, en general, la interacción en entornos virtuales requiere movilizar un conjunto de capacidades y actitudes que expresan la competencia de los estudiantes para desenvolverse en entornos virtuales mediados por medio de las TIC.

Referencias

- Benavides Lara, R., Villacís, M. y Ramos, J. (2017). El entorno virtual de aprendizaje (EVA) en la generación de conocimiento de estudiantes universitarios. *CienciaAmérica: Revista de Divulgación Científica de La Universidad Tecnológica Indoamérica*, 6(1), 57-63. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163727>
- Carrillo, A. y Santiago, J. (2018). Entorno virtual de aprendizaje: Una herramienta de apoyo para la enseñanza de las matemáticas. *RITI Journal*, 6(11), 34-39. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7107366&info=resumen&idioma=ENG%0A>
- Casillas Martín, S., Cabezas González, M., Sánchez Ferrerira, M. y Teixeira Diogo, F. L. (2018). Estudio psicométrico de un cuestionario para medir la competencia digital de estudiantes universitarios (CODIEU). *Psychometric Study of a Questionnaire to Measure the Digital Competence of University Students (CODIEU)*. doi.org/10.14201/eks20181936981
- Choque, R. (2009). *Estudio en aulas de innovación pedagógica y desarrollo de capacidades TIC*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor De San Marcos. Lima-Perú.
- Cueva Delgado, J. L., García Chávez, A. y Martínez Mooiña, O. A. (2020). La influencia del conectivismo para el uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. VII: 2, 21 Disponible en <https://www.dilemas-contemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/download/1975/2033/>
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la implementación del currículo nacional de la educación básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. Lima: GRADE.
- Martín, A. C. U., Prieto, M. S. C. y Aznar, C. T. (2019). Virtual Learning Environments: Extending the Technology Acceptance Model. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-12. doi.org/10.24320/REDIE.2019.21.E22.1866
- Mattar, J. (2018). Constructivism and Connectivism in Education Technology: Active, Situated, Authentic, Experiential, and Anchored Learning. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 201. doi.org/10.5944/ried.21.2.20055
- Ministerio de Educación de Perú (2017). *Currículo Nacional: Programa Curricular de Educación Inicial*. Lima: MINEDU.
- Muñoz, J. L. Bedoya, L. M., Marulanda, Y. A., Otálvaro Zapata, L. D. (2020). *Concepciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva: ¿Qué se evidencia detrás de la inclusión?* Vol. XX, 1-29. Disponible en <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/6203/1/DDMPDH129.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Rodríguez Andino, M. de la C. y Barragán Sánchez, H. M. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Killkana Social*, 1(2), 7-14. doi.org/10.26871/killkana_social.v1i2.29
- Sánchez Cabrero, R., Costa Román, Ó., Mañoso Pacheco, L., Novillo López, M. Á. y Pericacho Gómez, F. J. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y Humanismo*, 21(36), 113-136. doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3265
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. Disponible en http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Tapia, M. L. (2019). Procesos psicológicos en los entornos virtuales. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 28(3), 91-107. Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/122/12264369006/index.html>
- Valverde, J. (2014). El tutor on-line: funciones, roles y tareas. *Experiencias Universitarias de Innovación Docente Hispano-Italianas En El Espacio Europeo de Educación Superior*, 4(1), 43-73. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/259601571_El_tutor_on-line_funcionesroles_y_tareas
- Velazco, S. Y. (2017). Sinergia entre e-Learning y e-Commerce. *Tecnología, Investigación y Academia*, 5(1), 91-106. Disponible en <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tia/article/view/12014/pdf>
- Viloria Matheus, H. y Hamburger, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(140), 367-384. doi.org/10.16921/chasqui.v0i140.3558

Efectos de la educación emocional del docente en el clima social del aula

MARÍA DE LOURDES PINTO-LORÍA,¹ GINA GIL-MÉNDEZ²



Resumen

El papel del maestro en las escuelas es clave para promover las habilidades cognitivas; sin embargo, se descuida la capacitación en el campo de las habilidades emocionales. Un buen clima en el aula permite a los estudiantes un aprendizaje más autónomo y permanente para ser útiles más allá del entorno escolar. El objetivo de este trabajo fue establecer el mejor predictor del clima en el aula. Se realizó un estudio ex post facto, exploratorio y correlacional con 169 estudiantes de secundaria en el que participaron 34 maestros. Se utilizaron el Cuestionario de Desarrollo Emocional del Adulto (QDE-A) y el Cuestionario del Clima Social en el Aula para medir las variables. Los resultados de la regresión lineal revelaron que el autocontrol y las dificultades para el manejo de las emociones de los docentes explican el clima social del aula.

Palabras clave: Socialización; Enseñanza; Educación básica; Docente de secundaria.

Effects of the Emotional Education of the Teacher in the Social Climate of the Classroom

Abstract

The role of the teacher in schools is key because it seeks to promote cognitive skills, however, training in the field of emotional skills is neglected. A good classroom climate allows students more autonomous and permanent learning to be useful beyond the school environment. The objective of this work was to establish the best predictor of classroom climate. An ex post facto, exploratory and correlational study was conducted with was carried with 169 high school students and 34 teachers participated. The Adult Emotional Development Questionnaire (QDE-A) and the Classroom Social Climate Questionnaire were used to measure the variables. The results of the linear regression revealed that the self-control and the difficulties for the management of the emotions of the teachers explains the social climate of the classroom.

Key Words: Socialization; Teaching; Basic Education; Secondary School Teachers.

Recibido: 29 de abril de 2021
Aceptado: 29 de mayo de 2021
Declarado sin conflicto de interés

¹ Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán. Correspondencia: lourdes.pinto@correo.uady.mx

² Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán.

Financiamiento: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Fondos mixtos, convenio 66071.

Introducción

La educación emocional es una herramienta para los individuos que facilita la información respecto a qué son las emociones tanto propias como ajenas en el proceso de formación para el desarrollo de la inteligencia emocional, que tanto jóvenes como adultos necesitan aprender; asimismo, señala la importancia del aprendizaje en relación con las emociones para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (López y Salovey, 2003). Recientemente, se ha demostrado que la inteligencia emocional en estudiantes de educación secundaria tiene efectos sobre el bienestar subjetivo de los adolescentes, particularmente en las mujeres (Jiménez Rosario, Esnaola Echandiz y Axpe Sáez, 2019).

La educación emocional en las escuelas es un proceso socio-constructivista que se produce particularmente entre pares y el docente. Por tanto, es claro que el papel del docente es clave, dado que se trata de promover habilidades cognitivas y capacidades emocionales que permitan un aprendizaje autónomo y permanente que pueda utilizarse en situaciones y problemas más generales y significativos y no sólo en el ámbito escolar (García Retana, 2012). Este papel es relevante no sólo en la educación formal, sino también en modalidades tutoriales y a distancia, en donde se puede trabajar sobre las competencias emocionales de los tutores y en cómo ellos pueden lograr objetivos basados en competencias emocionales con los alumnos en modalidad virtual. Este aspecto, incluso puede ser utilizado como criterio de selección para los tutores en dichas modalidades educativas (Youde, 2016).

Las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales; favorecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo. Proporcionan bienestar emocional y, por tanto, bienestar de vida en el individuo, de ahí la importancia de su desarrollo (Souto Romero, 2013).

La toma de conciencia sobre la educación emocional sucede cuando el docente experimenta emociones al entrar al salón, cuando un alumno está teniendo conductas agresivas, al momento de enfrentar diferentes situaciones adversas o en otras circunstancias

similares. Dado que las emociones condicionan el comportamiento y pensamiento del docente, las emociones con las que se relaciona con los demás condicionan su actuar, por lo que el docente deberá desarrollar competencias emocionales para autorregular sus respuestas ante diferentes estímulos o circunstancias.

Clima social del aula

Es importante puntualizar que el profesor es un elemento clave en el contexto de la clase. Así, el modo en que los estudiantes perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes está relacionado con el impacto motivacional que produce el desempeño de los profesores en ellos, a partir de las pautas de actuación que los docentes despliegan. Se asume que el desempeño de los profesores en el aula ayuda a activar y sostener la motivación de los estudiantes y, en consecuencia, a brindar mejores posibilidades para la adquisición de saberes disciplinares (Bono, 2010).

El desarrollo conceptual del clima escolar estaría limitado si no se tomara en consideración al estudiante. Así, el clima escolar incluye tanto la percepción de los profesores respecto del contexto laboral como el de los niños y jóvenes sobre el contexto escolar. Es decir, hace referencia a los procesos de interacción que se generan entre ellos, al intercambio que se produce al compartir diferencias y al consentir las mismas de acuerdo con el nivel social y estado psicológico (Herrera Mendoza y Rico Ballesteros, 2014).

El clima en el aula se define, según Martínez Muñoz (1996), como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprendida y descrita en términos de los agentes educativos del aula, que incluye las características físicas del aula, el proceso de relación socioafectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo de instrucción, las reglas y las normas dentro del aula. El clima en el aula está en continuo intercambio, lo que exige un esfuerzo de análisis y reflexión constante para delimitar las actuaciones más adecuadas, tales como la formación del profesorado, aspecto que permite comprender y tomar decisiones, así como las interacciones que dependen del discurso, emplean las actitudes de los participantes y, especialmente, los componentes cognitivos y socio-emotivos desde los cuales se intercambian experiencias educativas. Las cosas que aprende y cómo las aprende el alumnado, forman parte de una relación

dialéctica en la que influyen decisivamente las emociones (Romero Izarra y Caballero González, 2008).

El docente es agente principal del clima social en el aula, en el que influyen determinadamente las emociones pues el salón de clase es un constante devenir de las emociones tanto de los docentes como de los alumnos. Por ello, un docente que tenga como parte de su formación la educación emocional propia, será capaz de transmitirla a los demás de manera que repercuta en el ambiente de clase. Por el contrario, un docente sin educación emocional tendrá dificultades en el establecimiento de un adecuado clima social en el aula.

Dentro de los factores que intervienen en el aula está el rol del docente, pues resulta imprescindible su participación dentro del salón de clase, así como las decisiones que éste tome sobre la metodología a llevar dentro del aula. El docente debe preocuparse por la formación integral de los estudiantes, así como visualizarse en una búsqueda permanente de estrategias que permitan aprendizajes más enriquecedores y procesos de evaluación más justos; de igual forma, la promoción de una buena relación docente-alumno integrará la generación de un ambiente adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández, 2010).

Para el establecimiento de un buen clima social es necesario que el docente desarrolle ciertas competencias, como el dominio del contenido, el desarrollo de una metodología variada y motivadora y una interacción respetuosa con los estudiantes. Una adecuada metodología de clase debe proveer al docente del rol de facilitador (Argudín, 2015). Un clima social favorable en el aula incrementa en el estudiante la motivación por aprender y la autoconfianza, permite obtener una mejor actitud del estudiante en el aula y en el entorno escolar, mejorar los logros escolares, potenciar el aprendizaje efectivo de valores, conocimientos y actitudes, disminuir los conflictos entre pares, y bajar sustancialmente la deserción (Pérez, Ramos y López, 2009).

Sin duda, el clima social contribuye en los aprendices al afianzamiento de la autoestima y seguridad en sí mismos, en la medida en que motiva sobre tareas complejas, valora sus logros y se les ayuda a entender sus fracasos como nuevas oportunidades de aprendizaje. Los alumnos dan especial importancia a los aspectos afectivos del profesor y a las posibilidades de relación interpersonal con él dentro del aula (González Rodríguez, Díez López, López Gaviño y Román Rodríguez, 2010).

En este contexto, el objetivo de este trabajo fue establecer el mejor predictor del clima de aula a partir de los resultados de un programa formativo de educación emocional dirigido a profesores de educación secundaria.

Método

Tipo de estudio

El diseño de la investigación fue un estudio *ex post facto*, exploratorio y correlacional.

Participantes

Participaron 169 estudiantes de los cuales el 44% (76) fueron mujeres y el 54% (93) fueron varones; la edad más frecuente fue de 12 años que representó al 74% (127) de los alumnos, 13 años el 20% (35), 11 años el 1% (2) y 14 años el 3% (5). En cuanto a los docentes participaron un total de 34, de los cuales el 41% (14) fueron varones y el 56% (19) mujeres; la edad promedio de este grupo de profesores fue de 37.94 años con una desviación estándar de 9. El grupo de docentes contaba con una experiencia docente promedio de 12 años en escuelas secundarias.

Instrumento

Los instrumentos de estudio fueron el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A), elaborado por Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla (2010), el cual está conformado por 48 ítems con 11 opciones de respuesta en donde cero por ciento significa totalmente en desacuerdo y 100 por ciento significa totalmente de acuerdo, aunque existe una versión corta (Pérez Escoda y Ribera Cos, 2013).

Un segundo instrumento fue el Cuestionario Clima Social Aula de Pérez Carbonell, Ramos Santana y López González (2007). Se integra por varios factores, el primero agrupa las dimensiones de Relación, Interés y Comunicación; el segundo las de Cohesión y Satisfacción del grupo. El cuestionario se responde con escala Likert de cuatro opciones de nunca, a veces, bastantes veces y siempre. El primer instrumento se aplicó al grupo de profesores y el segundo a los alumnos.

Procedimiento

Para cumplir con los estándares éticos de la investigación se procedió a solicitar la autorización a las autoridades educativas, una vez logrado este objetivo; se solicitó el consentimiento informado de los participantes; específicamente, a los alumnos del plantel

Cuadro 1. Propiedades psicométricas calculadas para el Cuestionario de Educación emocional (QDE-A)

Factor	No. de reactivos	M	DE	Alpha de Cronbach
F1. Autocontrol	6	4.40	2.47	.89
F2. Dificultad para la resolución de situaciones	5	4.41	2.61	.85
F3. Empatía	5	9.17	2.02	.70
F4. Regulación emocional	5	6.98	2.20	.82
F5 Dificultad en el manejo de emociones	3	4.41	2.84	.80

Media teórica = 5.5.

Fuente: Elaboración propia.

educativo les correspondió evaluar a sus profesores, bajo el consentimiento de informado de ellos; además, para autorizar la aplicación del instrumento de Clima social de aula se solicitó a sus padres el consentimiento informado

Los datos recabados se integraron en una base para el tratamiento estadístico a través de medidas de tendencia central, de dispersión, correlaciones y regresión lineal.

Resultados

Para el análisis de los resultados del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A) se procedió a un análisis factorial con rotación Varimax, el cual arrojó 7 factores que explicaron el 79% de la varianza acumulada; los últimos factores se eliminaron porque los reactivos puntuaban en los primeros cinco factores. Se calcularon análisis de confiabilidad con la prueba alpha de Cronbach y se obtuvieron coeficientes de confiabilidad por arriba de .70 (Cuadro 1).

Al Cuestionario de Clima Social Aula (CSA) primero se le aplicó un análisis de discriminación de reactivos el cual arrojó que de los 44 ítems que propone la prueba sólo discriminaron 40, con un valor de alfa de Cronbach de .90. Después, se procedió al análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax para cinco factores con un 41.97% de la varianza explicada después de la rotación (Cuadro 2). La confiabilidad de cada uno de los factores fue superior a .70, lo cual es aceptable.

Los resultados de la fase diagnóstica del QDE-A

revelaron que una tendencia por debajo de la media teórica en los siguientes factores:

- Autocontrol (M = 4.40), lo cual significa que pocas veces necesitan que los demás vean con buenos ojos lo que hacen, en pocas ocasiones se sienten heridos fácilmente, piensan lo que dirán o se preocupan por mucho tiempo si algo les sale mal
- Dificultad para la resolución de situaciones (M = 4.41), lo cual sugiere que frecuentemente utilizan sus emociones de forma adecuada, teniendo buenas estrategias de afrontamiento y ocasionalmente relacionan la emoción, la cognición y el comportamiento; aunque pocas veces les asustan los cambios o se bloquean cuando deben resolver conflictos, dada su profesión no se ponen nerviosos con facilidad, por lo que les es fácil hablar con personas desconocidas.
- Dificultad en el manejo de emociones (M = 4.12), lo que quiere decir, que generalmente pueden moderar sus emociones así como reconocerlas y aceptar los elogios de los demás, de la misma manera casi nunca se sienten descontentos con ellos mismos, pocas veces les es difícil expresar sus sentimientos.
- Empatía (M = 9.17), es decir, que frecuentemente pueden ponerse en los zapatos de los demás. En cuanto a sus respuestas generalmente les resulta fácil saber cómo se sienten los demás y notan el clima emocional que los rodea;
- Regulación emocional (M = 6.9), lo que significa que los profesores frecuentemente pueden cal-

Cuadro 2. Propiedades psicométricas calculadas para el Cuestionario de Clima Social de Aula (CSA)

Factor	No. de reactivos	M	DE	Alpha de Cronbach
F1. Eficacia de la clase	9	2.58	.59	.82
F2. Relación profesor-alumno	14	2.81	.51	.83
F3. Relaciones interpersonales efectivas	5	2.88	.65	.74
F4. Convivencia	7	2.97	.56	.72
F5. Tensión académica	5	2.54	.50	.35

Media teórica = 2.5.

Fuente: Elaboración propia.

marse con sus propios recursos, moderan sus reacciones, y piensan en las consecuencias de sus decisiones (Cuadro 1).

En cuanto al instrumento para el clima en el aula CSA, arroja los puntajes que los alumnos asignaron al aula; el primer factor, Eficacia de la clase ($M = 2.61$) indica la manera en que los docentes y alumnos convergen en la clase, y es más o menos útil lo que aprenden, el aula es un lugar en cierto modo agradable, perciben que los profesores se sienten orgullosos del grupo y consideran que las decisiones se adoptan por la mayoría de los alumnos. En la categoría Relación profesor-alumno ($M = 2.98$) las respuestas indican que bastantes veces las relaciones con el profesor son agradables, observan que el profesor generalmente disfruta su trabajo, se dirige a los alumnos con respeto, se interesa en los alumnos y consideran que bastantes veces utilizan estrategias como debates y diversidad de contenidos que les interesan.

En Relaciones interpersonales afectivas ($M = 2.91$), bastantes veces los alumnos refieren que se llevan bien y están contentos con el grupo, colaboran entre ellos y mayormente se sienten orgullosos de su salón de clase. En el factor de Convivencia dentro del aula ($M = 2.93$), los estudiantes puntuaron alto pues tienen claras las normas y las consecuencias de romper una de ellas, les agrada el espacio físico del aula, y en general, tienen buena comunicación con los profesores. Finalmente, en el último factor, Tensión académica ($M = 2.71$), se obtuvieron puntajes muy cerca de la media; esto significa que a veces los alumnos sienten que los profesores favorecen más a algunos compañeros que a otros, se fomenta la competencia dado que algunos quieren ser mejores que otros, consideran que hay demasiadas reglas y que en general, se llevan mal con los profesores (Cuadro 2).

Para conocer la relación existente entre la educación emocional del docente (QDE-A) y el clima social del aula (CSA), se realizó un análisis de correlación de Pearson; los resultados arrojaron cuatro correlaciones negativas que se presentan en el Cuadro 3. A mayor Autocontrol del docente, disminuye el puntaje de Relación profesor-alumno, es decir, que cuando la relación entre profesor-alumno incrementa disminuye la tensión del profesor por el qué dirán, por sentirse heridos y por preocuparse por lo que sale mal; es el mismo sentido con las Relaciones Interpersonales y la Convivencia en el aula. Por otro lado, se observa una correlación positiva entre la Dificultad en el manejo de emociones y la Tensión Académica; es decir, al aumento de la dificultad de expresar los sentimientos se incrementa la tensión académica del aula.

Para establecer cuáles son las variables predictoras del clima social en el aula, a partir de los factores del QDE-A, se procedió a calcular un análisis de regresión lineal. Las variables predictoras que ingresaron al análisis de regresión lineal fueron los factores de QDE-A: Autocontrol, Dificultad para la resolución de situaciones, Empatía, Regulación emocional y Dificultad en el manejo de emociones, que arrojaron un modelo significativo; el coeficiente de determinación del predictor es significativamente distinto de cero ($R^2 = .386$). Asimismo, con las cinco variables de QDE-A, se estimó un modelo de regresión por el método Stepwise. El modelo resultante sólo quedó compuesto por dos variables predictoras (ver Cuadro 4): el Autocontrol muestra un coeficiente de determinación ($\beta = -.584$) significativamente distinto de cero ($t = -3.773$, $p = .001$) y la variable Dificultad para el manejo de emociones muestra un coeficiente de determinación ($\beta = .568$) significativamente distinto de cero ($t = 3.666$, $p = .001$). Así tenemos que por cada unidad de incremento en el factor de Autocontrol y de Dificultad en el manejo de emociones, se corresponde un incremento

Cuadro 3. Correlaciones entre los factores del QDE-A y CSA

Factores de educación emocional	Factores de la escala clima social del aula				
	F1. Eficacia de clase	F2. Relación profesor-alumno	F3. Relaciones interpersonales efectivas	F4. Convivencia	F5. Tensión académica
F1. Autocontrol	-.303	-.355*	-.453**	-.343*	-.225
F2. Dificultad para la resolución de situaciones	.043	-.046	-.133	-.107 -.057	.095
F3. Empatía	-.196	-.166	-.165		-.232
F4. Regulación emocional	.067	.189	-.003	.325	-.036
F5. Dificultad en el manejo de emociones	.333	.202	.226	.222	.363*

* $p < .05$, ** $p < .001$, *** $p < .000$.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Regresión lineal para variables que predicen el clima en el aula

Variables	B	β	t	p
(Constante)	2.79	-	108.822	.000
Autocontrol	-.022	-.584	-3.773	.001
Dificultad para el manejo de emociones	.019	.568	3.666	.001

Fuente: Elaboración propia.

con base en la correlación lineal al cuadrado del puntaje del clima social del aula (Cuadro 4).

El modelo de regresión lineal establece que el Autocontrol o la sensación de preocupación generada o el propio rendimiento y la Dificultad para el manejo de emociones del profesor explica el clima social del aula de parte del alumnado.

Discusión y conclusiones

El resultado de esta investigación contribuye para el esclarecimiento sobre la dirección y posible efectividad de los programas de educación emocional en la formación docente. La regulación de las emociones del docente puede implicarse de tal manera, que al final se ve desbordado por los requerimientos emocionales que imponen los alumnos, directivos y la sociedad. La respuesta a tal situación puede convertirse en agotamiento emocional, de manera que el docente se siente “exprimido” y “vaciado” y le falta energía para afrontar un nuevo día, como si sus recursos emocionales se hubieran agotado y no se sintiera capaz de dar nada de sí a los demás, es decir, a compañeros profesores y alumnos (Paula, 2007). Este estudio demostró que el poco autocontrol del docente impacta negativamente en el clima social del aula, específicamente en las relaciones profesor-alumno, las relaciones interpersonales efectivas y la convivencia, es decir, en el plano relacional del docente.

Las características revelan que la mayor parte de los maestros eficaces constituyen dimensiones afectivas de la enseñanza del profesor (García Cabrero, 2009). Así, los profesores que controlan sus emociones al grado de reprimirlas difícilmente propiciarán relaciones interpersonales entre los alumnos, lo cual impactará directamente en el clima que se vive diariamente en clase. Actualmente, se están desarrollando programas de alfabetización emocional que tiene este mismo objetivo como el de Eraldemir-Tuyan, (2019), en donde además el objetivo es que los mismos docentes impartan dichos programas a los alumnos.

En México, Pando-Moreno *et al.* (2006) realizaron un estudio sobre los riesgos psicosociales negativos en los docentes, correspondientes a exigencias laborales. Reportan reportar que el 22.3% de los docentes denotaron altos niveles de exigencias; en cuanto a la presencia del síndrome de burnout se manifestó principalmente en las dimensiones de agotamiento emocional y falta de realización personal y en el trabajo con 32.2% y 20%, respectivamente. El presente estudio reveló que al aumentar las dificultades en el manejo de las emociones incrementa la tensión académica. Lo anterior denota que las emociones del profesor acerca de sus cargas de trabajo manejadas de manera incorrecta repercuten en el ambiente del aula de manera que se genera tensión provocando competencia negativa entre los estudiantes y por tanto tener malas relaciones con el profesor.

Por último, continuar con más investigaciones en este sentido, aunado a estudios sobre intervención en este campo, permitirá esclarecer aún más la interacción del clima social del aula con el patrón de autorregulación emocional del docente.

Referencias

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (2). Doi: <https://doi.org/10.35362/rie5421676>
- Eraldemir-Tuyan, S. (2019). An Emotional Literacy Improvement (ELI) Program for EFL Teachers: Insiders' Views. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1113-1125. Doi: 10.12973 / eu-jer.8.4.1113
- García Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria*, 10 (11), 1-14. Recuperado de: https://www.ru.tic.unam.mx/bitstream/handle/123456789/1552/art71_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36 (1). pp. 1-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- González Rodríguez, M., Díez López, M., López Gaviño, F. y Román Rodríguez, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35. Pp. 16-27. Recuperado de: https://institucional.us.es/revistas/universitaria/35/art_2.pdf
- Herrera Mendoza K., Rico Ballesteros, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental para la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12 (2), 7-18. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5034102>

- Jiménez Rosario, Esnaola Echandiz y Axpe Sáez (2019). Inteligencia emocional, variable predictiva del bienestar subjetivo en la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33 (2), 127-144. Recuperado de: <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72723>
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pando Moreno, M.; Castañeda Torres, J.; Gregoris Gómez, M.; Águila Marín, A.; Ocampo De Águila, L. Y Navarrete, R. (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12 (3), pp. 523-531. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/487/48712304.pdf>
- Paula, I. (2007). *¡No puedo más! Intervención cognitivo-conductual ante sintomatología depresiva en docentes*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pérez-Carbonell, A; Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de educación*, 350, 221-252. Recuperado de: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Revista-de-Educacion-2009.pdf#page=221>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana Estudios Educativos*. 40 (3 y 4), pp. 105-126. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018888004>
- Romero Barea, G. (2008). La convivencia en las aulas: el papel del profesor y profesora. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. 45. Pp. 1-8. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/Gustavo-Adolfo_Romero_Barea02.pdf
- Souto Romero, Ma. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior* (Tesis doctoral). Universidad Rovira I Virgili. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/101525/Tesis.pdf?sequence=1>
- Youde, A. (2016). Tutor Emotional Competences Valued by Learners in a Blended Learning Context. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 19(2), 81-97. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138168.pdf>

Percepción docente del currículo nacional de la Educación Básica Regular y la acreditación en la educación básica

SADID NATALI RODRÍGUEZ-CUADROS,¹ MERY KELLY BERROCAL-SÁNCHEZ,²
BONIFACIO LEZANO-CHICLLA,³ MAO EVANAN-QUISPE,⁴ YURI ABAD MEDINA-ANDIA,⁵
LIZBET LAGOS-PALOMINO,⁶ OSCAR GUTIÉRREZ-HUAMANÍ⁷



Resumen

El objetivo fue evaluar la percepción docente del Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (EBR) y reflexionar sobre la acreditación en educación básica en el Perú; se empleó una metodología de investigación descriptiva para la primera variable aplicando un instrumento de evaluación construido por el equipo de doctorandos de la Unidad de Postgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, administrado a 141 docentes de los niveles de inicial, primaria, secundaria y superior; y la reflexión para la segunda variable (acreditación). El Currículo Nacional de la Educación Básica es un documento oficial que establece los aprendizajes esperados de los estudiantes en la formación básica, que es concretado por los profesores como los agentes activos. La evaluación curricular es un proceso continuo de investigación participativa de aspectos teóricos, políticos, metodológicos, axiológicos, así como de sus contenidos y sus repercusiones en la formación de los educandos. Los resultados de trabajo muestran en la percepción docente que de 20 ítems, existe una aceptación del

Teacher Perception of the EBR National Curriculum and Accreditation in Basic Education

Abstract

The objective was to evaluate the teaching perception of the National Curriculum of Regular Basic Education (EBR) and reflect on the accreditation in basic education in Peru; A descriptive research methodology was used for the first variable, applying an evaluation instrument built by the team of doctoral students from the Postgraduate Unit of the National University of San Cristóbal de Huamanga, administered to 141 teachers at the initial, primary and secondary levels. and higher; and reflection for the second variable (accreditation). The National Curriculum of Basic Education is an official document that establishes the expected learning of students in basic training, which is specified by teachers as active agents. Curriculum evaluation is a continuous process of participatory research on theoretical, political, methodological, and axiological aspects, as well as its contents and its repercussions on the training of students. The work results show in the teacher's perception that of 20 items, there is an acceptance of the National Curriculum in 16 aspects and in 04 items those that teachers demonstrate their

Recibido: 6 de febrero de 2021
Aceptado: 8 de mayo de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Doctorando en Educación de la Unidad de Posgrado – UNSCH. ORCID ID: 0000-0001-8764-8210. sadidrodriguez@hotmail.com

2 Doctorando en Educación de la Unidad de Posgrado – UNSCH. ORCID ID: 0000-0002-2965-6375. kellyberrocal Sanchez666@gmail.com

Currículo Nacional en 16 aspectos y en cuatro ítems los docentes demuestran sus desacuerdos. Se concluye que un porcentaje mayor de docentes tienen una percepción favorable del Currículo Nacional, corroborados por las respuestas obtenidas; y la acreditación como proceso que vela la calidad educativa está próxima a darse en la educación básica.

Palabras clave: Evaluación, Autoevaluación, Currículo, Acreditación, Calidad educativa.

disagreements. It is concluded that a higher percentage of teachers have a favorable perception of the National Curriculum, corroborated by the answers obtained; and accreditation as a process that ensures educational quality is about to occur in basic education.

Key Words: Evaluation, Self-Evaluation, Curriculum, Accreditation, Educational Quality.

3 Doctorando en Educación de la Unidad de Posgrado – UNSCH. ORCID ID: 0000-0001-9377-0861. blezanoc@utea.edu.pe

4 Doctorando en Educación de la Unidad de Posgrado – UNSCH. maotse21@hotmail.com

5 Doctorando en Educación de la Unidad de Posgrado – UNSCH. ORCID ID: 0000-0003-3957-2383. yurimedinandia@gmail.com

6 Doctorando en Educación de la Unidad de Posgrado – UNSCH. ORCID ID: 0000-0002-0969-2475. lizbetip06@gmail.com

7 Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga – UNSCH – Ayacucho – Perú. ORCID ID: 0000-0002-8070-0108. oscar.gutierrez@unsch.edu.pe

Introducción

El afán de alcanzar la calidad educativa obliga a emprender mecanismos de evaluación de los diferentes aspectos que intervienen en la Educación Básica Regular, siendo uno de ellos la evaluación curricular. El proceso de acreditación requiere de procesos de autoevaluación y evaluación externa para llegar a la certificación de la calidad educativa en general, proceso que en el Perú se emprendió con las Universidades e institutos superiores; pero sin duda llegará a ser aplicado en la educación básica regular.

El término currículo desde la década de los sesenta amplió componentes que hacen que no existan límites en su conceptualización y en sus objetivos; dejando el concepto instrumental como el *qué*, ampliándose a nuevas nociones frente a nuevas necesidades, nuevos contextos, nuevos conceptos de vida y educación, y nuevos ámbitos laborales. Se trata de un concepto inestable determinado por las condiciones históricas y contextos, que se transforma en su posición, relación y función (Díaz, 2015). El currículo nacional peruano constituye un documento que en concordancia con políticas internacionales, norma las tareas educativas en la educación básica; políticas que en algunos casos distan de la realidad multiétnica y pluricultural del Perú.

Las políticas educativas que se concretaran en las instituciones educativas obedecen a acuerdos de las autoridades ministeriales educativas de los países de la región con entidades que la emanan como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura (OEI), Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y convenios internacionales (García-Martínez, Cerda-Montano & Torres-Vitoria, 2018). El Currículo Nacional está supeditado a esas políticas que emanan de esas entidades que enmarcan la formación escolar básica.

El Currículo Nacional de la Educación Básica, establece los aprendizajes esperados en la formación básica, concordantes con los fines y principios de la educación peruana, el Proyecto Educativo Nacional y los objetivos de la Educación Básica; prioriza los valores, educación ciudadana y la formación integral de los estudiantes. Contiene el perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica, los enfoques transversales, los conceptos clave y la progresión de

los aprendizajes. Es el documento base para la elaboración de los programas y herramientas curriculares de la Educación Básica Regular, la Educación Básica Alternativa y la Educación Básica Especial; siendo el elemento articulador de políticas e iniciativas de la gestión educativa (MINEDU, 2016:4).

El Currículo Nacional peruano no ha sido evaluado por los docentes, estudiantes ni padres de familia, tal vez por la ausencia de un mecanismo de evaluación y monitoreo del Ministerio de Educación, siendo la educación básica el pilar de la formación superior. "La Educación Básica es el ciclo educativo que se inicia en la primera infancia y finaliza en los últimos años de la adolescencia" (SITEAL, 2021:1). El Currículo Nacional es un documento que orienta la educación básica, extendiéndose hacia la formación de la educación superior no universitaria y universitaria.

La evaluación curricular reconoce la evaluación en sus diversos aspectos, sea cual sea la perspectiva que se adopte. La evaluación curricular es un subcampo discursivo y práctico del campo de la evaluación educativa. En la evaluación curricular se controlan, seleccionan y establecen los procedimientos para describir, comunicar, valorar y emitir juicios sobre los componentes del currículo (Díaz, 2015). La evaluación del Currículo Nacional es necesaria con fines de mejora y reajuste, debe ser un proceso participativo y permanente por todos los agentes educativos.

La evaluación curricular e institucional vista como asunto intrínseco del proceso curricular, conlleva analizar la coherencia en sus aspectos teóricos, metodológicos y concepciones curriculares; encarándolo como proceso de investigación participativa, colaborativa, procesual, continua y situada, examinando su axiología e implicaciones ético-político (Brovelli, 2001).

La evaluación curricular debe ser una acción académica, un proceso de investigación de la escuela, y no un mero tecnicismo de aplicación instrumentos. Debe permitir pensar y repensar a la institución educativa sus propósitos y expectativas para realizar con coherencia su tarea educativa (Díaz, 2015). Nuestro trabajo cobra relevancia al atreverse a evaluar la percepción docente del Currículo Nacional Peruano, como un medio de comprensión del rol socio-cultural e histórico del maestro.

La evaluación curricular es un tema de contextos macro y micro, que surgieron para garantizar la calidad y el cumplimiento de las directivas de los agentes internacionales canalizados como "responsabilidad" de los Estados con el discurso de la eficiencia, efica-

cia, calidad, productividad, competencia y competitividad, creando los sistemas nacionales de evaluación o sistemas de aseguramiento de la calidad (Díaz, 2015). La educación básica regular peruana no escapará de estas políticas internacionales, teniendo que someterse a diversas evaluaciones asociados al desarrollo del Currículo Nacional.

La gestión curricular es un proceso dinamizador en las escuelas básicas que permite concretar la política educativa de un país, siendo responsables los directores de las instituciones educativas básicas y el colectivo de docentes de aula los que lo accionan directamente (García-Martínez, Cerda-Montano & Torres-Vitoria, 2018). Al ser el currículo nacional un documento que prescribe formalmente propósitos, competencias, acciones y desempeños a ser alcanzados por los educandos y canalizados por las instituciones educativas, es de vital importancia conocer la percepción del docente de aula del Currículo Nacional, por ser un agente activo en su concreción, constituyendo un elemento relevante de análisis y mejora en los futuros diseños.

Una revisión de las diversas plataformas indica que existe escasa información de una evaluación del Currículo Nacional peruano. El IPEBA no cuenta con ningún instrumento de evaluación del Currículo Nacional de Educación Básica Regular (EBR), por lo que se construyó un instrumento de evaluación de la percepción docente del Currículo Nacional con base en las siguientes dimensiones:

- Dimensión 1: Gestión estratégica; Factor 1: Planificación del programa de estudios, Factor 2: Gestión del perfil de egreso y el Factor 3: Aseguramiento de la calidad, de los Estándares del modelo de acreditación de programas de estudios de educación superior universitaria (Sineace, 2018).
- Dimensión 2: Procesos Académicos, Factor 2.1. Diseño Curricular de la ficha de operacionalización de los estándares y criterios de evaluación para la acreditación de las carreras de salud de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Tecnológica versión II (SINEACE, 2014) y al Factor 1: Dirección Institucional, Estándar 1 y 2 de la Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la Gestión Educativa de Instituciones de Educación Básica Regular (IPEBA, 2011).

El proceso de acreditación de la calidad educativa es inminente en todos los niveles educativos en Perú. Siendo el currículo un elemento fundamental en la Educación Básica Regular (EBR), surgen preguntas:

¿El Currículo nacional es acorde con las necesidades educativas peruanas? ¿Quiénes participan en la elaboración del Currículo Nacional de EBR? ¿Es evaluado en forma permanente?

Del mismo modo, el proceso de acreditación llegará a la educación básica, estableciendo la necesidad de que las instituciones educativas tengan que certificarse para brindar una educación de calidad o perecer en el intento de cumplir los estándares del IPEBA. El IPEBA señala que la autoevaluación es un proceso, orientada por una Matriz propuesta; luego las instituciones educativas deben realizar una evaluación externa que conduce a la acreditación y el reconocimiento oficial de la calidad obtenida por la institución educativa (IPEBA, 2011). Las instituciones educativas de la EBR, necesitarán cumplir con los estándares establecidos por el SINEACE canalizado por el IPEBA, para garantizar la calidad educativa, siendo la acreditación una "crónica anunciada".

La acreditación de la calidad de parte de los organismos externos, debe ser asumida como un conjunto de herramientas de gestión que permitan obtener información confiable de los procesos académicos garantizando la calidad educativa, que derive en la toma de decisiones y no reducirlo a indicadores, estándares, objetivos y metas (Salas, 2013). En un primer momento las instituciones educativas, deberán someterse a una evaluación interna o autoevaluación; para luego someterse a una evaluación externa por organismos externos. Siendo el Currículo Nacional un documento oficial base, clave para orientar los esfuerzos del Estado, es necesario su evaluación de parte de los agentes educativos como los profesores, quienes son los directos involucrados en su concreción. En ese contexto, el propósito del presente artículo es evaluar la percepción docente del Currículo Nacional EBR y realizar la reflexión ante la acreditación de la calidad educativa de EBR.

Método

El presente artículo es una investigación descriptiva de la evaluación de la percepción docente del Currículo Nacional realizado con una muestra de 141 docentes, aplicando un instrumento adecuado, validado y confiable elaborado por el equipo de Doctores en Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. El instrumento fue administrado a través del Formulario Google en la región de Ayacucho. Todos los 141 docentes que participaron (100%) señalaron su aceptación de un término de con-

sentimiento libre y esclarecido para participar en el presente estudio. En un segundo momento se reflexiona del proceso de acreditación de la educación básica.

Resultados

Es importante contar con una evaluación curricular de parte de uno de los agentes activos en la educación, los profesores de los diferentes niveles educativos, pues permite visualizar el nivel de aceptación y concordancia con el Currículo Nacional, en base a esa percepción se puedan tomar acciones dentro de las políticas educativas nacionales.

Como características generales de la muestra (141 docentes) que participaron en la evaluación de la percepción del Currículo Nacional, se puede observar que el 47,5% (66 docentes) fueron de sexo femenino y el 52,5% (73 docentes) de sexo masculino; de acuerdo al nivel donde se desempeña su labor, se observa que el 66,7% (94 docentes) laboran en el nivel de educación secundaria; 16,3% (23 docentes) laboran en el nivel de educación primaria; 8,5 % (12 docentes) laboran en la Educación superior Universitaria, 5% (7 docentes) laboran en la educación superior No Universitaria y el 3,5% (5 docentes) laboran en el nivel de educación inicial. Los datos de los resultados de los 20 ítems se presentan en el Cuadro 1, con los ítems y sus respectivas valoraciones en N° (frecuencia) y % (porcentajes):

- En el ítem 1. El propósito de Currículo Nacional está definido y alineado con la misión y visión del Proyecto Nacional de Educación 2036, se observa que el 42.6% de docentes están algo de acuerdo; el 22.7% señala estar muy de acuerdo; el 22% señalan estar en desacuerdo, el 9.2% ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 3.5% Muy en desacuerdo.
- En el ítem 2. Se realizan estudios de mercado, en forma periódica, para analizar la demanda, se observa que el 36.2% señalan estar en desacuerdo, el 33.3% señalan estar algo de acuerdo; el 12.8% están muy de acuerdo; el 9.9% están ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 7.8% están muy en desacuerdo.
- En el ítem 3. El Currículo Nacional ha sido construido participativamente, se observa que el 41.1% de docentes están algo de acuerdo; el 32.6% están en desacuerdo, el 11.3% están ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 8.5% están muy de acuerdo y el 6.4% están muy en desacuerdo.
- En el ítem 4. El Currículo Nacional es pertinente e inclusivo, se observa que el 43.3% de docentes

están algo de acuerdo; el 20.6% están muy de acuerdo; el 20.6% están en desacuerdo, el 9.2% ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6.4% muy en desacuerdo.

- En el ítem 5. El Currículo Nacional garantiza con una formación integral y actualizada, se observa que el 45.7% de docentes están algo de acuerdo; el 25% están en desacuerdo, el 20% están muy de acuerdo; el 5.7% están ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 3.6% están muy en desacuerdo.
- En el ítem 6. El Currículo Nacional identifica la demanda social, se observa que el 41.1% de docentes están algo de acuerdo; el 31.9% están en desacuerdo; el 12.1% están ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 10.6% están muy de acuerdo y el 4.3% están muy en desacuerdo.
- En el ítem 7. El Currículo Nacional está acorde a las principales tendencias pedagógicas y tecnológicas, se observa que el 51.1% de docentes están algo de acuerdo; el 26.2% están en desacuerdo; el 11.3% están muy de acuerdo; el 6.4% están muy en desacuerdo y el 5% están ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- En el ítem 8. El Currículo Nacional tiene pertinencia con la demanda social, se observa que el 47.9% de docentes están algo de acuerdo, el 28.6% están en desacuerdo, el 10% están ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 7.9% señala estar muy de acuerdo y el 5.7% están muy en desacuerdo.
- En el ítem 9. El Currículo Nacional incorpora saberes, historia y problemática de la comunidad local, regional, nacional e internacional para asegurar igualdad de oportunidades, se observa que el 40.7% de docentes están algo de acuerdo; el 32.9% están en desacuerdo, el 10.7% están ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 10% están muy de acuerdo y el 5.7% están muy en desacuerdo.
- En el ítem 10. El Ministerio de Educación mantiene y ejecuta mecanismos de participación de grupos de interés, se observa que el 36.9% de docentes están algo de acuerdo; 28.4% están en desacuerdo; el 14.9% están ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 10.6% están muy de acuerdo y el 9.2% están muy en desacuerdo.
- En el ítem 11. El perfil de egreso es acorde con las necesidades locales, regionales y nacionales, se observa que el 40.4% de docentes están de algo de acuerdo; el 33.3% están en desacuerdo; el 13.5% están muy de acuerdo; el 7.1% están ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 5.7% muy en desacuerdo.
- En el ítem 12. Existe coherencia entre las competen-

Cuadro 1. Evaluación del Currículo Nacional de la EBR

Ítems	Muy en desacuerdo		Desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		Algo de acuerdo		Muy de acuerdo	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1. El propósito de Currículo Nacional está definido y alineado con la misión y visión del Proyecto Nacional de Educación 2036.	5	3.5	31	22	13	9.2	60	42.6	32	22.7
2. Se realizan estudios de mercado, en forma periódica, para analizar la demanda.	11	7.8	51	36.2	14	9.9	47	33.3	18	12.8
3. El Currículo Nacional ha sido construido participativamente.	9	6.4	46	32.6	16	11.3	58	41.1	12	8.5
4. El Currículo Nacional es pertinente e inclusivo.	9	6.4	29	20.6	13	9.2	61	43.3	29	20.6
5. El Currículo Nacional garantiza una formación integral y actualizada.	5	3.6	35	25	8	5.7	64	45.7	28	20
6. El Currículo Nacional identifica la demanda social.	6	4.3	45	31.9	17	12.1	58	41.1	15	10.6
7. El Currículo Nacional está acorde a las principales tendencias pedagógicas y tecnológicas.	9	6.4	37	26.2	7	5	72	51.1	16	11.3
8. El Currículo Nacional tiene pertinencia con la demanda social.	8	5.7	40	28.6	14	10	67	47.9	11	7.9
9. El Currículo Nacional incorpora saberes, historia y problemática de la comunidad local, regional, nacional e internacional para asegurar igualdad de oportunidades.	8	5.7	46	32.9	15	10.7	57	40.7	14	10
10. El Ministerio de Educación mantiene y ejecuta mecanismos de participación de grupos de interés.	13	9.2	40	28.4	21	14.9	52	36.9	15	10.6
11. El perfil de egreso es acorde con las necesidades locales, regionales y nacionales.	8	5.7	47	33.3	10	7.1	57	40.4	19	13.5
12. Existe coherencia entre las competencias y elementos en la consecución del perfil de egreso.	5	3.6	35	25	15	10.7	64	45.7	21	15
13. El currículo nacional considera actividades co-curriculares para el logro del perfil de egreso.	3	2.1	38	27.1	19	13.6	66	47.1	14	10
14. El Currículo Nacional mantiene mecanismos de revisión periódica y participativa.	7	5	45	32.1	23	16.4	54	38.6	11	7.9
15. El perfil de egreso se revisa periódicamente y en forma participativa.	7	5	47	33.3	31	22	44	31.2	12	8.5
16. Se cuenta con un sistema de gestión de calidad implementado.	10	7.1	54	38.3	26	18.4	42	29.8	9	7.1
17. El Ministerio de Educación implementa y monitorea planes de mejora del Currículo Nacional.	8	5.7	49	34.8	19	13.5	52	36.9	13	9.2
18. Existe la normativa para la evaluación del Currículo Nacional.	9	6.4	39	27.7	21	14.9	56	39.7	16	11.3
19. Existe una revisión participativa del contenido del Currículo Nacional.	10	7.2	58	41.7	15	10.8	49	35.3	7	5
20. Se realizan informes de conocimiento público de la evaluación del Currículo Nacional.	14	9.9	58	41.1	19	13.5	42	29.8	8	5.7

Fuente: Elaboración propia.
Formulario Google, aplicado a 141 docentes de Ayacucho.

cias y elementos en la consecución del perfil de egreso, se observa que el 45.7% de docentes están algo de acuerdo, el 25% están en desacuerdo; el 15% de están muy de acuerdo, el 10.7% están ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 3.6% están muy en desacuerdo.

En el ítem 13. El currículo nacional considera actividades co-curriculares para el logro del perfil de egreso, el 47.1% de docentes están algo de acuerdo; el 27.1% están en desacuerdo; el 13.6% están ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 10% están muy de acuerdo y el 2.1% están muy en desacuerdo.

En el ítem 14. El Currículo Nacional mantiene mecanismos de revisión periódica y participativa; se observa que el 38.6% de docentes están algo de acuerdo; el 32.1% están en desacuerdo; el 16.4% están ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 7.9% están muy de acuerdo y el 5% están muy en desacuerdo.

En el ítem 15. El perfil de egreso se revisa periódicamente y en forma participativa, se observa que el 33.3% está en desacuerdo; el 31.2% están algo de acuerdo; el 22% están ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 8.5% están muy de acuerdo y el 5% están en muy desacuerdo.

En el ítem 16. Se cuenta con un sistema de gestión de calidad implementado, se observa que el 38.3% de docentes señalan que están en desacuerdo, el 29.8% están algo de acuerdo; el 18.4% señalan estar ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 7.1% están en muy de acuerdo y en muy en desacuerdo.

En el ítem 17. El Ministerio de Educación implementa y monitorea planes de mejora del Currículo Nacional, se observa que el 36.9% de docentes están algo de acuerdo; el 34.8% están en desacuerdo; el 13.5% están ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 9.2% están muy de acuerdo y el 5.7% están muy en desacuerdo.

En el ítem 18. Existe la normativa para la evaluación del Currículo Nacional, se observa que el 39.7% de docentes están de algo de acuerdo; el 27.7% están en desacuerdo; el 14.9% están ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 11.3% están muy de acuerdo y el 6.4% están muy en desacuerdo.

En el ítem 19. Existe una revisión participativa del contenido del Currículo Nacional, se observa que el 41.7% de docentes están en desacuerdo; el 35.3% están algo de acuerdo; el 10.8% están ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 7.2% están muy en desacuerdo y el 5% están muy de acuerdo.

En el ítem 20. Se realiza informe de conocimiento

público de la evaluación del Currículo Nacional, se observa que el 41.1% de docentes están en desacuerdo, el 29.8% están algo de acuerdo; 13.5% están ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 9.9% están muy en desacuerdo y el 5.7% en muy de acuerdo.

De los resultados obtenidos podemos destacar que existen cuatro ítems que obtuvieron mayor porcentaje de respuestas, los ítems 1, 4, 5 y 12, en la valoración de muy de acuerdo oscilando desde el 15% al 22,7% respectivamente, destacando mayor aceptación por los docentes participantes en cuanto a la visión, pertinencia, formación integral y la coherencias del Currículo Nacional.

Se precisa que de los 20 ítems evaluados, existen 16 ítems (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 y 18) que tienen tendencia positiva y aceptación, ya que al sumar los porcentajes de las valoraciones de algo de acuerdo y muy de acuerdo, los porcentajes son mayores a la suma de muy en desacuerdo y en desacuerdo.

Del mismo modo, precisamos que de los 20 ítems evaluados, se observa que 4 ítems resultan con mayor porcentaje en desacuerdo siendo los ítems: 2. Se realiza estudios de mercado, en forma periódica, para analizar la demanda, en el que el 36.2% están en desacuerdo; porque posiblemente el Ministerio de Educación no tiene mecanismos de estudios de mercado laboral, del requerimiento de docentes por décadas, de atención a los servicios educativos en todo el Perú (no solo en las ciudades) es decir, en los lugares menos accesibles en donde muchas veces no puede llegar el docente por no existir condiciones ni presupuesto para brindar una educación de calidad. En el ítem 16. Se cuenta con un sistema de gestión de calidad implementado; el 38.3% de docentes no perciben un sistema de gestión adecuado, siendo necesario contar con personal calificado para realizar la reingeniería de la gestión educativa. En el ítem 19. Existe una revisión participativa del contenido del Currículo Nacional; el 41.7% de docentes observa que se debe implementar mecanismos de participación colectiva de los agentes educativos en la revisión del Currículo Nacional, estudiantes organizados en los diversos niveles de educación básica, profesores de los diversos niveles; padres de familia organizados, dando la posibilidad de enriquecer el Currículo Nacional participativo. Y en el ítem 20. Se realizan informes de conocimiento público de la evaluación del Currículo Nacional; el 41.1% de docentes señalan no conocer ningún

mecanismo de información de la evaluación del Currículo Nacional, y que es necesario que el Ministerio de Educación implemente mecanismos de evaluación del Currículo Nacional y su difusión, para tratar de construir un currículo nacional y que no sea un mera "copia" de algunos países, que muchas veces no se acercan a la realidad peruana.

Conclusiones

En cuanto al Currículo Nacional y la satisfacción con las necesidades educativas peruanas, la percepción de los docentes es favorable en 16 ítems; con la aceptación en cuanto a su construcción, coherencia, perfil de egreso, inclusión y competencias.

Respecto a la participación en la elaboración del Currículo Nacional de EBR, en el documento oficial se menciona que fue sometido a un proceso de consultas nacionales de actores de sectores públicos y de la sociedad civil, docentes, especialistas, expertos nacionales e internacionales; aspecto que no fue aceptado por los docentes evaluados; y se precisa en cuanto a la realización de estudios de mercado en forma periódica, gestión de calidad implementado, la revisión participativa del contenido del Currículo Nacional e informes de conocimiento público de la evaluación del Currículo Nacional, la percepción docente fue en su mayor porcentaje entre muy desacuerdo y en desacuerdo.

Habiendo mayor porcentaje de docentes con respuestas de acuerdo y muy de acuerdo en 16 ítems, concluimos que la percepción docente del Currículo Nacional es favorable, y que la acreditación en la educación básica debe ser un proceso paulatino orientado a la calidad educativa y sin fines punitivos.

Discusión

En la visión al 2036 del Proyecto Educativo Nacional (PEN) peruano, se desea que las personas ejerzan plenamente y a lo largo de la vida su derecho a una buena educación, que se desarrollen y prosperen, relacionándose con la calidad educativa (Palacios, 2021). El Currículo Nacional es un documento que permite viabilizar esta visión, haciéndose necesaria su permanente evaluación por los agentes educativos, antes que por planificadores curriculares de escritorio.

Debe existir relación entre la planificación curricular con la calidad de la educación, porque ambas buscan la pertinencia y los matices socioculturales por

medio de los sujetos que aprenden quienes son portavoces del cambio estructural social (España & Viguera, 2021). El Currículo Nacional de la EBR, al igual que la búsqueda de la calidad educativa, desembocan sus esfuerzos en la formación de un ser humano, que será el protagonista de los cambios estructurales de su sociedad, por lo que una planificación curricular participativa es un aspecto ideal para la construcción de un currículo con el trasfondo social, involucrando integrar a todos los participantes del hecho educativo proyectándose al futuro. En nuestra evaluación se apunta la aprobación de un mayor porcentaje de docentes en aspectos relacionados con los fundamentos teóricos del currículo nacional y su coherencia.

El Currículo Nacional peruano es el documento oficial de la política educativa de la educación, establece el perfil de egreso de la Educación Básica, las competencias y las progresiones a través de los aprendizajes esperados de los estudiantes durante su formación básica (Ministerio de Educación, 2017). En la presente evaluación, se observa que existe una mayoría de docentes que aprueba el Currículo Nacional, por tener relación con la visión del PEN, coherencia en el perfil de egresado y construcción de las competencias.

Los que diseñan el currículo desempeñan un rol importante por ver las necesidades futuristas de los estudiantes, la sociedad y del planeta en su conjunto. El currículo escolar tiende al desarrollo enfático de lo cognitivo del estudiantes de educación básica, pero lo afectivo y psicomotor queda subvaluado. El componente emocional, la formación en valores, son importantes para el desarrollo de una sociedad humana. El currículo escolar puede desempeñar un papel importante en la construcción de una sociedad humana, por lo que es necesario incorporar valores, habilidades sociales y la protección del patrimonio cultural (Sharma, 2021). Nuestra evaluación en el ítem 12 con el 45.7% de docentes, nos permite señalar que existe coherencia entre las competencias y elementos en la consecución del perfil profesional; y en el ítem 13, el 47.1% acepta que el currículo tiene componentes curriculares que permiten desarrollar integralmente al estudiante de la EBR. Sin embargo, precisamos la necesidad de una evaluación participativa, que permita a los profesionales que diseñan el Currículo Nacional una visión verdadera de la realidad peruana en todos los ámbitos, que permita enriquecer sus contenidos con la cultura nacional en la construcción de una identidad peruana.

El proceso de diseño del currículo escolar para integrar los objetivos de desarrollo sostenible incluye la definición de resultados de aprendizaje; la identificación de puntos de conexión entre el currículo y su concreción; la elaboración de un plan de servicios del plan de estudios; la implementación del currículo de estudios integrado; la evaluación, la revisión y monitoreo de los resultados del aprendizaje y la determinación de estrategias para la integración del dominio cognitivo, afectivo y psicomotor (Sharma, 2021). Nuestros resultados en el ítem 11 muestran que el 40.4% de docentes señalan que el Currículo Nacional contempla el perfil de egreso acorde a las necesidades locales, regionales y nacionales, para el desarrollo del educando, permitiendo desenvolver los dominios cognitivos, afectivos y psicomotores.

El patrimonio cultural y los conocimientos tradicionales pueden protegerse en la concreción del currículo escolar con los profesores transmitiendo habilidades y conocimientos desde el currículo escolar, proporcionado en la educación secundaria integral (Sharma, 2021). En nuestros resultados en el ítem 9 se observa que prácticamente el 50.7% de docentes están de acuerdo que el Currículo Nacional incorpora saberes, historia y problemática local, regional, nacional e internacional para asegurar la igualdad.

En líneas generales, la evaluación del Currículo Nacional por parte de los docentes participantes, fue en su mayoría de aceptación (16 ítems), lo que indica una aprobación de muchos aspectos del Currículo Nacional, pero existe un buen porcentaje de docentes que no aceptaron estar de acuerdo; por lo que se apunta como un motivo para una nueva investigación del tema y aproximarnos a las inquietudes de los docentes que no están de acuerdo con el Currículo Nacional, para plantear la mejora de un Currículo Nacional peruano, a fin de conseguir la acreditación de las instituciones educativas.

En el Perú el SINEACE es el encargado de la acreditación (el reconocimiento público y temporal a la institución educativa, área, programa o carrera profesional), proceso voluntario que evalúa la gestión pedagógica, institucional y administrativa; estableciendo una metodología aplicada a la realidad nacional para alcanzar este reconocimiento, aplicable a las instituciones educativas y programas de estudios de universidades, Institutos de Educación Superior, Escuelas de Educación Superior y los Centros de Educación Técnico-Productiva (Gob.pe, 2021). En las décadas de los ochenta y noventa en México la calidad educativa ha estado en la agenda de las Institu-

ciones Educativas y con ello la acreditación de la educación por parte de organismos externos con la respectiva certificación (Salas, 2013). En el Perú, a nivel de la Educación Básica se emprenderá también la acreditación de la calidad educativa, para garantizar procesos administrativos educacionales, mediante indicadores, criterios y estándares; siendo algunos de los aspectos a ser evaluados el currículo, el desempeño docente, los estudiantes, la infraestructura, los procesos de gestión educativa, etc., estableciendo un mínimo de condiciones de las instituciones educativas para operar.

La acreditación es el resultado de la evaluación y seguimiento sistemático voluntario del cumplimiento de funciones; hace posible obtener información objetiva y fidedigna de la calidad de recursos humanos, procesos e infraestructura de una institución, permitiendo certificar frente la sociedad satisfaciendo los criterios, indicadores y estándares de calidad (Baños & Fernández, 2021). Sin embargo, la acreditación puede tener como resultado la diferenciación y clasificación entre instituciones educativas, y lógicamente como consecuencia de no cumplir los estándares mínimos, se produzca el cierre de muchas instituciones públicas, generando una demanda educativa que tendría que cubrir el sector privado. Así mismo, señalamos que en muchos casos la supervisión, monitoreo y las evaluaciones externas llegan a ser meros mecanismos burocráticos, de formalidad legal que garantizan la "calidad", sin generar planes de mejora que permitan superar las dificultades de las instituciones educativas.

En el proceso de acreditación de la educación básica la autoevaluación y la evaluación externa deben estar presentes al igual que en la educación superior. "La autoevaluación y la evaluación externa conforman parte del proceso de acreditación oficial teniendo como referente obligado los criterios y estándares establecidos" (Baños & Fernández, 2021, p. 4). Siendo así, el proceso de acreditación debe constituir un instrumento de retroalimentación, de regulación interna que mejore y enriquezca la gestión de una institución educativa, velando por el servicio de calidad educativa, y la evaluación del currículo debe ser permanente y participativa.

La acreditación puede convertirse en un proceso pragmático de la calidad educativa, con un vacío filosófico y conceptual que reduzca a los actores educativos sólo al cumplimiento de estándares, sin "aterrizar" en la formación de los estudiantes (Salas, 2013). La educación básica regular, debe tener en cuenta

que este proceso de acreditación es para la mejora de los servicios educativos, y no un simple cumplimiento burocrático de hacer informes por salvar responsabilidades.

La UNESCO aprecia el derecho a la educación de toda persona desde su nacimiento, lo que no siempre sucede porque en muchos casos los Estados continúan mercantilizando con este derecho, con evaluaciones que persiguen indicadores y estándares de calidad, alejando el acceso universal a la educación libre y sin discriminación (Díaz, Álvarez & Molina, 2021). La evaluación no debe ser una herramienta de discriminación, no se debe evaluar sólo a los agentes educativos (estudiantes, docentes y directores) sino al sistema educativo, a las políticas educativas, al currículo nacional y al contexto económico-socio-cultural, que comprende todo un marco complejo de la calidad de una institución educativa,

Referencias

- Baños, M. A. & Fernández, E. M. (2021). El proceso de acreditación de carreras. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40 (1), 1-20.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 101-122.
- Díaz, M. (2015). La evaluación curricular en el marco de la evaluación de la calidad. *Con-textos*, 19-30.
- Díaz, Y., Álvarez, J. M. & Molina, J. (2021). La planificación y evaluación curricular como piedra angular en la formación continua de los docentes: el camino hacia la inclusión. *Brazilian Journal of Development*, 7 (1), 11144-11161.
- España, Y. I. & Viguera, J. A. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1-17.
- García-Martínez, J. A., Cerda-Montano, V. & Torres-Vitoria, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección. *Revista Electrónica Educare*, 1-28. Gob.pe. (17 de Enero de 2021). *Plataforma Digital Única del Estado Peruano*. Recuperado el 17 de Enero de 2021, de Inicia ya el proceso de acreditación de tu programa de estudios o institución educativa: <https://www.gob.pe/institucion/sineace/campa%C3%B1as/1223-inicia-ya-el-proceso-de-acreditacion-de-tu-programa-de-estudios-o-institucion-educativa>
- IPEBA (2011). *Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de Instituciones de Educación Básica Regular*. Lima: Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica.
- MINEDU (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Palacios, M. A. (18 de Enero de 2021). *Consejo Nacional de Educación*. Obtenido de Consejo Nacional de Educación: <https://www.cne.gob.pe>
- Salas, I. A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: El caso de una Institución del sector no universitario en México. *Calidad de la Educación*, 305-333.
- Sharma, D. (2021). Understanding Processes and Strategies for Integrating Sustainable Development in Curriculum. *Discover Journals*, 27-41. doi:10.1108/S2055-364120200000035005
- Sineace (2018). *Explicación de estándares del modelo de acreditación de programas de estudios de educación superior universitaria*. Lima: Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.
- SITEAL (18 de Enero de 2021). *Sistema de información de tendencias educativas en América Latina*. Obtenido de SITEAL: https://www.siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_basica

Análisis de prácticas inclusivas en la atención de alumnado con discapacidad

CONCEPCIÓN DEL CARMEN CASTANEDA-BRIZUELA,¹
NORMA GUADALUPE MÁRQUEZ-CABELLOS²



Resumen

El objetivo del estudio estuvo centrado en analizar las prácticas inclusivas del profesorado que interviene con niños y niñas con discapacidad y/o trastorno de educación preescolar y primaria. Se implementó el enfoque cuantitativo, transversal, con alcance descriptivo donde participaron 13 docentes que laboran en un Centro de Atención Múltiple del ciclo escolar 2020-2021. Los datos se recolectaron a través de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula Regular –GEPIA– Formato de Auto reporte, la Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas –TEIIP– y Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva –SACIE–. Para el tratamiento de los datos, se procedió al análisis descriptivo general con tablas de frecuencias, medias y desviaciones estándar. Los resultados sostienen la diversidad de buenas prácticas inclusivas con actitud positiva por parte del profesorado hacia los principios de la educación inclusiva, propiciando la implementación de estrategias diversificadas para atender a la población con discapacidad y trastorno. Se concluye hacer un alto en el ejercicio de la docencia para reflexionar sobre las prácticas inclusivas en las aulas que conduzca a valorar la diversidad y la mejora educativa.

Palabras clave: Discapacidad, Prácticas inclusivas, Educación inclusiva.

Analysis of Inclusive Practices in the Care of Students with Disabilities

Abstract

The objective of the study was focused on analyzing the inclusive practices of teachers who intervene with children with disabilities and / or disorders in preschool and primary education. The quantitative, cross-sectional approach was implemented, with a descriptive scope where 13 teachers who work in a Multiple Attention Center participated in the 2020-2021 school year. The data were collected through the Guide for the Evaluation of Inclusive Practices in the Regular Classroom –GEPIA– Self-Report Format, the Self-Efficacy Scale to Implement Inclusive Practices –TEIIP– and the Scale of Feelings, Attitudes and Concerns about Inclusive Education –SACIE–. For data treatment, the general descriptive analyzed with tables of frequencies, means and standard deviations. The results support the diversity of inclusive good practices with a positive attitude on the part of teachers towards the principles of inclusive education, promoting the implementation of diversified strategies to serve the population with disabilities and disorders. It is concluded to take a break in the teaching exercise to reflect on inclusive practices in the classroom that leads to valuing diversity and educational improvement.

Key Words: Disability, Inclusive Practices, Inclusive Education.

Recibido: 18 de febrero de 2021
Aceptado: 22 de mayo de 2021
Declarado sin conflicto de interés

¹ Licenciada en Psicología. Estudiante de la Maestría en Intervención Educativa, Universidad de Colima. ccastaneda@uacol.mx

² Profesora de Tiempo Completo de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5466-2681> Nivel I. norma_marquez@uacol.mx

Introducción

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2011) existen más de mil millones de personas con la condición de discapacidad, lo que corresponde al 15% de la población total. En México, el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información (2018) reporta que la prevalencia de discapacidad es del 6.3%, lo cual significa que 7.8 millones de personas presentan dificultades o limitaciones del movimiento, comunicación o procesos psicológicos básicos. Este dato refleja un incremento del 3% de personas con discapacidad en comparación con el censo del INEGI en el año 2014. En el ámbito educativo el INEGI (2016) refiere que el 49.6% de personas con discapacidad en edad escolar acuden a la escuela; de este porcentaje el 40.9% no cuenta con las habilidades necesarias para interpretar o escribir un recado. Por tanto, el 50.4% de la población entre 3 y 29 años que presenta discapacidad no asiste a la escuela, situación que limita el desarrollo de habilidades en el sentido de autonomía y funcionamiento psicosocial para mejorar su calidad de vida y para acercarse a un estado de bienestar en función de sus posibilidades.

En el año 2020 en el estado de Colima el 5.5% de la población presentaba algún tipo de discapacidad. Con relación a edades escolares se identificó que el 2.1% tenían una edad entre 0 y 17 años, y el 2% de personas con edad entre 18 y 29 años. Hasta el año 2010, mil 793 personas presentaban dificultades para poner atención o aprender (INEGI, 2021). De acuerdo con registros de la Secretaría de Educación del Estado de Colima (2021) se atiende a 21, 348 alumnos en edad preescolar; en educación primaria a 74,708 educandos; de los cuales el 0.21% y el 0.47% de la población respectivamente están inscritos en los once Centros de Atención Múltiple (CAM) que existen en el estado de Colima debido a que presentan la condición de discapacidad y/o trastorno.

En relación con la intervención educativa en la discapacidad, México ha suscrito convenios internacionales para promover una educación que responda a la diversidad de los alumnos en las aulas regulares y especiales, que potencie y promueva al máximo sus capacidades, proporcionando los apoyos y recursos que requieren en función de sus características y necesidades individuales. Algunos de estos convenios han sido la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" realizada en Jomtiem, Tailandia en

1990; la Declaración de Principios, Políticas y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales efectuada en Salamanca, España en 1994. A escala nacional un hecho importante fue la convocatoria realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1997 dirigida al personal directivo y docente para asistir a la Conferencia Nacional "Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: Equidad para la diversidad", celebrada en Huatulco, Oaxaca, donde se firmaron acuerdos para la construcción de una educación que respondiera a la diversidad (SEP, 1997). Lo expuesto en estos convenios internacionales y nacionales puso de manifiesto que muchos niños en el mundo estaban excluidos de la educación y que aquellos que presentaban necesidades educativas especiales enfrentaban mayores barreras para acceder a una educación de calidad, debido a la diversidad de prácticas docentes, la falta de recursos didácticos, materiales y tecnológicos, así como la falta de infraestructura en las escuelas.

Atender a la diversidad ha sido un reto para el Sistema Educativo Mexicano, se identifican esfuerzos para alcanzar metas y propósitos educativos en torno a la educación inclusiva. Una muestra de ello es la reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que al texto refiere

[...] será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación [...] (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Otra acción que fortalece la atención a la diversidad es la publicación de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), la cual materializa el Acuerdo Educativo Nacional que representa al artículo 3º constitucional que tiene como propósito encaminar acciones inclusivas, flexibles y pertinentes para identificar, atender y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno.

Sin embargo, aun con estos esfuerzos, la exclusión y segregación de personas con discapacidad se pone de manifiesto, derivada de la poca o nula información que tienen los padres de familia para hacer valer los derechos de sus hijos, o porque las condiciones escolares y las prácticas docentes limitan el aprendizaje y

participación del alumnado. Hoy en día la educación inclusiva es uno de los grandes retos del sistema educativo porque debe velar por garantizar la calidad, pertinencia, igualdad y equidad educativa de todo el alumnado como un derecho constitucional.

Ante esta premisa el colectivo docente se ve en la necesidad de transformar su práctica pedagógica para responder a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que presenta discapacidad o trastorno. De cara a una sociedad heterogénea, los métodos de enseñanza homogeneizadores quedan lejos de la realidad social que se vive; frente a esta realidad se requiere de prácticas docentes que fomenten una pedagogía inclusiva rica en estrategias diversificadas.

Para garantizar el fortalecimiento de ambientes inclusivos, las prácticas pedagógicas necesitan transformarse con el propósito de reconocer la realidad y la necesidad de todo el alumnado para dirigir sus acciones hacia la persona y no hacia sus características; buscando con ello mejores condiciones y oportunidades en relación con las necesidades reales de cada individuo (Muntaner, 2014). Actualmente el concepto de prácticas inclusivas se maneja de forma cotidiana con la intención de brindar una atención de calidad y para obtener logros evidentes en el proceso de aprendizaje de la población estudiantil. García, Romero y Escalante (2011) refieren que las prácticas inclusivas son por sí mismas capaces de lograr la mejora y permitir la creación de estrategias, métodos y técnicas pertinentes que en un momento determinado logren ser parte de la cotidianidad.

Las prácticas inclusivas, el tema que nos ocupa en el presente estudio, centra su atención en la identificación de las prácticas inclusivas para atender al alumnado que presenta discapacidad o trastorno de un Centro de Atención Múltiple (CAM). Este estudio cobra relevancia al exponer las voces del profesorado encargado de atender a esta población, porque podrían reflejar respuestas educativas inclusivas orientadas al pleno desarrollo, aprendizaje y participación de estos escolares. En consonancia con lo anterior, el objetivo general de la presente investigación es analizar las prácticas inclusivas del profesorado que atiende al alumnado con discapacidad o trastorno. Los objetivos específicos son: a) Describir las prácticas docentes que fortalecen el aprendizaje y la satisfacción de las necesidades educativas de la población con discapacidad o trastorno; y b) Analizar las prácticas inclusivas que lleva a cabo el profesorado que favorecen el trabajo colaborativo con la comunidad escolar.

Prácticas pedagógicas, pieza clave para generar entornos inclusivos

Sin duda, la educación se ha transformado partiendo de una pedagogía tradicionalista, donde el docente tenía el control absoluto del proceso enseñanza aprendizaje, hasta un enfoque pedagógico tendiente hacia una educación orientada al desarrollo de competencias, donde el rol del docente centra su atención en guiar y acompañar al alumnado en su aprendizaje. Ante este paradigma, el docente juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje porque se compromete a implementar buenas prácticas pedagógicas. De acuerdo con García, Belesaca y Jara (2018), las buenas prácticas inclusivas son aquellas acciones cuya responsabilidad toman los docentes, padres de familia y los alumnos para favorecer la participación de todos, específicamente de aquellos que han estado segregados y marginados o en situación de vulnerabilidad.

El docente es un agente clave para que el alumnado se desenvuelva con autonomía en el ambiente escolar; aquí radica la importancia de generar entornos inclusivos, por lo que se hace necesario diversificar la enseñanza para responder a una comunidad educativa heterogénea. Por ello, tal como puntualizan Gregory y Chapman (2013) las aulas inclusivas deben ser ricas en recursos para atender y respetar las diferentes necesidades y capacidades específicas del alumnado, centrándose en los contenidos, herramientas de evaluación, tareas de desempeño y estrategias de instrucción que generen contextos retadores para que los alumnos puedan alcanzar el éxito en su proceso de aprendizaje. Por su parte, Martínez y Liñán (2017) al referirse a las buenas prácticas inclusivas puntualizan que la metodología es un elemento importante para garantizar el éxito escolar, un plan de intervención diseñado con fundamento en las capacidades, habilidades, intereses y personalidad del alumnado; generará una atención de calidad, pero sobre todo incluyente. En este sentido, algunos elementos para una intervención pedagógica exitosa son las condiciones físicas del aula, la planificación docente, la organización del tiempo, la metodología, la evaluación, la relación alumno maestro y la formación docente.

Diversas investigaciones en torno a prácticas inclusivas (Pujolás, Lago y Naranjo, 2013; Sánchez, 2004; Campos y Campos, 2012) refieren la importancia de generar aprendizaje cooperativo y colaborativo con metodologías diferentes a las que se imple-

mentan de manera cotidiana para potenciar las capacidades de todos los alumnos, de tal forma que se pueden incluir favorablemente en su comunidad en igualdad de oportunidades. Por su parte, Darretxe, Golkietxea y Fernández (2013) puntualizan la relevancia de desarrollar una cultura inclusiva centrada en el conocimiento y el dominio curricular, así como los elementos del mismo para llevarlo a la práctica con estrategias metodológicas y de evaluación apropiadas.

Leal y Urbina (2014), López (2012) y Rappoport y Echeita (2018) plantean la importancia de hacer transformaciones entre la cultura institucional y el sistema de creencias del personal del colectivo docente para atender a la diversidad escolar; lo anterior también lo refiere Sánchez (2004), al puntualizar que la funcionalidad de las escuelas inclusivas está determinada por docentes que se apropian de un saber inclusivo, saber hacer inclusivo y un querer hacer inclusivo. Otros autores (Flores, Méndez y Vega, 2017; Lago, Pujolás y Naranjo, 2011; Leal y Urbina, 2014; Serrato y García, 2014) enfatizan la importancia de la formación continua, el trabajo colaborativo al interior y exterior del plantel, la vinculación con los padres de familia y, además, la preocupación del colectivo docente por apoyar los aprendizajes y la participación de todos sus estudiantes. Autores como Éste (2006) y Martínez (2002) plantean la importancia de los colectivos educativos como generadores de estrategias y prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad. Por su parte, Covarrubias y Marín (2015), García, Belesaca y Jara (2018) y González (2011) centran su interés en la formación del profesorado al puntualizar que docentes informados y capacitados pueden ayudar o contribuir de manera efectiva en los procesos de inclusión mediante una planificación adecuada, centrada en las necesidades educativas, implementando ajustes razonables, así como identificando las características individuales y el contexto de la población atendida.

Se identifican otros estudios (Leal y Urbina, 2014; Ferreira, 2016) donde los hallazgos reflejan prejuicios personales mediante los cuales se forman barreras actitudinales que obstaculizan los procesos inclusivos; por ende, los entornos de aprendizaje se ven afectados al planificar acciones que no son acordes a la población que se interviene; volviéndose un ambiente monótono y poco atractivo para el alumnado. Aquí radica la importancia de planificar en las fortalezas y áreas de oportunidad de la población que se atiende más que en los contenidos curriculares (Rap-

poport y Echeita, 2018). En este sentido la actitud, el dominio de contenidos, el conocimiento que tenga de su grupo el profesorado, son muy importantes, puesto que el aprendizaje del alumno se garantizará en la medida que se le otorguen los apoyos de acuerdo a sus requerimientos.

En México se han realizado investigaciones que muestran la realidad de la educación inclusiva en el país; sin embargo, hay pocos estudios realizados en los Centros de Atención Múltiple (CAM); algunos de ellos han sido coordinados por García y Martínez (2009), García, Romero, Motilla y Zapata (2009), García, Romero, Rubio, Flores y Martínez (2015), Romero, García, Rubio, Martínez y Flores (2018) cuyos hallazgos llevan a la reflexión sobre las prácticas inclusivas. Una de esas reflexiones es que no existe una homogeneización de acciones para intervenir con la población que presenta la condición de discapacidad; ya que algunos centran su atención en el modelo clínico y otros han realizado esfuerzos para implementar el modelo de integración educativa; por tanto, existe una discrepancia entre la organización y la funcionalidad de la comunidad escolar. Estas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la formación docente por el desconocimiento del currículo regular, así como la resistencia por parte de la comunidad educativa ante los cambios de paradigma, lo que limita las prácticas adecuadas para favorecer procesos inclusivos.

Los resultados de las investigaciones revisadas reflejan que la escuela inclusiva facilita una educación para la población estudiantil, sin olvidar sus diferencias, justo lo que requiere la población con discapacidad o trastorno. Para la UNESCO (2008) el personal docente desempeña el papel más importante en la tarea de desarrollar aprendizajes de manera óptima con estudiantes. Por tanto, el profesorado requiere apropiarse –desde su formación inicial o como docente en ejercicio–, de estrategias didácticas que apunten al desarrollo pleno de los estudiantes y, principalmente, responder a las necesidades educativas de cada uno para garantizar un ambiente educativo inclusivo, evitando de esta manera la exclusión o la discriminación. Lo anterior conduce a realizar una reflexión en relación con los grandes esfuerzos que se han realizado en torno a las buenas prácticas inclusivas. Es indudable que el mayor reto para eliminar las BAP que enfrenta el alumnado se encuentra en la transformación de las culturas, prácticas y políticas inclusivas.

Método

Tipo de estudio

Se trata de una investigación cuantitativa, transversal, con alcance descriptivo y con evaluaciones de un solo grupo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Participantes

Se trabajó con 13 docentes (1 hombre y 12 mujeres) que intervienen con alumnos que presentan la condición de discapacidad y trastorno generalizado del desarrollo que cursan educación preescolar y primaria en un Centro de Atención Múltiple, en el ciclo escolar 2020-2021. Estos participantes se seleccionaron de manera no probabilística, por oportunidad. La función que desempeña la población participante es la siguiente: 8 docentes frente a grupo, 1 docente multisensorial, 2 psicólogos, 1 docente de comunicación y 1 docente de educación física.

Procedimiento

Se gestionó ante la Secretaría de Educación del Estado de Colima, México, el permiso para tener contacto con las personas participantes de este estudio, los cuales trabajan en un Centro de Atención Múltiple ubicado en la zona centro del municipio de Colima. Una vez obtenido el permiso correspondiente, se solicitó la participación informada y voluntaria del profesorado, aceptando la totalidad. A los participantes se les explicó con detalle el objetivo y las fases de la investigación. Después, se procedió a la firma del formato de consentimiento y, posteriormente, a la aplicación de los instrumentos a cargo de los responsables de la investigación en el marco de reuniones de seguimiento de orientación y asesoría. Durante la aplicación se aclararon dudas e inquietudes para la cumplimentación de los instrumentos; misma que tuvo una duración aproximada de 30 a 40 minutos en cada una de las reuniones.

Instrumentos

Para la recolección de la información se aplicaron tres instrumentos:

a) Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula Regular –GEPIA– Formato de Autorreporte (García, Romero y Escalante, 2011; García, Romero y Escalante, 2018). Esta escala evalúa aspectos considerados como fundamentales en relación con las prácticas inclusivas. Está conformada por las siguientes subescalas: *Condiciones físicas del aula*,

que valora los recursos áulicos con que cuentan los docentes y estudiantes y su accesibilidad; *Uso del tiempo*, evalúa el aprovechamiento del tiempo para actividades de aprendizaje; *Metodología*, explora la forma en que el profesorado toma en cuenta las características de todos sus estudiantes para organizar las actividades de aprendizaje; *Evaluación*, identifica si el docente realiza evaluaciones formativas, tomando en cuenta las características del alumnado; *Relación docente-alumno*, evalúa la promoción del trabajo colaborativo y la gestión de un clima de aula en el que prevalece el respeto entre estudiantes y profesorado; *Reflexión y sensibilización*, valora las actitudes docentes hacia estudiantes; *Formación docente*, identifica la actualización del profesorado y sus necesidades de capacitación; *Práctica del personal de apoyo y docentes*, valora la cooperación entre el personal de apoyo y profesorado; y *Práctica del personal de ER y familia*, que valora la colaboración que se establece entre docentes y familias. En los dos reactivos finales, se pide al profesorado que identifique cinco posibilidades de mejora para hacer una escuela más inclusiva y cinco temáticas que precisan para su capacitación. La GEPIA fue desarrollada para la valoración del profesorado mexicano; cuenta con valores apropiados de confiabilidad ($\alpha = .847$ para la escala total) y validez aparente y de contenido (García *et al.*, 2018).

b) Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas –TEIIP– (Sharma, Loreman y Forlin, 2012). Evalúa la percepción de autoeficacia del colectivo docente para implementar prácticas inclusivas en sus aulas. Está formada por 18 reactivos en escala de Likert organizados en tres subescalas, las cuales en su aplicación a docentes mexicanos alcanzan altos niveles de confiabilidad (alfa de Cronbach): *Subescala de autoeficacia para proporcionar instrucciones inclusivas* ($\alpha = .865$), *Subescala de autoeficacia para trabajar con los padres de familia y otros profesionales* ($\alpha = .845$) y la *Subescala de autoeficacia para manejar conductas disruptivas* ($\alpha = .855$). La escala total tiene una confiabilidad de $\alpha = .941$ (Romero-Contreras, García-Cedillo, Forlin y Lomelí-Hernández, 2013).

c) Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE, por sus siglas en inglés) (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011). Este instrumento está compuesto por 15 reactivos en escala de Likert, organizados en tres subescalas: *Subescala de sentimientos*, que eva-

lúa los sentimientos hacia las personas con discapacidad durante la interacción con éstas; *Subescala de actitudes*, que valora las actitudes hacia la inclusión de alumnos con diferentes necesidades educativas y, la *Subescala de preocupaciones*, que identifica las preocupaciones de los docentes hacia el proceso de inclusión. En su aplicación a docentes mexicanos mostró un nivel de confiabilidad apropiado, aunque los valores de las subescalas fueron moderados o pobres (Romero-Contreras, García-Cedillo, Forlin y Lomelí-Hernández, 2013).

Análisis estadístico

Para el tratamiento de la información, se procedió al análisis de los resultados descriptivos generales con tablas de frecuencias, medias y desviaciones estándar; todo esto empleando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.25).

Resultados

Para obtener una perspectiva general de los resultados obtenidos por los participantes ($n = 13$), se identifica que nueve cursaron una licenciatura relacionada con la docencia y cuatro obtuvieron una Maestría. La antigüedad laboral en el servicio de educación especial del profesorado, oscila entre dos a treinta y nueve años en el ejercicio de la docencia.

En relación con su actualización académica, el 100% de los participantes tienen un entrenamiento para enseñar a estudiantes con discapacidad y han recibido una actualización muy nutrida (mayor a las 40 horas de duración) en relación con contenidos del currículo de educación básica; sin embargo, se identi-

fica una actualización escasa en torno a temas relacionados con la diversidad escolar o la educación inclusiva. En relación con la legislación en torno a la atención a la diversidad, el 75% de docentes tienen un conocimiento suficiente, y solamente 25% tienen un conocimiento aceptable (ninguno bajo). Se identifica que el 100% de los participantes tiene un nivel de confianza y experiencia alto para enseñar a la población con discapacidad.

En los resultados del instrumento Guía para Evaluar las Prácticas Inclusivas en el Aula –GEPIA– Formato Autorreporte, en el Cuadro 1 se identifica que los puntajes de todas las subescalas oscilan entre “Casi siempre” y “Siempre” en relación con implementar las prácticas inclusivas en sus aulas del Centro de Atención Múltiple (promedio total de 3.62, el rango posible va de 1 a 4). El puntaje más alto (y con menor dispersión) lo obtienen en la subescala de *Reflexión y sensibilización* (Media de 3.85), seguida de las subescalas de *Uso del tiempo* (3.77), *Condiciones físicas del aula* (3.75), *Metodología* (3.68), *Prácticas del personal de apoyo* (3.67), *Evaluación* (3.65), *Planeación* (3.62), *Formación docente* (3.60) y *Relación docente-alumnos* (3.59). Las subescalas con el menor puntaje son *Práctica del personal de educación regular y familias* (3.38) y *Práctica del personal de apoyo* (3.15).

Los resultados anteriores ponen de manifiesto las subescalas con puntaje alto, referida la de *Reflexión y sensibilización*; la cual se relaciona con impedir las prácticas discriminatorias y excluyentes en el grupo, tomando en cuenta a todos los alumnos en las actividades escolares, además permite que los profesores reflexionen sobre la eficacia de sus prácticas pedagógicas. Las subescalas *Uso del tiempo* y *Condiciones físicas*

Cuadro 1. Medias y desviaciones estándar totales y por subescala de la GEPIA

Subescalas GEPIA y Escala Total	Docentes (n = 13)	
	Media	Desviación estándar
Condiciones físicas del aula	3.75	0.43
Planeación	3.62	0.70
Uso del tiempo	3.77	0.43
Metodología	3.68	0.56
Evaluación	3.65	0.65
Relación docente-alumnos	3.59	0.77
Práctica del personal de apoyo	3.67	0.58
Reflexión y sensibilización	3.85	0.48
Formación docente	3.60	0.57
Práctica del personal de apoyo y docentes	3.15	0.87
Práctica del personal de ER y familias	3.38	0.71
Escala total	3.62	0.66

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis, 2021.

del aula reflejan puntajes altos; la primera valora si los docentes optimizan el tiempo escolar para impulsar actividades académicas acorde a las necesidades educativas de su grupo; por su parte, la segunda valora la accesibilidad y los recursos arquitectónicos del aula para mejorar el desenvolvimiento pleno de la población estudiantil. Igualmente, con puntajes altos aparece la subescala de *Metodología*, que teóricamente es de las más importantes e indica si el colectivo docente conoce a todos sus estudiantes y ajusta su metodología de enseñanza para lograr que todos aprendan (incluye la realización de ajustes razonables para educandos con discapacidad, trastorno o con NEE). Puntajes similares se obtuvieron en las subescalas de *Prácticas del personal de apoyo y docentes*, *Evaluación y Planeación*; la primera refleja la colaboración para emprender acciones a favor de la discapacidad; por su parte, la segunda subescala implica la realización de evaluaciones continuas y formativas, usar la evaluación para motivar a estudiantes y tomar en cuenta sus aprendizajes previos; y, finalmente, la tercera valora la planeación de las actividades de enseñanza considerando los aprendizajes a lograr, la evaluación y los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, trastorno o NEE. En referencia a la subescala de *Formación docente* se identifica que el profesorado está capacitado y actualizado en torno al currículo de educación básica reflejando baja información en temas relacionados con la atención a la diversidad o la educación inclusiva. La subescala *Relación docente-alumnos* es buena, la cual evalúa la interacción académica en el aula. Por otra parte, el profesorado puede mejorar en el conocimiento y colaboración con las familias de los alumnos con discapacidad (subescala *Prácticas del personal de educación regular y familia*), así como realizar trabajo colaborativo con los diversos profesionales (subescala *Prácticas del personal de apoyo docente*). Las subescalas mencionadas son las que obtuvieron los puntajes más bajos y la mayor dispersión.

En los resultados de las preguntas abiertas de la GEPIA centradas en los aspectos que deben ser mejorados por parte de la escuela y el profesorado para ofrecer una educación inclusiva, el 69.23% de los participantes señalan la necesidad de fortalecer la comunicación asertiva para generar una convivencia escolar saludable en el CAM. El 53.84% refiere la importancia de la formación docente mediante procesos de sensibilización, actualización, asesoría y auto capacitación en relación con aspectos curriculares, metodológicos y de profesionalización para la atención a la discapacidad en todas sus variantes. Asimismo, el 38.46%

considera que es importante el desarrollo de valores como el respeto y la solidaridad para evitar la discriminación hacia los alumnos. Por otra parte, el 30.76% considera importante la mejora de los procesos inclusivos para aceptar a la diversidad, fomentar la participación de los alumnos en actividades dentro de la escuela y extraescolares, así como favorecer y facilitar el tránsito de los alumnos del CAM a contextos educativos regulares. Por último, el 15.38% de los participantes consideran la importancia de la mejora con respecto a la organización y el equipamiento escolar.

Por otra parte, todo el profesorado refiere que las temáticas para su formación, capacitación y/o actualización deben ser variadas y acordes a sus necesidades pedagógicas. Las más señaladas por parte del profesorado (69.53%) son los temas relacionados con desarrollo personal y social, específicamente para fortalecer la comunicación asertiva, el manejo de conflictos y el trabajo colaborativo. El 46.15% considera importante fortalecer la práctica docente, mediante la adquisición de conocimientos básicos para la atención a la discapacidad incluyendo la formación en Lengua de Señas Mexicana y el sistema braille, así como cuestiones de planificación, metodología y seguimiento en la práctica docente. El 30.76% refiere la importancia de temas relacionados con la formación docente y la capacitación para desarrollar procesos de inclusión, entre ellos; la implementación de prácticas inclusivas.

En relación con la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva –SACIE–, los promedios obtenidos por los docentes son menos altos (Media total = 1.95; el rango de puntajes va de 1 a 4; la dispersión es relativamente alta). En el Cuadro 2 se muestra que en los resultados de la subescala *Actitudes* es la más alta, lo que indica que algunos docentes consideran que los alumnos con discapacidad deben estar en el salón regular, independientemente de su problemática o de su rendimiento académico, aunque otros tienen la postura opuesta. En la subescala de *Preocupaciones*, los docentes muestran una preocupación relativamente baja con respecto a lograr que los alumnos con discapacidad sean aceptados, que puedan mantener su atención durante las clases, que aumenten su carga de trabajo y no tener los conocimientos y habilidades para enseñarles. Finalmente, la escala de *Sentimientos* es la más baja, lo que indica que la mitad de los docentes tiene una concepción negativa de la discapacidad, la otra mitad parece inclinarse hacia una concepción positiva..

Cuadro 2. Medias y desviaciones estándar totales y por subescala de la SACIE

Escalas y subescalas	Media	Desviación estándar
Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones –SACIE–	1.95	1
• Subescala de sentimientos	1.63	0.93
• Subescala de actitudes	2.38	1.03
• Subescala de preocupaciones	1.83	1.02

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis, 2021.

A continuación, en el Cuadro 3 se presentan los puntajes de la Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas –TEIIP–, donde se aprecia que el colectivo docente obtiene puntajes promedio altos (el rango va de 1 a 6). Con respecto a la subescala de *Eficacia en el manejo de la conducta*, el profesorado se auto percibe capaz de comunicar sus expectativas en cuanto a las conductas de sus estudiantes, de prevenir y controlar las conductas disruptivas o agresivas, y de hacer que acaten las reglas. Con respecto a la subescala de *Eficacia en la colaboración*, el profesorado se valora capaz de hacer que las familias se sientan cómodas, de apoyar y trabajar colaborativamente con ellas, de trabajar colaborativamente con otros profesionales y de informar apropiadamente sobre leyes y normas relacionadas con la educación inclusiva. Finalmente, de acuerdo con la subescala de *Eficacia para la enseñanza inclusiva*, se evidencia que el profesorado se percibe relativamente capaz de comprender lo que sus educandos están aprendiendo, de retarlos académicamente, de promover el trabajo colaborativo, de usar distintas estrategias de evaluación y de buscar opciones para explicar mejor los contenidos.

En general, los hallazgos de la TEIIP reflejan puntajes promedio alto por parte del profesorado para promover acciones de cooperación y colaboración con la comunidad escolar.

Discusión y conclusiones

El estudio aquí reportado se planteó como objetivo analizar las prácticas inclusivas del profesorado que atiende al alumnado con discapacidad o trastor-

no de un Centro de Atención Múltiple. A la luz de los hallazgos, se puede identificar una diversidad de buenas prácticas inclusivas del colectivo docente, porque muestran una actitud positiva hacia los principios de la educación inclusiva; lo que se traduce a implementar estrategias diversificadas considerando las necesidades, características y particularidades de todos los alumnos con el objetivo de lograr que aprendan y desarrollen habilidades adaptativas. Estos resultados están en la misma línea de los encontrados en García, Belesaca y Jara (2018) al referir que las buenas prácticas inclusivas favorecen la participación de todos; específicamente de aquellos que han estado segregados y marginados o en situación de vulnerabilidad.

Se identifican hallazgos interesantes en la Guía para Evaluar las Prácticas Inclusivas en el Aula –GEPIA– Formato Auto reporte porque todas las subescalas reflejan puntajes altos en relación con buenas prácticas inclusivas. Sin embargo, un rasgo interesante se refiere a la capacitación, actualización y formación del personal docente en temas relacionados con el currículum de educación básica, identificándose baja formación en temáticas relacionadas con la educación inclusiva, estrategias diversificadas, atención a la discapacidad y trastornos. El profesorado tiene la percepción que la SEP debe proporcionar trayectos formativos para atender a los alumnos con discapacidad o trastorno; por ende, tienen poca iniciativa para la auto capacitación. La comunidad escolar debe estar suficientemente preparada para atender a la diversidad escolar, principalmente en temas fundamentales, como el diseño, implementación y

Cuadro 3. Medias y desviaciones estándar totales y por subescala de la TEIIP

Escalas y subescalas	Media	Desviación estándar
Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas –TEIIP–	5.18	1
• Subescala de eficacia para la enseñanza inclusiva	5.13	0.81
• Subescala de eficacia en el manejo de la conducta	5.24	0.65
• Subescala de eficacia en la colaboración	5.17	0.80

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis, 2021.

aplicación de estrategias innovadoras en beneficio de ambientes educativos inclusivos. Covarrubias y Marín (2015), García, Belesaca y Jara (2018) y González (2011) puntualizan que docentes informados y capacitados contribuyen de manera efectiva en los procesos de inclusión, ya que se garantiza la planificación con ajustes razonables y metodologías diversas que responden a las necesidades educativas del alumnado. Por su parte, González (2011) refiere que docentes bien capacitados pueden ayudar o contribuir de manera efectiva en los procesos de inclusión educativa al contar con elementos teóricos metodológicos para atender a la diversidad escolar. No cabe duda que el avance hacia culturas más inclusivas en toda institución educativa es un proceso que toma tiempo, ya que es el resultado de la transformación de sus políticas educativas y de la apropiación de prácticas educativas innovadoras e inclusivas por parte del colectivo docente.

En referencia a los resultados de la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva –SACIE– son significativamente altas en las subescalas de actitudes y preocupaciones en relación a la atención con alumnos con discapacidad en aulas regulares. Este resultado coincide con lo que refieren Flores, García y Romero (2017) quienes puntualizan la importancia de transitar de una intervención asistencialista a una atención pedagógica, donde los alumnos con discapacidad tengan la oportunidad de interactuar con compañeros de su edad escolar.

En general, los hallazgos de la TEIIP reflejan puntajes promedio altos por parte del profesorado para promover acciones de cooperación y colaboración con la comunidad escolar. Estos resultados coinciden con los que especifican Flores, Méndez y Vega (2017); Serrato y García (2014) y Leal y Urbina (2014) quienes puntualizan la relevancia del trabajo colaborativo y cooperativo al interior y exterior de la escuela, así como la relación con los padres de familia. Los resultados de la TEIIP reflejan que el profesorado se distingue por emprender acciones para lograr que las familias se sientan cómodas y en confianza para emprender tareas y/o gestiones en conjunto con ellos. Se identifica que la comunidad escolar lleva a cabo actividades para el desarrollo de habilidades adaptativas de los alumnos con discapacidad o trastorno al implementar distintas estrategias de intervención dentro de un entorno y clima de aula propicios. No cabe duda que la pieza fundamental del engranaje de buenas prácticas inclusivas es el profe-

sorado como facilitador o representante de una barrera para el aprendizaje y la participación de sus estudiantes. Los participantes de la presente investigación mostraron prácticas educativas inclusivas que promueven el trabajo en equipo con la comunidad escolar, especialmente la participación plena y efectiva de los padres de familia y el alumnado con discapacidad o trastorno.

Analizar las prácticas inclusivas del colectivo docente del Centro de Atención Múltiple fue interesante, porque es una escuela especial con una comunidad escolar que propicia buenas prácticas pedagógicas; sin embargo, segrega a alumnos con discapacidad, pues esta población no estudia en escuelas regulares cercanas a su hogar. Al respecto Flores, García y Romero (2017) refiere que no todas las escuelas ordinarias cuentan con ajustes pertinentes (arquitectónicos, profesionales y materiales) para atender a alumnos con discapacidad, así como la formación docente necesaria para responder a este grupo de alumnos; por ello, se hace necesario que las prácticas educativas de los servicios de educación especial evolucionen para brindar a los alumnos los conocimientos de los que realmente se tienen que apropiarse para transitar de la atención asistencialista a la intervención meramente pedagógica. Por tanto, las buenas prácticas docentes deben estar encaminadas a dotar al alumno con discapacidad de habilidades adaptativas para la inclusión en aulas regulares, donde se les permita interactuar con niños de su edad y de su misma comunidad social. Para ello, se requiere que los docentes se apropien de herramientas técnicas metodológicas y que desarrollen habilidades docentes para hacer frente a las transformaciones que implica la educación inclusiva. Por ello, valdría la pena apostar por una comunidad educativa que se alinee con las políticas educativas, que sea generadora de una autonomía de gestión que impacte de manera positiva en las prácticas docentes y que repercuta principalmente en satisfacer las necesidades educativas de todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad o trastorno o sin ella.

Una de las limitantes que reconocemos en este trabajo concierne al tamaño de la muestra, pues corresponde a docentes de una sola institución escolar pública del estado de Colima, México. Resulta necesario expandir el estudio a docentes que intervienen con alumnos con discapacidad o trastorno en aulas regulares para identificar sus percepciones en torno a la educación inclusiva (particularmente de la puesta en marcha de prácticas inclusivas), de tal

manera de contrastarlos con los resultados del presente estudio. Concluimos hacer un alto en el camino para reflexionar sobre las prácticas inclusivas en las aulas, una reflexión que permita valorar positivamente la diversidad y que conduzca a la mejora educativa. La población estudiantil es diversa, diferente y única, lo que obliga a la movilización, a pensar y replantear las acciones para lograr un aprendizaje equitativo y de calidad, porque ante todo está el interés superior de la niñez. Sin duda, la implementación de la educación inclusiva es el gran reto del profesorado.

Referencias

- Campos, S. y Campos, M. (2012). Buenas prácticas inclusivas desde un centro de educación especial. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*. 41, 205-218.
- Covarrubias, P. y Marín, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 15, 1-32.
- Darretxe, L.; Golkoetxea, J. y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del país Vasco. *Actualidades Investigativas en Educación*. 13, 1-30.
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15%2F05%2F2019&print=true
- Esté, A. (2006). *Educación para la dignidad. El cambio educativo en Venezuela*. Venezuela: Fondo Editorial Tropykos.
- Ferreira, O. (2016). Actitud docente y organización escolar para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Caso: Institución Madre Bernarda. *Boletín Virtual. Redipe*. 5, 109-123.
- Flores, V.; García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23, 39-56.
- Flores, A.; Méndez, J. y Vega, B. (2017). Prácticas inclusivas como estrategia de cambio: construyendo una escuela para todos. *Revista Educando para Educar*. 33, 19-28.
- Forlin, C.; Earle, C.; Loreman, T.; & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*. 21, 50-65.
- García, I. y Martínez, C. (2009). Centros de Atención Múltiple. Crónica de un desastre. En López, O. (Comp.) *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*. 139-159. San Luis Potosí, México: El Colegio de San Luis, A. C.
- García, I., Romero, S. y Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula (GEPIA). XI *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 7-11. Consejo Nacional de Investigación Educativa, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1390.pdf
- García, I.; Romero, S.; Motilla, K. y Zapata, C. (2009). La reforma fallida de los centros de atención múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*. 9, 1-21.
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*. 15, 1-17.
- García, W., Belesaca, Ó. y Jara, G. (2018). Prácticas inclusivas de los docentes. *Revista Killkana Sociales*. 2, 25-30.
- González, R. (2011). *Actitud del profesorado respecto a la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad*. España: Universidad de Barcelona.
- Gregory, G. y Chapman, C. (2013). *Differentiated Instructional Strategies. One Size Doesn't Fit All*. [Ebook] (3rd. Ed) USA: Corwin.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- INEGI (2016). *La discapacidad en México, Datos al 2014*. [Ebook Primera edición] México: INEGI.
- INEGI. (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*. [Ebook Primera edición]. México: INEGI.
- INEGI (2021). *Discapacidad en Colima en indicadores*. [Ebook Primera edición]. México: INEGI.
- Lago, J., Pujolás, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 89-106.
- Leal, K. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 10, 11-33.
- López, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*. 21, 37-54
- Martínez, P. (2002). *Categorización de comportamientos de enseñanza desde un enfoque centrado en los estilos de aprendizaje* (Tesis doctoral). España: Universidad de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38618>
- Martínez, M. y Liñan, S. (2017). *Guía para una escuela Inclusiva*. [Ebook Primera edición] 30-41. Chiapas: CRE-SUR.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 7, 63-779.
- OMS (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad* [Ebook Primera edición]. Ginebra: OMS.
- Pujolás, P.; Lago, J. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*. 3, 207-218.
- Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza:

- aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educativa*. 57, 3-27.
- Romero, S.; García, I.; Rubio, S.; Martínez, A. y Flores, V. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*. 17, 1-11.
- Romero, S.; García, I.; Forlin, C. y Lomelí, K. (2013). Preparing Teachers for Inclusion in Mexico: How Effective is This Process? *Journal of Education for Teaching*. 39, 509-532.
- Sánchez, M. (2004). Una experiencia innovadora en la formación del profesorado: descubriendo prácticas inclusivas. *Revista de Ciències de L'educació*. 2, 57-68.
- Secretaría de Educación del Estado de Colima (2021) *Plataforma Integral de Información*. Recuperado de <https://pii.secolima.gob.mx/estadistica/Home/LogOn>
- SEP (1997). *Conferencia nacional atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad*. México: SEP.
- SEP (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrato, L. y García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en educación*. 14, pp. 1-25.
- Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 12, pp. 12-21.
- UNESCO (2008). *Estándares en competencias TIC para docentes*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos. Francia: UNESCO.

Claves para el abordaje de la calidad de vida laboral con perspectiva de género en instituciones de educación superior

VANESSA RIVAS-DÍAZ DE SANDI,¹ DAVID ELICERIO CONCHAS²



Resumen

El estudio de la Calidad de Vida Laboral (CVL) tiene su origen en la década de los sesenta, principalmente en los países de Europa y en Estados Unidos de América; es un concepto que implica diferentes categorías de análisis en las organizaciones e instituciones y que ha sido poco abordado en relación al género en la educación superior. Este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta conceptual integral, para analizar la CVL en mujeres, vinculada a la actividad administrativa en instituciones de educación superior. Se considera que esta propuesta puede ser empleada para estudiar la calidad de vida laboral de las mujeres empleadas en otro tipo de organizaciones.

Palabras clave: Calidad de vida laboral, Mujeres administrativas, Perspectiva de género, Instituciones de Educación Superior.

Keys to Approaching the Quality of Working Life with a Gender Perspective in Higher Education Institutions

Abstract

The study of the Quality of Work Life (QWL) had its origins in the 1960s, mostly in European countries and the USA. It is a concept that involves different dimensions of analysis in organizations and institutions. The main objective of this article is to present a comprehensive proposal to address the QWL analysis in women, adding a specific category linked to administrative activity in higher education institutions, which, in turn, can be replicated in the study of employed women considering other categories.

Key Words: Quality of Work Life, Administrative Women, Gender Perspective, Higher Education Institutions.

Recibido: 2 de marzo de 2021
Aceptado: 29 de mayo de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Departamento de Psicología Aplicada. vanessa.rivas2823@academicos.udg.mx

2 Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Departamento de Psicología Aplicada. david.elicerio@academicos.udg.mx

Introducción

El significado del concepto *calidad de vida en el trabajo* se encuentra estrechamente vinculado con el contexto social y económico de los países y las sociedades donde se utiliza. En algunos países desarrollados, como Inglaterra, toman como marcos referenciales diferentes situaciones de estrés laboral que afectan la salud de los trabajadores, entre ellas se encuentran aspectos como la insatisfacción laboral, la autoestima, la falta de motivación, el clima y ambiente organizacional adverso, la inequidad y la injusticia laboral.

La CVL, como concepto multidimensional, ha sido abordado por diferentes autores (García *et al.*, 2011; Arévalo, 2004; Navajas, 2003; Infante y Sunke, 2004; Martínez y Ros, 2010 y Fernández, Jiménez, y Casado, 2007) quienes, generalmente lo han asociado con la satisfacción que el trabajo produce al empleado. Este tipo de estudios ha generado gran influencia en la nueva gestión de los recursos humanos (Cañón y Galeano, 2011) y generalmente abordan la CVL desde el punto de vista del bienestar psicológico del trabajador o desde una perspectiva más individual del trabajador (Bonilla Franco y Trinidad, 2012).

Aunque desde los años sesenta se iniciaron los estudios sobre CVL, fue hasta finales del siglo XX que los estudios formales sobre el tema aumentaron de manera exponencial. Ello se debió a que en el marco de la industrialización emergieron nuevas dinámicas de trabajo, donde los empleados experimentaron diferentes problemáticas en salud laboral, condiciones de trabajo inadecuadas, estrés laboral, dinámicas de grupos que afectaban el clima organizacional, desempleo, entre otros. Estas situaciones dieron paso a la observación internacional, a la implementación de leyes y recomendaciones y a nuevos esquemas de trabajo, que, en el afán de modernizarlos, paradójicamente también afectaron negativamente las condiciones laborales de los trabajadores, por ejemplo, la disminución de la protección por cambios en las condiciones contractuales (Grassi, 2009).

Los acercamientos al estudio de la CVL se fueron diversificando según las necesidades del entorno laboral imperante y retomaron como unidad de análisis diferentes elementos que se especificarán más adelante; sin embargo, pese a los esfuerzos académicos y científicos, a la fecha aún no es posible contar con un andamiaje y/o enfoque que permita la exploración desagregada por categorías de la CVL, mismo que es de suma importancia, pues en los microproce-

sos se inserta el núcleo de los malestares tanto a nivel individual como a nivel colectivo, que finalmente afectan la estructura organizacional.

En este trabajo se enfatiza que los estudios sobre CVL generalmente han omitido al género como categoría analítica. Un recorrido por distintos estudios muestra que la CVL de las mujeres se ha tratado de manera homóloga a la de los hombres, sin considerar que los factores sociales, culturales, estructurales y del ambiente laboral, afectan de manera distinta a las personas, según su condición de género.

Particularmente, en el ámbito de las instituciones de educación superior, el género ha sido una categoría analítica ampliamente abordada, sin embargo, se ha descuidado la calidad de vida laboral como elemento de análisis; en su lugar, los estudios del campo han priorizado los análisis sobre liderazgo, equidad, acoso, hostigamiento y violencia (Ordorika, 2015), igualdad (Mayorga, 2018), posición laboral, acciones afirmativas y condiciones laborales (Sánchez y Villagómez, 2012), pedagogías, currículos y producción del conocimiento, sujetos-actores de la educación e instituciones y políticas en torno al género (Ramírez y Bermúdez, 2015).

Este artículo se desprende de una investigación más amplia que inició en 2014 y que en la actualidad continúa avanzando hacia la búsqueda de aproximaciones sistémicas al concepto de la CVL. El documento se compone de tres apartados principales; posterior a esta introducción se encuentra el apartado teórico conceptual de la CVL, donde se destacan dos grandes perspectivas analíticas y se presenta la propuesta que orienta este trabajo. El segundo apartado analiza y argumenta la necesidad de abordar la CVL con perspectiva de género como una de las categorías importantes e imprescindibles en el ámbito del trabajo. Finalmente, el tercer apartado integra la propuesta para abordar la CVL con perspectiva de género en las instituciones de educación superior.

Transición de la calidad de vida laboral hacia enfoques integrales

El concepto CVL está ampliamente vinculado a los de salud y bienestar, ya que, en gran medida, el movimiento de calidad de vida laboral busca asegurar la salud y el bienestar en los espacios de trabajo. Por eso, antes de describir a qué nos referiremos con CVL, es necesario enmarcarnos en la conceptualización que hace la Organización Mundial de la Salud en torno al concepto de salud, entendida como un estado

de completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (OMS, 1956); en ese sentido, la CVL, es un componente del concepto de salud que requiere un análisis más detallado, ya que se refiere al trabajo, es decir, un ámbito de la vida en el que las personas pasamos más de la mitad de nuestra vida en estado vigilia.

El concepto de calidad de vida ha variado a lo largo del tiempo. En primer lugar, con él se refería al cuidado de la salud personal; más adelante, a la salud e higiene pública y, después, a los derechos humanos, laborales y ciudadanos, para posteriormente convertirse en la atención del sujeto sobre su vida social, su actividad cotidiana y su propia salud (Oblitas, 2010).

En la actualidad, el concepto de calidad de vida se refiere a la evaluación objetiva y subjetiva que realiza la persona y la sociedad respecto al bienestar físico, mental y psicológico, integrado por elementos como salud, alimentación, educación, trabajo, vivienda, seguridad social, vestido, ocio y derechos humanos (Robles, R. 2010, citado en Oblitas, 2010). En ese sentido, cuando hablamos de CVL, nos referimos a uno de los espacios de la vida cotidiana en donde las personas experimentan o no experimentan, calidad de vida, es decir, en las organizaciones laborales.

En las organizaciones, las personas esperan encontrar un lugar donde puedan aplicar sus talentos y competencias; un lugar donde se sientan orgullosas y obtengan bienestar físico y psicológico; en donde el salario y los incentivos sean un reconocimiento por el buen trabajo, justos y equitativos; en donde existan oportunidades de desarrollo personal y profesional; un lugar donde encuentren respaldo y apoyo por parte de la organización, seguridad, motivación y en donde exista calidad de vida en el trabajo, entendida como la satisfacción laboral generada por la cultura y el clima organizacional, la idoneidad de las tareas realizadas con relación a las habilidades y capacidades de las personas, compañerismo y oportunidades de desarrollo (Castro *et al.*, 2018 y Chiavenato, 2009).

Los orígenes del concepto de CVL se remontan a los estudios realizados por el Instituto Tavistock de relaciones humanas de Londres. A través de este instituto el concepto de CVL fue estudiado considerando a las empresas como un sistema que incluye tanto aspectos técnicos como sociales, dando origen a las perspectivas socio psicológicas y socio técnicas en las organizaciones. En el marco de este enfoque, surgieron diversas expresiones que solicitaban la consideración de aspectos propios de los trabajadores como parte importante de la relación empresa-empleado;

entre estas expresiones, surgió el Movimiento de la Democracia Industrial en los países escandinavos y con ello, el cambio del pensamiento de la organización del trabajo jerárquico a uno más flexible, en el que se concibe al trabajador como un agente activo y participante en la institución y en el cumplimiento de sus objetivos (Gómez, 2010).

Epistemológicamente, la CVL descansa en las funciones y en las estructuras de las organizaciones. Algunos autores (Granados, 2011; Segurado y Agulló, 2002) mencionan que el concepto de calidad de vida laboral ha sido liderado desde finales de los años sesenta y principios de los años setenta por la fundación Ford y el Ministerio de Trabajo de los EE.UU., debido a la alineación del trabajador en la planta, toma de decisiones, cierta autonomía en sus labores, la disposición del trabajo con la idea del progreso y la mejora de las condiciones de vida para las clases trabajadoras (Grassi, 2009).

Sin embargo, Huerta *et al.* (2011) afirman que el estudio de la calidad de vida laboral comenzó a finales de los años sesenta, con estudios en dimensiones sobre la calidad de la relación entre el trabajador y el ambiente laboral; asimismo, señalan que la calidad de vida laboral para las organizaciones es un proceso de respuesta hacia los empleados que deriva en la toma de decisiones y el diseño de las vidas en el trabajo, ya que las personas constituyen el recurso más importante en la organización laboral.

Dentro del mismo estudio, consideraron que los elementos más importantes son la satisfacción laboral, el involucramiento de los empleados, el sistema de recompensas, la seguridad laboral y los resultados que se arrojan en la organización. Concluyeron que existen elementos de calidad de vida laboral para cada una de las dimensiones, como las compensaciones, las oportunidades laborales inmediatas, el desarrollo de las capacidades humanas, las oportunidades de crecimiento profesional, la integración social en las organizaciones, la relevancia social de la vida laboral, la seguridad y la constitución de la organización (Somarriba y Pena, 2005).

Otros abordajes incorporan el concepto dentro del área de la Psicología de las Organizaciones y su origen también en los años sesenta (Gellerman, 1960); sin embargo, existe información sobre abordajes de la CVL en contextos educativos en los años treinta, que estudiaron los diferentes tipos y estilos directivos en las instituciones escolares (Martínez y Ros, 2010).

No obstante, uno de los acercamientos contemporáneos insoslayables al concepto de CVL es el que

Cuadro 1. Perspectivas de la Calidad de Vida Laboral

Perspectiva de la CVL	Nivel de análisis	Foco de interés	Aspectos relevantes	Objetivo general
Psicológica	Micro	Trabajador	Subjetividad individual	Bienestar y salud del trabajador
Entorno de trabajo	Macro	Organización	Condiciones y medio ambiente de trabajo	Productividad y eficacia de la organización

Fuente: Segurado y Agulló (2002).

realizó Segurado y Agulló (2002) pues constituye un documento que compila las definiciones más importantes de la calidad de vida en el trabajo y agrupa, en dos enfoques generales (ver Cuadro 1) los principales acercamientos al estudio de la CVL. Asimismo, identifica y agrupa las principales categorías (ver Cuadro 2) que orientan el desarrollo de estudios sobre CVL y, finalmente, expone una propuesta integral para abordar el concepto.

El Cuadro 2 muestra dos grandes perspectivas que orientan los estudios sobre CVL, la primera trata la perspectiva psicológica y centra su análisis a escala micro, es decir, su unidad de estudio es el trabajador y explora aspectos como la subjetividad individual a través de las experiencias de las personas; este enfoque tiene como objetivo general el bienestar y salud de los trabajadores a partir de sus experiencias en los

empleos. La segunda perspectiva, centrada en el entorno de trabajo de los empleados, retoma una mirada macro de la CVL, pues el foco de su interés es la organización con toda su estructura y recursos; los aspectos relevantes que estudia son las condiciones de trabajo, el clima organizacional y el medio ambiente de trabajo. El objetivo general de esta perspectiva está dirigido al análisis de la productividad y la eficacia de la organización.

De estas dos grandes perspectivas recientemente ha surgido una tercera, que combina ambos niveles con el objetivo de generar aproximaciones más integrales al constructo de la CVL. Este tipo de trabajos incorporan en su análisis tanto elementos propios de la organización, como aspectos de las experiencias y percepciones de los trabajadores.

A pesar de estos esfuerzos de generación de apro-

Cuadro 2. Categorías de la Calidad de Vida Laboral

Categoría	Aspectos que explora
Indicadores individuales	Satisfacción laboral Expectativas, motivación Actitudes y valores hacia el trabajo Implicación, compromiso, centralidad del trabajo Calidad de vida laboral percibida
Medio ambiente de trabajo	Condiciones de trabajo Diseño ergonómico Seguridad e higiene Nuevas tecnologías Análisis de puestos Características y contenido del trabajo
Organización	Organización del trabajo, efectividad y productividad Organigrama, estructura y funcionamiento Cultura y cambio organizacional Participación y toma de decisiones Factores Psicosociales Aspectos Sociales, comunicación, clima laboral
Entorno sociolaboral	Calidad de vida, salud y bienestar de los trabajadores Condiciones de vida, prejubilación, estilo de vida Variables sociodemográficas Factores socio-económicos: políticas de empleo, seguridad y estabilidad laboral Prevención de riesgos laborales

Fuente: Segurado y Agulló (2002).

ximaciones que recojan la complejidad del concepto, las condiciones atravesadas por el género continúan siendo retratadas de manera superflua, sin considerar las dinámicas extralaborales experimentadas por las mujeres trabajadoras, así como sus implicaciones en los espacios de trabajo, que, a su vez, dependen de las condiciones de los puestos en los que están insertas.

Con base en lo anterior, es crucial integrar expresamente la categoría de género en los análisis de CVL y visibilizar que no es posible englobar a mujeres y hombres dentro de la misma dinámica laboral, ya que, por cuestiones culturales e histórico estructurales, la condición de género es constitutiva y constituyente de experiencias laborales distintas y, por ende, tiene implicaciones diferentes sobre la calidad de vida laboral entre hombres y mujeres. El cuadro que presentamos a continuación representa la categorización más sistematizada e integral que conocemos hasta la actualidad, sin embargo, como se puede apreciar, no incluye el género como categoría analítica.

Por otra parte, en México el concepto de CVL tiene aproximadamente poco más de una década de estudio, por tanto, constituye un concepto que recién ha figurado en los intereses de algunos investigadores (González, Hidalgo & Salazar, 2007, citado en Hernández, Morales y Arriaga, 2017). Ellos que han retomado la división antes presentada mediante dos dimensiones de acercamiento al constructo de CVL, emergiendo una tercera: los acercamientos que combinan tanto la perspectiva del entorno del trabajo, como la psicológica.

Dentro de los esfuerzos por acercarse a la exploración integral de la CVL, González *et al.* (2010) diseñaron un instrumento con siete dimensiones que si bien, para el caso de este artículo, el instrumento en sí mismo no es objeto de análisis, sí lo son las dimensiones propuestas por ellos, pues a partir de ello, y con base en el enfoque integral de Segurado y Agulló (2002) se desprende la propuesta clave.

La perspectiva de género como categoría obligada en el análisis de la CVL

Para comprender el panorama general de la participación de las mujeres en los espacios laborales, es importante conocer el diagnóstico que los organismos internacionales realizan sobre el binomio mujeres-trabajo. En ese sentido, la Organización Internacional de Trabajo (OIT, 2016) advierte que aún en la actualidad hay brechas que atender en relación con el trabajo y el género, en principio, porque, aunque ellas

representan poco más de la mitad de la población, son menos del 40% de los trabajadores, porque existe segregación ocupacional; además, los salarios de los hombres son un quinto superior a los de las mujeres por prestar el mismo trabajo y las mujeres atienden el 80% de las actividades del hogar, por lo que su participación en el mercado de trabajo se restringe (OIT, 2019). Estas brechas se han mantenido a través de los años. La OIT afirma que:

Las mujeres tienen más probabilidades de estar desempleadas que los hombres, y las tasas mundiales de desempleo son del 5.5% por ciento en el caso de los hombres y del 6.2% por ciento en lo que respecta a las mujeres. Con la salvedad de Asia Oriental, Europa Oriental y América del Norte, en todas las demás regiones del mundo las tasas de desempleo son inferiores entre los hombres que, entre las mujeres, y la mayor desigualdad de género en lo tocante al desempleo se observa en África Septentrional y los Estados árabes. En Europa Septentrional, Meridional y Occidental, y en América del Norte, esta disparidad se ha reducido como consecuencia de la crisis financiera, en gran medida debido al impacto de la recesión económica en los sectores dominados por hombres y al aumento de las tasas de empleo de las mujeres casadas, que en algunos contextos están incorporándose al mercado laboral para compensar la pérdida de ingresos familiares causada por el desempleo masculino (OIT, 2016:14).

A pesar de que en estos documentos de la OIT (2016 y 2019) se aborda la preocupación por la persistencia de un índice mayor en el desempleo de las mujeres, también muestran que, con el paso de los años, las mujeres han ganado espacios de inserción laboral. En el caso de Latinoamérica y el Caribe, del año 1995 al año 2005 la participación en los espacios laborales de las mujeres aumentó de un 44.5% a un 52.6%. Se advierte que entre los principales factores que impulsaron este aumento se encuentran el mayor nivel educativo, factores relacionados con la salud, programas relacionados con el cuidado de los menores miembros de las familias, así como el descenso de las tasas de maternidad (Busso y Fonseca, 2015; OIT, 2019). Esto último también es objeto de debate, ya que las mujeres se han visto en el dilema de elegir ser madres o trascender en sus trayectorias profesionales, o bien cuando deciden ejercer ambas facetas, se encuentran con múltiples obstáculos y complejidades que no enfrentan los hombres.

Sumado a lo anterior, cuando en las organizaciones laborales se mantienen condiciones de trabajo inadecuadas, las probabilidades de que se presenten alteraciones psicológicas son altas y afectan de manera distinta a hombres y mujeres; particularmente, las mujeres se enfrentan con mayor frecuencia a factores psicosociales adversos, como trabajar sin contrato, baja remuneración, acoso sexual, discriminación, falta de control sobre las tareas y asignación de puestos de baja calificación (Ceballos, Valenzuela y Paravic, 2014).

Los mecanismos que pueden afectar la salud de un trabajador, y en este caso, de las trabajadoras, no sólo están mediados por la respuesta al estrés en diversos niveles: respuestas emocionales (ansiedad, depresión, angustia); reacciones a nivel cognitivo (disminución de la concentración y de la memoria, dificultad para aprender cosas nuevas, ser creativo y tomar decisiones); adopción de ciertas conductas de riesgo para mitigar el estrés (consumo de alcohol, tabaco, drogas, comportamientos destructivos) y respuestas fisiológicas (alteraciones inmunoendocrínicas) (Schwartzmann, 2004), como se consideraba hasta hace unos años; la respuesta también se encuentra transversalizada por las condiciones que desde la organización se ofrecen para el desempeño de las actividades privadas y el disfrute del tiempo libre.

En la actualidad, es importante que las empresas u organizaciones contemplen, dentro de sus políticas y estructura organizacional, el manejo adecuado de los recursos humanos con perspectiva de género y, sobre todo, atiendan y promuevan la calidad de vida laboral y la satisfacción laboral de las personas, ya que estas condiciones se encuentran reflejadas en el hacer diario institucional.

Si bien la participación de las mujeres en el campo laboral ha traído consigo grandes beneficios personales, familiares y organizacionales, en la actualidad, las estructuras y las formas de funcionamiento de las organizaciones no han comprendido e integrado del todo las diferencias en las dinámicas de las mujeres y de los hombres, en muchas ocasiones, perpetuando estas diferencias, a través de la brecha salarial, en puestos y responsabilidades. De acuerdo con el Observatorio de Tendencias Sociales y Empresariales (2018:1):

- En términos generales, se observa que las mujeres presentan mayores niveles de conflicto familia-trabajo, mayores niveles de estrés y agotamiento, más problemas para relajarse y recuperarse luego

de una jornada laboral, y finalmente, mayor prevalencia de problemas emocionales (síntomas de ansiedad, depresión y somatizaciones).

- El 18.6% de las mujeres señalan que no les queda tiempo para realizar sus pasatiempos, mientras que en los hombres esta cifra es un 4.2% inferior.
- El 33.2% de las mujeres señala que “siempre o casi siempre” se encuentran agotadas después de la jornada laboral, mientras que esta cifra se reduce a 25.8% en hombres.
- El 27.2% de las mujeres comunicó que cada vez se les hace más difícil comenzar una nueva jornada laboral, mientras que esta cifra es casi un 10% menor en los hombres (17.6%).
- El 31.6% de las mujeres señala que les resulta difícil relajarse después de un día de trabajo, mientras que este porcentaje disminuye a un 23% en los hombres.
- El 10.8% de los hombres señala que “casi todos los días” siente tensión y dolor muscular, mientras que esta cifra se duplica en las mujeres (23%).
- El 6.8% de los hombres comunica que “casi todos los días” se siente cansado o fatigado, mientras que en las mujeres esta cifra se duplica (13.1%).
- Las mujeres presentan mayores niveles de ansiedad, retardo o agitación motora, problemas de concentración, decaimiento y anteponía (pérdida generalizada del placer o interés).

Lo anterior nos muestra la importancia de integrar la perspectiva de género en los estudios de CVL, desde una mirada más allá de las diferencias biológicas y de maternidad y como una categoría que conlleva brechas importantes en la vida fuera del trabajo que calan en este espacio.

En cuanto al abordaje de estudios empíricos en el ámbito académico, existen innumerables aproximaciones que abordan las implicaciones de ser mujer en el mundo laboral. Por ejemplo, autoras como Zicavo (2013) y Manni (2010), abordan las emociones –cristalizadas en culpa, angustia, generalmente– que las madres profesionistas experimentan al ejercer sus actividades laborales. Asimismo, en otro estudio empírico Sollé y Parea (2004) coinciden en que los sentimientos de culpa en mujeres madres trabajadoras prevalecen debido a que los imaginarios sobre lo que significa ser madre siguen presentes, aún en mujeres con altos niveles educativos.

Estos acercamientos dan cuenta de las implicaciones que las mujeres sortean al enfrentarse al actual mundo laboral, caracterizado por la competencia y

por una estructura económica demandante que, bajo escenarios de inequidad, afecta negativamente a las mujeres y privilegia a los hombres. De esta suerte, aproximarnos al concepto de calidad de vida laboral, considerando una perspectiva de género, nos permite a nosotros y a otros académicos-investigadores profundizar en las estructuras que construyen la calidad de vida laboral diferenciada entre hombres y mujeres.

Una propuesta para el estudio de la calidad de vida laboral en trabajadoras administrativas de instituciones de educación superior

Entre los intentos de generar una visión multidimensional que acoja la complejidad de la calidad de vida laboral, González *et al.* (2010) identifican siete dimensiones que ayudan a sistematizar el concepto, a saber: 1) soporte institucional, 2) seguridad, 3) integración al puesto de trabajo, 4) satisfacción por el mismo, 5) bienestar conseguido a través de su actividad laboral, 6) desarrollo personal logrado y 7) administración de su tiempo libre. Esta propuesta tiene un alcance profundo y complejo tal como lo requiere el estudio de la CVL, pero aún no se muestra la desagregación necesaria por género, como la necesidad que aquí intentamos justificar.

Por esa razón, con base en las siete dimensiones mencionadas y en el trabajo de Segurado y Agulló (2002) proponemos las siguientes claves insoslayables para el abordaje de la CVL en mujeres administrativas que trabajan en instituciones de educación superior, aunque estas claves pueden utilizarse para abordar la calidad de vida laboral de las mujeres en otro tipo de organizaciones y puestos de trabajo:

1. Es crucial comprender que la actividad laboral de las mujeres administrativas constituye un lazo entre su vida privada y la vida pública, por tanto, es indispensable que cuando se aborde la CVL de las mujeres se reconozca el contexto de vida personal y los aspectos socioculturales que impactan negativamente en la relación de las mujeres con su trabajo y su contexto familiar.
2. El estudio e intervención de la CVL de las mujeres exige reconocer la presencia de factores socioculturales que afectan negativamente la incorporación de las mujeres en el ámbito laboral, como los estereotipos y los roles de género que históricamente se han designado a las mujeres y se reflejan en la responsabilidad que se les asigna frente a las actividades de cuidados familiares y de reproducción.
3. Integrar las implicaciones de la doble jornada labo-

ral femenina en el estudio de la CVL y las afectaciones tanto positivas como negativas, así como las consideraciones de la elección entre ser madre o avanzar en el plano profesional.

4. Situar el contexto de la actividad administrativa ligada a las mujeres, y caracterizar los puestos según la estructura organizacional, con el objetivo de comprender el rol que juegan las mujeres administrativas en dicha estructura, tanto en puestos de altos mandos como en otros. En este sentido, es importante partir del rol de las mujeres dentro de las actividades de administración en una organización.
5. Desasociar la actividad administrativa de las mujeres con actividades de asistencia o de secretariado cargadas de una tradición de cuidados.
6. Identificar los intereses, expectativas y motivaciones de las mujeres en términos de desarrollo profesional, familiar, laboral, personal y social, para que, en función de ello, se definan planes y programas de trabajo que mejoren su CVL.
7. Promover una cultura organizacional que se caracterice por el respeto a la diversidad, la inclusión, la equidad y la justicia en la distribución de las responsabilidades y en la dinámica grupal y organizacional.
8. Diseñar políticas para la gestión de recursos humanos con perspectiva de género.
9. Diseñar puestos de trabajo con perspectiva de género.
10. Identificar y eliminar barreras que obstaculicen el desarrollo y promoción de las mujeres en el ámbito laboral.

Como afirman Segurado y Agulló (2002:834), es crucial atender esta consideración para los estudios de CVL:

La vida laboral se ve afectada no solamente por factores intrínsecos al entorno de trabajo, sino también por todo lo que acontece en otras áreas extralaborales que conforman la cotidianidad de los individuos (la familia, los amigos, la red de contactos, el ocio y el tiempo libre). Esta interdependencia da lugar a una estrecha vinculación entre lo laboral y lo extralaboral que, además de condicionar la calidad de vida laboral, también determina los modos de vida y el estatus social de los individuos.

Aunado a lo anterior, dentro de las mismas reflexiones que propone Segurado y Agulló (2002:834) en

su propuesta integral y sistémica, exponen otra clave importante para la propuesta que nosotros presentamos:

...la calidad de vida en el trabajo no se refiere únicamente a las condiciones físicas del lugar de trabajo ni tampoco a la subjetividad de un colectivo de trabajadores, sino que se define y se materializa en la relación dialéctica que el individuo mantiene con su ambiente de trabajo. Fruto de esta interacción el individuo construye y modifica su lugar de trabajo y es este carácter interactivo el que le permite desempeñar su rol como trabajador (que, por ende, afectará a su papel y estatus como agente social).

Con base en lo anterior, es claro ya que la CVL supone un fenómeno complejo y dinámico, que requiere de la atención y estudio mediante metodologías integrales que reconozcan las implicaciones y los procesos que los instrumentos y acercamientos actuales no han recuperado; asimismo, se vislumbra la ausencia explícita de la categoría de género.

Consideraciones finales

A partir de la revisión realizada sobre la calidad de vida laboral, es posible identificar que la gran mayoría de los estudios se enfocan en el impacto de salud física de las personas en general y de la cultura o productividad de la organización; algunos otros estudios analizan o describen las condiciones laborales y algunas enfermedades mentales producidas por el trabajo en condiciones de un ambiente estresante. Sin embargo, aún no hay suficientes estudios que permitan comprender la relación entre calidad de vida laboral y género, o sobre CVL, género y educación superior.

Por otro lado, los estudios sobre salud física y psicológica de mujeres en el trabajo advierten sobre la importancia de equilibrar la vida laboral, familiar y personal de las mujeres, ya que, cuando no existe ese equilibrio, se deteriora su calidad de vida en general, y particularmente en el ámbito laboral.

En relación con los estudios sobre mujeres administrativas de instituciones de educación superior, se ha demostrado que, además del trabajo, gran parte de ellas se hacen cargo del cuidado de los hijos y de las actividades escolares de ellos, así como de las actividades reproductivas y las tareas del hogar. Todas ellas son prácticas que perpetúan la doble jornada y, pese a su importancia, a la fecha no se han incorporado en los análisis de la CVL.

En general, las trabajadoras administrativas de instituciones de educación superior son esenciales para el desarrollo de las funciones sustantivas de las universidades, pues atienden responsabilidades que van desde la limpieza de áreas, hasta la planeación, organización, coordinación, dirección y control de tareas. Sin embargo, a pesar de su importancia, es posible identificar instituciones que no han generado las condiciones idóneas para que las mujeres desarrollen su trabajo en un entorno que asegure la CVL, en donde sus logros sean reconocidos y aplaudidos, pero al mismo tiempo que su trabajo sea remunerado igual que el de los hombres y les brinde la oportunidad de satisfacer sus necesidades personales, familiares, profesionales y sociales.

Finalmente, hay que destacar que las trabajadoras administrativas no sólo juegan el rol fundamental dentro de su área laboral, sino que, al llegar a sus hogares asumen roles sociales, históricos y culturalmente asignados a las mujeres, por lo que la administración de su tiempo libre, como espacio de recreación que favorece su calidad de vida, en algunas ocasiones es invadido por actividades extralaborales y/o adicionales vinculadas con el trabajo.

A modo de cierre y retomando parte de lo afirmado por Segurado y Agulló (2002), es determinante integrar los diferentes procesos que comporta el estudio de CVL, entre ellos, su naturaleza multidimensional (globalidad), interactiva (psicosocial), sistémica (holística e integradora) e histórica (contextualizada), y a partir de esto, operacionalizar las categorías necesarias para un análisis que recoja la complejidad del fenómeno y asegure la calidad de vida de las mujeres en las instituciones de educación superior.

Referencias

- Arévalo, M. (2004). Trastornos psicosociales: Salud mental en el trabajo. *Revista Ciencia y Trabajo. Trabajo, salud y factores psicosociales*. 6 (14): p. A80-A82.
- Bonilla, C.P., Franco, S.A. y Trinidad, A.S. (2012). Calidad de vida laboral de conductores de pasaje foráneo. *Revista Cubana de Salud y Trabajo* 13(2): 11-16. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/rst/vol13_2_12/rst02212.htm
- Busso, M., y Fonseca, D.R. 2015. *Female Labor Force Participation in Latin America: Patterns and Explanations*, Documento de Trabajo núm. 187 (Buenos Aires, CEDLAS, Universidad Nacional de La Plata).
- Cañón, S. y Galenano, G. (2011). Factores laborales psicosociales y calidad de vida laboral de los trabajadores de la salud de ASSBASALUD E.S.E. *Archivos de*

- Medicina*. 11 (2), 114-126. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273821489004>
- Castro, P., Cruz, E., Hernández, J., Vargas, R., Luis, K. y Gatica, L. (2018). Una perspectiva de la calidad de vida laboral. *Revista Iberoamericana de Ciencias*. 5 (6) 118-128. Recuperado de <http://www.reibci.org/dic-18.html>
- Ceballos, P., Valenzuela, S. y Paravic, T. (2014). Factores de riesgos psicosociales en el trabajo: género y enfermería. *Avances en Enfermería* 32(2): 271-279. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/aven/v32n2/v32n2a11.pdf>
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. México: McGraw Hill.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. México: McGraw Hill.
- Fernández, A., Jiménez, C. y Casado, M. (2007). *Calidad de vida profesional de los profesionales de enfermería en atención*. Biblioteca Lascasas.
- García, G., Bermúdez, F. y Puente, D. (2011). Percepción de los trabajadores de Pemex sobre su calidad de vida. *Revista Científica Electrónica de Psicología*. ICSA-UAEH. Recuperado de [file:///C:/Users/fabiolaql/Downloads/209-783-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/fabiolaql/Downloads/209-783-1-PB%20(1).pdf).
- Gómez, M.A. (2010). Calidad de vida laboral en empleados temporales del Valle de Aburrá – Colombia. *Revista Ciencias Estratégicas*, 18 (24) 225-236. Medellín, Colombia.
- González, M. J. y Rico, A. (2009). Mujeres administrativas de la Universidad de Guadalajara. En M. A. Chávez Gutiérrez, M. R. Chávez Gutiérrez, E. Ramírez Diez, M. E. Cruz Muñoz & G. K. Cervantes Fuentes (2009). *Género y trabajo en las universidades*. Guadalajara, México: Instituto Municipal de las Mujeres/Universidad de Guadalajara. p. 185.
- González, R., Hidalgo, G., & Salazar, J. (2007). Calidad de vida en el trabajo: un término de moda con problemas de conceptualización. *Psicología y Salud*, 17. 2-5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/291/29117113.pdf>
- González, R., Hidalgo, G., Salazar, J. & Preciado, M.L. (2010). Elaboración y validación del instrumento para medir calidad de vida en el trabajo "CVT- GOHISALO". *Ciencia & Trabajo*, 12 (36), 332-340. Recuperado de <http://www.fisoweb.org/imagenes/publicaciones/archivos/3089.pdf>
- Granados, I. (2011). Calidad de vida laboral: historia, dimensiones y beneficios. Facultad de Psicología. *Revista IIPSIUN*, 14 (2), 271-276. MSM: Lima, Perú. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v14_n2/pdf/a14v14n2.pdf
- Grassi, E. (2009). La normalidad del trabajo, empleos normales y vidas de trabajo: razones para trabajar. *Revista Katalysis*, 12, 226-234. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/12.pdf>
- Hernández J, Morales, M. y Arriaga, M. (2017). *Calidad de vida laboral en docentes universitarios: Más allá de la satisfacción*. XIV Congreso Nacional de Educación Educativa (COMIE).
- Huerta, P.C., Pedraja, L. M., Contreras S.E., Almodóvar, P. (2011). Calidad de vida laboral y su influencia sobre los resultados empresariales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XVII: 658-676.
- Infante, R. y Sunke, G. (2004). *Trabajo decente y calidad de vida familiar, 1990-2000*. Santiago, Chile: OIT.
- Martínez, M. y Ros, R. (2010). De la calidad de vida laboral a los riesgos psicosociales: evaluación de la calidad de vida laboral. *Acciones e investigaciones sociales*, 5-55. Recuperado de: http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/28_AIS/AIS28_01.pdf
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*. (18). 137-144. Recuperado de https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR_18_07.pdf
- Navajas, J. (2003). *De la calidad de vida laboral a la gestión de calidad. Una aproximación psicosocial a la calidad como práctica de sujeción y dominación*. Universidad de Barcelona. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Oblitas, L. (Coord.) (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Cengage Learning.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 44 (174) 7-17. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a1.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (2016). *Las mujeres en el trabajo. Tendencias 2016*. OIT: Ginebra.
- Organización Internacional del Trabajo (2019). *Panorama Laboral 2019. América Latina y el Caribe*. Organización Internacional del Trabajo, Perú. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_732198.pdf
- Ramírez, D. y Bermúdez, F. (2015). Avances, retos y desafíos: aproximación al estado del conocimiento de los estudios de género en educación superior en México. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3 (6) 91-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4576/457644944007.pdf>
- Robles, R. (2010). Manejo de enfermedades emergentes crónicas y terminales, en Oblitas, L. (Coord.) (2010). *Psicología de la Salud y Calidad de Vida*. México: Cengage Learning.
- Sánchez, M. y Villagómez, G. (2012). Perspectiva de género en instituciones de educación superior en la región Sur-sureste de México. *Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*. (11) 7-36. Recuperado de http://bvirtual.ucol.mx/descargables/843_perspectiva_genero_instituciones.pdf
- Schwartzmann, L. (2004). Estrés laboral, síndrome de desgaste (quemado), depresión: ¿Estamos hablando de lo mismo? *Ciencia y Trabajo*. v. 6, n. 14, p. 174-184.
- Segurado, A. y Agulló, E. (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la psicología social. *Psicothema*, 828-836.
- Somarriba, N. y Pena, B. (2005). Un indicador sintético de

- calidad de vida laboral para las provincias españolas. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 332-343. Recuperado de: www.ruct.uva.es/pdf/RUCT6.pdf
- Universidad Siglo 21. (2018). *Informe brecha femenina en la calidad de vida y bienestar laboral. Observatorio de tendencias sociales y empresariales*: México.
- Manni, Luciana (2010). Cambios en las representaciones sociales e identidades genéricas de mujeres profesionales. *La Aljaba*. Segunda época, 14, 135-156.
- Solé, Carlota y Sonia Parella (2004). Nuevas expresiones de la maternidad. Las madres con carreras profesionales «exitosas». *RES*, 4, 67-92.
- Zicavo, Eugenia (2013). Dilemas de la maternidad en la actualidad: antiguos y nuevos mandatos en mujeres profesionales de la ciudad de Buenos Aires. *La Ventana*, 38, 50-87.

Actividad física como estrategia para fortalecer la atención y actitud hacia las matemáticas

JAVIER EDUARDO BARRAZA-BELTRÁN,¹ ERSLEM ARMENDÁRIZ-NÚÑEZ²



Resumen

Esta investigación propone una serie de estrategias encaminadas a fortalecer el bajo rendimiento académico (RA) en el área de matemáticas en estudiantes de educación primaria en México. La investigación utiliza la actividad física para contribuir al fortalecimiento de la atención y actitud y mejorar el RA en la materia de matemáticas, específicamente en estudiantes de 3er. año de primaria. Para ello, se parte de un diseño cuasi-experimental y se usa un modelo ANOVA de medidas repetidas con dos factores, tiempo (pre y post) y grupos (control y experimental) para el análisis de resultados. Entre los hallazgos principales, podemos mencionar que la interacción entre tiempo y grupo en la variable Actitud hacia las Matemáticas (AHM), no fue significativa, sin embargo, se reflejó que el grupo de intervención tuvo mayor incremento de la AHM en comparación con el grupo de control, que disminuyó. Por otro lado, en la comparación inter grupo, se evidenciaron diferencias significativas en la atención, lo cual mostró que la intervención produjo mejores resultados en el grupo experimental que sobre el de control. En cuanto a la relación de los sujetos dentro de los grupos, el experimental tuvo significancia positiva entre los resultados pre y post en la atención y el rendimiento académico (RA).

Palabras clave: Actividad física, Atención, Actitud hacia las matemáticas, Rendimiento académico, Educación básica.

Physical Activity as a Strategy for Strengthening Attention and Attitude Towards Mathematics

Abstract

This research proposes a series of strategies aimed at strengthening low academic performance (AP) in the area of mathematics in primary school students in Mexico. The research uses physical activity to contribute to the strengthening of attention and attitude and to improve the AR in the subject of mathematics, specifically in 3rd year primary school students. For this, we start from a quasi-experimental design and use a repeated measures ANOVA model with two factors, time (pre and post) and groups (control and experimental) for the analysis of results. Among the main findings, we can mention that the interaction between time and group in the variable Attitude Towards Mathematics (ATM), were not significant, however, it was reflected that the intervention group had a greater increase in ATM compared to the group control that decreased. On the other hand, in the inter-group comparison, significant differences in care were evidenced, which evidenced that the intervention produced better results in the experimental group over the control group. Regarding the relationship of the subjects within the groups, the experimental had positive significance between the pre and post results in care and the AP.

Key Words: Physical Activity, Attention, Attitude to Mathematics, Academic Achievement, Basic Education.

Recibido: 9 de febrero de 2021
Aceptado: 15 de mayo de 2021
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Chihuahua. Secretaría de Investigación y Postgrados Filosofía y Letras. Correo de contacto: ffyl@uach.mx

2 Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Chihuahua. Secretaría de Investigación y Postgrados Filosofía y Letras.

Introducción

Las matemáticas son consideradas como una de las asignaturas fundamentales de estudio en todo proceso educativo escolar, sobre todo por la utilidad en la cotidianidad del ser humano. Por ello, se hace necesario el desarrollo de competencias matemáticas, especialmente en las etapas iniciales de la formación del estudiante.

Sin embargo, de acuerdo con los últimos reportes presentados por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2015b, 2018), en Latinoamérica y particularmente en México el desempeño bajo en matemáticas es un tema de gran preocupación, el cual se ha venido trabajado sin obtener resultados significativos de progreso.

En consecuencia, esta investigación busca contribuir al fortalecimiento de la atención y actitud hacia las matemáticas para mejorar el rendimiento académico incorporando la actividad física como una estrategia alterna que favorezca el rendimiento académico y sirva para intervenir en la planificación y enseñanza de esta asignatura.

La propuesta de esta investigación se sustenta en la relación positiva que tiene la actividad física en los procesos cognitivos, los cuales intervienen en el aprendizaje, que a su vez afectan el rendimiento académico, en especial el de las matemáticas. De acuerdo con estudios realizados por Booth *et al.* (2013), Chomitz *et al.* (2009), Hillman *et al.* (2009), Chaddock-Heyman *et al.* (2013); y Pirrie y Lodewyk (2012), se encontró que la actividad física tiene una relación positiva con el mejoramiento de los procesos cognitivos y el rendimiento escolar.

En igual opinión, Hansen *et al.* (2014), sostienen que hay un efecto directo de la actividad física sobre el rendimiento académico de las matemáticas, ya que en los resultados de su investigación se observó que entre mayor era la intensidad de ejercicios aeróbicos, los estudiantes tenían mejores resultados en su rendimiento. Cada una de estas investigaciones relacionadas, tuvieron en cuenta la actividad física como una herramienta externa a la planificación de las clases de matemáticas, asumiéndola como un actividad separada para el desarrollo de los procesos cognitivos que se esperan fortalecer en el aula, los cuales intervienen directamente en el rendimiento académico.

En este estudio, se propuso emplear la actividad física y sus recursos, no como una actividad aislada, sino como parte de la enseñanza de las matemáticas.

Para ello, se diseñó una planeación de clase utilizando los recursos de la actividad física como estrategia en cada sesión de clase para enseñar los contenidos matemáticos comprendidos en el periodo de la intervención, aspecto base que permite diferenciarlo de otras investigaciones en las que relacionan la actividad física, rendimiento académico y procesos cognitivos.

Esta investigación tiene como objetivo identificar cómo la actividad física contribuye al fortalecimiento de la atención y actitud hacia las matemáticas y a la mejora del rendimiento académico en esta asignatura en estudiantes de 3er año de primaria. Del mismo modo, pone a prueba la hipótesis alternativa de que la intervención de la actividad física en la planificación de las clases de matemática contribuye al fortalecimiento de la atención y la actitud de los alumnos afectando directamente a la mejora del rendimiento académico de esta materia en estudiantes de 3° año de primaria.

Para ello, se diseñó un estudio cuasi-experimental, donde se analizaron los datos con un modelo de medidas repetidas con dos factores el cual se acopló con la hipótesis planteada y que permitió verificar y/o demostrar que al aplicar una propuesta con actividad física es posible generar efectos significativos en la atención, el rendimiento académico (RA) y la actitud hacia las matemáticas (AHM), además, de que dicho diseño permite cuantificar las variables que facilitan demostrar y evidenciar los resultados significativos para rechazar o aceptar la hipótesis así como establecer comparaciones intergrupales y dentro de los grupos en cada variable.

Método

Tipo de estudio

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo por la necesidad de medir un fenómeno social a partir de una serie de postulados que expresan relaciones entre variables extraídas de forma deductivas del marco conceptual separando la teoría de otros componentes del proceso de investigación. Ello permite identificar y comprender mejor la base de la teoría para el estudio, además, facilita recopilar, analizar, interpretar y explicar información a partir de números y probar hipótesis con base en los resultados del análisis estadístico de las variables (Bernal, 2010 y Creswell, 2014). La naturaleza del este estudio es cuasi-experimental, porque pretende “probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables... y

permite estimar los impactos del tratamiento o programa, dependiendo de si llega a establecer una base de comparación apropiada" (Hedrick *et al.*, 1993:58).

El estudio tiene una finalidad explicativa de tipo correlacional, que pretende probar la hipótesis planteada realizando una correlación causa-efecto de la variable independiente *actividad física* sobre los constructos intervinientes *atención y actitud hacia las matemáticas* (percepción), teniendo en cuenta que la correlación permite "conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular" para posteriormente cuantificar y analizar la vinculación" (Hernández *et al.*, 2010:81).

Participantes

La población de interés son estudiantes de educación básica de tercer grado, que asisten al turno matutino y vespertino; la edad de los estudiantes oscila entre los siete y ocho años de edad. El tipo de muestra para esta investigación fue no probabilístico ya que no se realizó un proceso de selección aleatoria, sino, intencional y fueron elegidos por su bajo rendimiento en la asignatura de matemáticas.

Instrumentos

Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos en este trabajo de investigación fueron el Cuestionario de Actitud hacia las Matemáticas, la prueba Stroop y la revisión del reporte Sistema de Atención Temprana (SisAT). Con el primero se utilizó una escala tipo Likert que permitió conocer las percepciones que tienen los estudiantes hacia las matemáticas. Con respecto al segundo, se realizó una prueba para medir capacidad de atención. Por último, se tuvieron en cuenta los reportes de todos los estudiantes antes y después para los grupos de control e intervención.

A partir de los reportes del SisAT y con el apoyo de las autoridades de la escuela fue posible obtener lo siguiente: 1) Extraer las calificaciones de todos los estudiantes que participaron en el estudio; 2) Identificar los estudiantes con bajo rendimiento; y 3) Asignar códigos de identificación a cada participante.

Posteriormente, se aplicó la prueba Stroop, un test neuropsicológico utilizado para medir la capacidad que tienen los niños para inhibir la interferencia o capacidad de control de la atención, también conocida como prueba de colores y palabras, la cual es la adaptación española de Golden (2001), con una fiabilidad Alpha de Cronbach: 0.86, 0.82 y 0.73, validada

por expertos Zajano, Hoyceanyls y Ouellette (1981); Sichel y Chandler (1969) y adecuada para niños de 7 años en adelante. El procedimiento de aplicación de este instrumento fue el siguiente:

- a) Esta prueba puede trabajarse grupal o individualmente, en esta ocasión se realizó individual. Para ellos, se escogió un salón cómodo donde solo estuviera el estudiante y el aplicador del instrumento.
- b) La prueba tiene una duración de 5 minutos por sujeto.
- c) Consta de tres láminas: la primera es de palabras, una lista de 100 palabras en cinco columnas de 20, que contienen los nombres de colores en mayúscula (rojo, verde y azul) en letra negra y ninguna se repite en línea. La segunda lámina es de colores, tiene la misma organización que la anterior sólo que ésta tiene cuatro X en vez de palabras con los tres colores, de tal forma que ningún color se repite. Y la última, es de palabras y colores y se combinan las dos láminas anteriores, pero siguen teniendo la misma organización, sólo que en esta ocasión las palabras pueden o no nominar el color correctamente. Para cada lámina se debe realizar la explicación y preguntarle al niño qué es lo que debe hacer para constatar si quedó clara la explicación.

En la primera lámina se le explica que debe leer las palabras en orden de arriba hacia abajo lo más rápido que pueda, ya que se le dará un tiempo de 45 segundos para leerlo y si se equivoca deberá regresar hasta donde cometió el error y continuar con la lectura.

Para la segunda, se le explica que deberá nominar los colores en el mismo orden que la lámina anterior y con las mismas condiciones. Y en la tercera, se le explica que debe enunciar el color de la palabra, no lo que dice, considerando las mismas indicaciones de los procesos anteriores.

El último instrumento fue el cuestionario de actitud hacia las matemáticas que es tomado de Mato, Bellón y Fernández (2014) que cuenta con 19 preguntas y 5 valoraciones para responder en formato Likert, aunque en esta investigación se optó por sustituir los números por imágenes. Este cuestionario tiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach de 0.8879, una validez de constructo de 0.932 y está enfocado a niños de segundo o tercer grado de educación primaria.

El cuestionario actitud hacia las matemáticas que se aplicó, consta de tres fases de ejecución:

- a) Introdutoria, se realiza la explicación de las opciones de respuestas y aclaraciones de cada pregunta para despejar toda duda y puedan responder lo más certero posible.
- b) Diligenciamiento, el cuestionario es llenado con la orientación del investigador, por lo cual se lee detenidamente cada pregunta y se da un tiempo de 10 minutos para que los participantes respondan.
- c) Recepción, se recogen los cuestionarios con la precaución de verificar que hayan sido llenados en su totalidad.

Procedimiento

En consideración con lo anterior, se realizó una primera observación fija recolectando los resultados de la prueba de Stroop, el cuestionario de actitudes hacia las matemáticas y la revisión del reporte del rendimiento académico de matemática. En un segundo tiempo se realizó la aplicación de pruebas post una vez concluida la intervención.

Esta investigación tuvo una duración de 8 semanas y durante este tiempo se realizaron tres intervenciones por semana, es decir, 24 actividades en las que participaron estudiantes del grupo seleccionado como experimental de la Escuela Primaria Salvador Martínez de la ciudad de Chihuahua, México.

Como tratamiento se realizaron 24 actividades al grupo de intervención, donde se incluyó la actividad física en las clases de matemáticas como estrategia para enseñar contenidos matemáticos pretendiendo que el estudiante tenga un acercamiento al conocimiento matemático desde una perspectiva más empática y que desarrolle acciones cognitivas como comparar, identificar, decidir, proponer, entre otras y así obtener una mejor comprensión de conceptos matemáticos que estén incluidos en su currículo escolar correspondientes.

Las estrategias obtenidas de las actividades físicas llevadas a cabo, fueron actividades recreativas, carreras, lanzamientos, saltos, actividades con asignación de tareas, juegos competitivos, dinámicas de memoria, rondas, juegos tradicionales, actividades de prueba y obstáculos y actividades pre-deportivas. Esta intervención fue programada para realizarse en sesiones de 45 a 50 minutos.

Resultados

Se desarrolló un análisis estadístico de los datos recolectados de cada uno de los participantes en cada instrumento aplicado, a través de un modelo lineal de

medidas repetida con dos factores; el primer factor corresponde al tiempo que implican en dos cortes identificados como pre prueba y post prueba de cada instrumento para cada variable evaluada, y el otro factor fue el grupo dividido en control e intervención.

Por otro lado, con el propósito de dar una mayor claridad al análisis de los datos, se procedió a estudiar por separado las variables actitud hacia las matemáticas, atención y rendimiento académico, teniendo en cuenta el tiempo como factor que relaciona la interacción intra-sujeto (dentro de grupo) y el factor grupo con la relación inter-sujeto (entre grupos).

Para el análisis de los datos se puso a prueba la fiabilidad y normalidad de los datos. Para el caso del Cuestionario de Actitud hacia las Matemáticas que tiene una estructura tipo Likert de cinco opciones de respuesta y validado como ya se mencionó previamente se optó por realizar la fiabilidad y la normalidad de los datos para comprobar si estas condiciones se cumplían en los sujetos de estudio, dando como resultado lo siguiente:

Durante el procesamiento no hubo exclusión de datos y la escala de confiabilidad para el Cuestionario de Actitud hacia las Matemáticas arroja que el Alpha de Cronbach es de 0.666 para el grupo de control y 0.859 para el grupo de intervención, las cuales se valoran entre 0.0 y 1 de confiabilidad. En el caso del grupo de control se observa que está dentro del valor considerado como lo mínimamente aceptado que oscila entre 0.65 y 0.7, mientras que el grupo de intervención se observa un valor de confiabilidad adecuado ya que se encuentra entre 0.8 y 0.9.

Con respecto a la prueba de normalidad, se utilizó la media general de las preguntas del Cuestionario de Actitud hacia las Matemáticas por sujeto y por grupo para su correspondiente análisis. Asimismo, se tuvo en cuenta la muestra que se maneja en esta investigación que son 13 sujetos por grupos, por ende, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk que es apropiada para muestras menores de 40 elementos.

Los resultados obtenidos de la prueba de Shapiro arrojaron una significancia de 0.24 para el grupo de intervención y 0.236 para el grupo de control, teniendo como $p < \alpha = 0.05$ que es el recomendado para nivel de confiabilidad de 95%, de lo cual se puede concluir que para el grupo de intervención se rechazaría la hipótesis nula y que la distribución de los datos es normal, mientras que para el grupo control no se rechaza.

En consideración de los resultados anteriores de no cumplir con el supuesto de normalidad en los

Cuadro 1. Pruebas de contrastes dentro de sujetos entre tiempo y grupo en la Actitud hacia las matemáticas

Origen	Medida	Tiempo	Tipo III de suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Tiempo * Grupo	Actitud-Mate	Lineal	1.564	1	1.564	11.060	.003	.315

Fuente: Elaboración propia.

datos, hay que mencionar que los datos que se obtuvieron del test Stroop y del SisAT son datos duros no procedentes de un instrumento escalar, sino de reportes y cálculos matemáticos, por tales motivos se estandarizaron los datos con la ayuda del SPSS y con estos nuevos valores se validaron los supuestos de distribución poblacional que sea normal en forma y las varianzas poblacional son homogéneas.

Posteriormente, se pensó en poner a correr los datos estandarizados y sin estandarizar en el modelo lineal generalizado con medidas repetidas con los dos factores como se mencionó al inicio, y se pudo observar en los resultados preliminares que en ambos casos los grupos de datos tenían las mismas tendencias en sus resultados; por ello, se decidió utilizar los datos duros para realizar el reporte de los hallazgos reales.

En este contexto, se procede con la presentación de los resultados que se obtuvieron para cada variable puesta a prueba en el análisis de medidas repetidas con dos factores, y visualizar las interacciones tiempo-grupo dentro de los sujetos, dentro de grupos y entre los grupos.

Lo primero que se observa en los resultados es la interacción entre el tiempo y el grupo, tal como se muestra en el Cuadro 1, donde se observa en la actitud hacia las matemáticas $F(1) = 11.060$, $n^2 = 0.315$, $p < 0.003$, donde $p < \alpha = 0.05$ representa el 95% de confiabilidad de los datos y que el error muestral que corresponde a otras variables es del 5%. Estos valores significan que hay una intersección y una significancia de 0.003 que determinan las intersecciones, que es estadísticamente significativa entre los factores tiem-

po-grupo con respecto a la actitud hacia las matemáticas y su efecto principal es bajo.

El Cuadro 2 muestra los datos estadísticos de la actitud hacia las matemáticas por tiempos pre y post test para los dos grupos. Además, del número de la muestra correspondiente a 26 sujetos que se divide en dos grupos de 13, con los nombres grupo de control e intervención, muestra que las medias en el pre-test para ambos grupos son muy próximas ($M_{GI} = 4.1364$, $S_{GI} = 0.515$; $M_{GC} = 4.2389$, $S_{GC} = 0.37130$), mientras que en el posttest, el grupo de intervención tuvo mejores resultados en comparación con el grupo de control ($M_{GI} = 4.4818$, $S_{GI} = 0.30903$; $M_{GC} = 3.8905$, $S_{GC} = 0.34473$).

En el Cuadro 3 se aprecia la prueba de efecto dentro de sujetos utilizando un ANOVA de medidas repetidas con dos factores para encontrar la diferencia significativa, con respecto al factor tiempo para la actitud hacia las matemáticas desde la comparación de parejas de Bonferroni. En los participantes del grupo de intervención se observa que la significancia es 0.057 contemplando que $p < \alpha = 0.05$ que es el recomendado para nivel de confiabilidad de 95%, por lo tanto, no se encuentran diferencias significativas positivas.

De acuerdo con los datos ofrecidos en el Cuadro 4 que se obtuvieron de ANOVA de medidas repetidas con dos factores, se evidencia en la prueba de efecto intersujeto para la actitud hacia las matemáticas, en la condición por grupos $F(1,24) = 5432.9$, $n^2 = 0.162$, $p < 0.42$ donde $p < \alpha = 0.05$ que es el recomendado para nivel de confiabilidad de 95%, lo cual representa que hubo diferencias significativas entre los grupos.

Cuadro 2. Estadísticos descriptivos: Actitud hacia las matemáticas

	Grupo de sujetos en la investigación	Media	Desviación estándar	N
Actitud hacia las matemáticas Pretest	Intervención	4.1364	.51596	13
	Control	4.2389	.37130	13
	Total	4.1877	.44349	26
Actitud hacia las matemáticas Postest	Intervención	4.4818	.30903	13
	Control	3.8905	.34473	13
	Total	4.1861	.44022	26

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Pruebas de efectos dentro de sujetos en la actitud hacia las matemáticas

Medida	Comparaciones por parejas						
	(I) Tiempo	(J) Tiempo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
						Límite inferior	Límite superior
Actitud-Mate	1	2	-.345	.164	.057	-.703	.012
	2	1	.345	.164	.057	-.012	.703

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se basa en medias marginales estimadas. * La diferencia de medias es significativa en el nivel .05 y b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

Cuadro 4. Pruebas de efectos inter-sujetos en la actitud hacia las matemáticas

Variable transformada: Media							
Origen	Medida	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	Act_Mate	911.561	1	911.561	5432.94	.000	.996
Grupo	Act_Mate	.777	1	.777	4.630	.042	.162
Error	Act_Mate	4.027	24	.168			

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Pruebas de contrastes dentro de sujetos entre tiempo y grupo en la atención

Variable transformada: Media								
Origen	Medida	Tiempo	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Tiempo * Grupo	Atención	Lineal	7,104	1	7,104	,693	,413	,028

Fuente: Elaboración propia.

Además, se dio una interacción importante entre los grupos $F(1, 24) = 5432.94$, $n^2 = 0.996$, $p < 0.00$, que es estadísticamente significativa.

De acuerdo con el Cuadro 5, se evidencia la interacción tiempo y grupo en la variable atención; sus resultados fueron $F(1) = 0.693$, $n^2 = 0.028$, $p < 0.413$ teniendo que cuenta $p < \alpha = 0.05$ para que se cumpla el 95% de la confiabilidad de los datos. En este caso, con respecto a los valores que se obtuvieron es posible afirmar que la intersección entre los factores en la atención no es estadísticamente significativa y, por ende, no hubo un efecto de impacto aceptable.

De acuerdo con los resultados estadísticos, se obtuvo como resultado para la prueba pre de la atención los siguientes valores de los grupos: $M_{GI} = 7.8262$, $S_{GI} = 8.07444$; $M_{GC} = 1.5354$, $S_{GC} = 3.37813$. Las medias están visiblemente diferenciadas unas de otras; asimismo, puede observarse que en la prueba post de la atención las medias en los grupos aumentan $M_{GI} = 11.9638$, $S_{GI} = 3.89550$; $M_{GC} = 4.1946$, $S_{GC} = 5.35460$; sin embargo, siguen manteniendo un margen de separación

en relación con la prueba los resultados de las medias en la prueba inicial.

Según los resultados del Cuadro 6, la prueba de efecto dentro de sujetos con respecto al factor tiempo para la atención desde la comparación de parejas de Bonferroni, los sujetos del grupo de intervención tuvieron una significancia de 0.012 sobre $p < \alpha = 0.05$ que corresponde a un nivel de confiabilidad de 95%; por ende, se afirma que hubo diferencias significativas entre las medias de los resultados de pre y post de las pruebas de la atención, con una diferencia de medias de 4.138.

El Cuadro 7 ofrece la prueba de efecto intersujeto para los resultados obtenidos de la variable atención de la ANOVA de medidas repetidas con dos factores. En el caso actual se reportaron los resultantes del factor grupo $F(1, 24) = 12.856$, $n^2 = 0.349$, $p < 0.42$, donde $p < \alpha = 0.01$ que es el recomendado para nivel de confiabilidad de 95%. Ello indica que hubo diferencias significativas entre los grupos. Además, se dio una interacción importante entre los grupos $F(1, 24) = 42.354$, $n^2 = .0638$, $p < 0.00$, que es estadísticamente significativa.

Cuadro 6. Pruebas de efectos dentro de sujetos en la atención

Medida	Comparaciones por parejas						
	(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
	Tiempo	Tiempo				Límite inferior	Límite superior
Atención	1	2	-4,138*	.1,389	,012	-7,165	-1,110
	2	1	4,138*	1,389	,012	1,110	7,165

Fuente: Elaboración propia.

Nota: * Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05 y b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

Cuadro 7. Pruebas de efectos inter-sujetos en la atención

Variable transformada: Media							
Origen	Medida	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	Atención	2116.629	1	2116.629	42.354	.000	.638
Grupo	Atención	642.472	1	642.472	12.856	.001	.349
Error	Atención	1199.399	24	39.975			

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 8. Pruebas de contrastes dentro de sujetos entre tiempo y grupo en el rendimiento académico

Variable transformada: Media								
Origen	Medida	Tiempo	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Tiempo * Grupo	Rendimiento	Lineal	1.885	1	1.885	.852	.365	.034

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9. Pruebas de efectos dentro de sujetos en el rendimiento académico

Medida	Comparaciones por parejas						
	(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
	Tiempo	Tiempo				Límite inferior	Límite superior
Rendimiento académico	1	2	-2,708*	,681	,002	-4,192	-1,223
	2	1	2,708*	,681	,002	1,223	4,192

Fuente: Elaboración propia.

Nota: * Se basa en medias marginales estimadas. La diferencia de medias es significativa en el nivel .5 y b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

En el Cuadro 8 se aprecian los resultados de la prueba de contrastes dentro de sujetos entre tiempo y grupo en el rendimiento académico que arrojan los siguientes datos: $F(1) = 0.852$, $n^2 = 0.034$, $p < 0.365$. Con base en lo que se observa, se afirma que no hay intersección significativa en la interacción de los factores tiempo y grupo en el rendimiento académico, por ello, tampoco hay efectos de impacto.

Con respecto a los resultados del rendimiento académico obtenidos tomando en cuenta el factor tiempo

que identifica los periodos de valoración que serán pre y post pruebas y los grupos de estudio (control e intervención), se presentaron los siguientes datos. En la prueba pre ($M_{GI} = 4.6769$, $S_{GI} = 2.52954$; $M_{GC} = 3.30$, $S_{GC} = 1.88060$), lo cual muestra que hay diferencia en el rendimiento académico inicial, mientras que en la prueba post ($M_{GI} = 7.3846$, $S_{GI} = .76795$; $M_{GC} = 6.7692$, $S_{GC} = 1.23517$) se percibe menos diferencias entre las medias del rendimiento académico.

Como se puede apreciar en el Cuadro 9, sobre la

Cuadro 10. Pruebas de efectos inter-sujetos en el rendimiento académico

Variable transformada: Media							
Origen	Medida	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Intersección	Rendimiento académico	1591.756	1	1591.756	417.422	.000	.946
Grupo	Rendimiento académico	12.900	1	12.900	3.383	.078	.124
Error		91.519	24	3.813			

Fuente: Elaboración propia.

prueba de efecto dentro de sujetos en el rendimiento académico utilizando la ANOVA de medidas repetidas con dos factores; en este caso solo se percibe el factor tiempo y la comparación de parejas de Bonferroni. De acuerdo con los resultados, en los sujetos del grupo de intervención se aprecia que la significancia es 0.002, teniendo presente que $p < \alpha = 0.05$ para el intervalo de confiabilidad de 95%; por ende, el rendimiento académico entre el grupo de intervención tiene diferencias significativas positivas, con una diferencia de medias de 2.708..

En el último cuadro (Cuadro 10) se muestran los resultados de la prueba de efecto intersujeto con el análisis que se efectuó de los datos de las variables que se han mencionado anteriormente en cada reporte de resultado. En este caso se presentaron los resultados del factor grupo en el rendimiento académico $F(1.24) = 3.383$, $n^2 = 0.124$, $p < 0.078$, donde $p < \alpha = 0.01$ que es el recomendado para nivel de confiabilidad de 95%, lo cual representa que no hubo diferencias significativas entre los grupos. Asimismo se observa la intersección entre grupos $F(1.24) = 417.422$, $n^2 = 0.946$, $p < 0.00$, que es estadísticamente significativa.

Discusión

En este apartado se hace una comparación de lo expuesto por los teóricos respecto a la actividad física en la atención, actitud hacia las matemáticas y el rendimiento académico y como estos se relacionan con los resultados finales de esta investigación. En este sentido, se inicia la discusión partiendo del objetivo: Determinar cómo la actividad física favorece a la atención y actitud hacia las matemáticas.

En esta investigación se encuentran dos procesos básicos a desarrollar, uno explícito que es la atención, y otro implícito, la percepción. La percepción se encuentra inmersa en lo que se denominó actitud

hacia las matemáticas, constructo elaborado a partir de la conceptualización de la percepción orientada a lo que el estudiante percibe de las enseñanzas del maestro y la importancia de las matemáticas en el futuro. Además, se contempló la implementación de una intervención caracterizada por utilizar la actividad física como estrategia de enseñanza para contenidos matemáticos.

De acuerdo con Meyer y Kieras (1997); y Hillman *et al.* (2008) la actividad física tiene un impacto positivo en el desarrollo de la cognición que incluye los procesos de atención, memoria y percepción. Asimismo, beneficia a quien lo practica fortaleciendo las habilidades ejecutivas como planificar, organizar, guiar y revisar durante la vida de la persona. De igual forma, Meyer y Kieras (1997), y Moratal *et al.* (2008) plantean que la actividad física tiene mayor efecto en los procesos cognitivos cuando los niños invierten más tiempo en actividad física dentro de la escuela.

Incluso, Moratal *et al.* (2008) indican que si la actividad física es sistemática, permite incrementar significativamente la atención en los niños en un 15% a 25%, además de que la actividad física regular mejora los procesos cognitivos ya que los niños que participan en dichas actividades planificadas son un 15% más rápidos en tareas de tiempo de reacción, mientras que los niños que practicaban actividad física limitada tenían un 7% más de errores en estas tareas.

Con base en lo anterior, podemos concretar que los autores antes mencionados apoyan el criterio de que la actividad física regular y sistemática ayuda a desarrollar los procesos cognitivos, entre ellos la atención y la percepción (actitud hacia las matemáticas). Tomando en cuenta lo anterior, y los resultados encontrados en esta investigación, es posible determinar que la actitud hacia las matemáticas por parte de los estudiantes del grupo experimental no tuvo progresos estadísticamente significativos ($\alpha = 0.057$).

Sin embargo, se evidencia que en la prueba post

($M = 4.48$) tuvo un mínimo incremento en comparación con lo arrojado en el pretest ($M = 4.13$). En contraste con el grupo control, el grupo experimental mostró un incremento en su media de la prueba pre, mientras que, en el de control decreció la media entre la prueba pre ($M = 4.2389$) y la post ($M = 3.89$); más aun, hubo una diferencia significativa $\alpha = 0.42$ entre los grupos.

Por otro lado, la atención arrojó significancia de 0.012, lo que indica que hubo diferencias significativas entre la media de la prueba pre ($M = 7.82$) y la post ($M = 11.96$); al observar las medias se puede afirmar que la atención mejoró por su crecimiento entre ambas pruebas en el grupo experimental. Antes bien, cabe resaltar que a pesar de que los grupos no tuvieron una variabilidad igual al inicio, hubo en ambos grupos diferencias significativas entre las pruebas pre y post; y en los grupos. No obstante, el grupo experimental tuvo mejores resultados que el de control.

En conclusión, en el comparativo entre lo que dice la literatura y los resultados de la investigación, se puede determinar, que la implementación de una estrategia que incorpore la actividad física puede mejorar la capacidad de atención, lo cual es congruente con los autores. Sin embargo, en cuanto a la actitud hacia las matemáticas, se puede inferir que en esta investigación la actividad física no tuvo la significancia aceptada y esperada con respecto a la variable tiempo que comprende las pruebas pre y post. Por lo tanto, se asumió que no hubo mejoría significativa en la actitud hacia las matemáticas.

A pesar que los resultados de la actitud hacia las matemáticas no son significativos, se observó que los datos tienen una interacción significativa entre las variables tiempo y grupo; dicha interacción favoreció al grupo experimental, porque, mientras que las medias del grupo experimental crecían entre las pruebas, en el grupo de control disminuía considerablemente.

En relación con el segundo objetivo el cual tenía como finalidad determinar cómo la actividad física favorece el rendimiento académico, la revisión de la literatura señala que la actividad física tiene impactos positivos en el rendimiento académico. Autores como Coe *et al.* (2006) y Chomitz *et al.* (2009), señalan que la actividad física que se realiza en las clases de educación física tiene una asociación favorable con respecto al rendimiento académico y los estudiantes con mayor actividad física, tiene mejores resultados en el rendimiento académico que los que son sedentarios.

Desde otra perspectiva, Chaddock-Heyman *et al.* (2013), quienes relacionan la actividad física con el

mejoramiento del rendimiento académico, afirman que la actividad física tiene una relación directa con la activación cerebral desde la niñez, principalmente en el control cognitivo, el desarrollo de procesos cognitivos y en los procesos ejecutivos que aportan fundamentos sólidos para el aprendizaje y la mejoría. Asimismo, Hansen *et al.* (2014) aseguran que la condición física producto de la actividad física a través de los ejercicios aeróbicos, genera en el estudiante un mejor desempeño académico especialmente en la ortografía y las matemáticas.

Por todo esto, se infiere que la actividad física favorece al mejoramiento del rendimiento académico y, que entre más frecuente se realice, mayor impacto en el desarrollo cognitivo y ejecutivo lo que contribuirán al aprendizaje y al desempeño del estudiante.

Con respecto a los resultados obtenidos en esta investigación, antes y después de la aplicación de la intervención propuesta, se observó que el grupo experimental tuvo diferencia significativa entre el reporte inicial y el final, lo que indica que hubo mejoría del rendimiento académico en matemáticas del grupo experimental. Sin embargo, no hubo diferencias significativas entre los grupos experimental y control en los valores del reporte final, lo que significa que ambos grupos finalizaron con rendimientos académicos similares.

Por ello, los resultados obtenidos en este estudio son congruentes con los señalados por los autores antes mencionados. Por ende, es pertinente determinar que la implementación de una estrategia que involucre actividad física con una planificación pertinente de los contenidos matemáticos contribuye a la mejora del desempeño de los estudiantes en las matemáticas.

Por último, el objetivo que busca identificar la relación que existe entre la actividad física, el rendimiento académico, la atención y la actitud hacia las matemáticas, es posible determinar que se cumplió en parte, ya que la actividad física afecta positivamente el desarrollo de la atención, lo cual ayuda a fortalecer el proceso de aprendizaje, lo que finalmente permite mejorar el desempeño académico en matemáticas, como se puede evidenciar en los resultados de este estudio.

Asimismo, se encuentra congruencia con los aportes de autores como Booth *et al.* (2013), Chomitz *et al.* (2009), Hillman *et al.* (2009) y Pirrie y Lodewyk (2012), quienes señalan una asociación positiva entre la actividad física, la cognición (atención, memoria y percepción), las funciones ejecutivas y el rendimiento

académico. Coinciden en que la actividad física mirada desde el mejoramiento de la condición física, mejora las funciones cognitivas, ejecutivas, el aprendizaje y los rendimientos cognitivos los cuales inciden en el rendimiento escolar.

Con base en los resultados presentados en esta investigación, podemos dar respuesta a la pregunta de investigación sobre si la actividad física contribuye al fortalecimiento de la atención y actitud hacia las matemáticas y a mejorar el rendimiento académico en la materia de matemáticas en estudiantes de 3er. año de la primaria. Lo primero que se debe tener en cuenta es que la actividad física ha demostrado una fuerte relación positiva y significativa en la atención y en el rendimiento académico.

Por tanto, es posible asegurar que la actividad física contribuye al fortalecimiento de la atención y a la mejora del rendimiento académico en las matemáticas a través de la orquestación e implementación de una estrategia incluida en la preparación de las clases usando como estrategia la actividad física, aprovechando todos los recursos que ofrece, debidamente planificados, con pertinencia y en correspondencia con lo que se quiere enseñar en cada contenido matemático.

Referencias

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación* (3a ed.). Colombia: Pearson.
- Bono, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Booth, J., Tomporowski, P., Boyle, J., Ness, A., Joinson, C., Leary, S. y Reilly, J. (2013). Associations Between Executive Attention and Objectively Measured Physical Activity in Adolescence: Findings from ALSPAC, a UK Cohort. *Mental Health and Physical Activity*, 6(3), 212-219.
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K., Voss, M., Knecht, A., Pontifex, M., Castelli, D., y Kramer, A. (2013). The Effects of Physical Activity on Functional MRI Activation Associated with Cognitive Control in Children: a Randomized Controlled Intervention. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(72), 1-13.
- Chomitz, V., Slining, M., McGowan, R., Mitchell, S., Dawson, G. y Hacker K. (2009). Is There a Relationship Between Physical Fitness and Academic Achievement? Positive Results From Public School Children in the Northeastern United States. *The Journal of School Health*, 79(1), 30-37.
- Coe, D., Pivarnik, J., Womack, C., Reeves, M. y Malina, R. (2006). Effect of Physical Education and Activity Levels on Academic Achievement in Children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(8), 1515-1519.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, (4a ed.) United States of America: SAGE Publications.
- Hansen, D., Herrmann, S., Lambourne, K., Lee, J. y Donnelly, J. (2014). Linear/Nonlinear Relations of Activity and Fitness with Children's Academic Achievement. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(12), 2279-2285.
- Hedrick, T., Bickman, L. y Rog, D. (1993). *Applied Research Design. A Practical Guide*: Sage.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5a ed.). México: McGrawHill.
- Hillman, C., Buck, S., Themanson, J., Pontifex, M. y Castelli, D. (2009). Aptitud aeróbica y desarrollo cognitivo: Potencial cerebral relacionado con eventos e índices de desempeño de tareas del control ejecutivo en niños pre-adolescentes. *Developmental Psychology*, 1 (45), 114-129.
- Hillman, C., Erickson, K. y Kramer, A. (2008). Be Smart, Exercise your Heart: Exercise Effects on Brain and Cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9 (1), 58-65.
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (2015b). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015. 6° de primaria y 3° de secundaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*. México: INEE.
- INEE (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: INEE.
- Mato Vázquez, M., Bellón, E. y Fernández, R. (2014). Dimensión afectiva hacia la matemática: Resultados de un análisis en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 57-72.
- Meyer, D. y Kieras, D. (1997). Una teoría computacional de los procesos cognitivos ejecutivos y el desempeño de tareas múltiples: Parte I. Mecanismos básicos. *Revisión Psicológica*, 104 (4), 749-791.
- Moratal, C., Huertas, F., Boltá, R., Zahonero, J. Y Lupiáñez, J. (2008). *Las habilidades sociales en relación con el perfil atencional en fútbol base*. IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física, Córdoba, España.
- Pirrie, A. y Lodewyk, K. (2012). Investigating Links Between Moderate-to-Vigorous Physical Activity and Cognitive Performance in Elementary School Students. *Mental Health and Physical Activity*, 5(1), 93-98.
- Sichel, J. y Chandler, K. (1969). La prueba de interferencia entre colores y palabras: los efectos de combinaciones variadas de colores y palabras sobre la latencia de la respuesta verbal. *The Journal of Psychology*, 72 (2), 219-231.
- Zajano, M., Hoyceanyls, E. Y Ouellette, J. (1981). A Confound in the Standard Control Condition of the Stroop Experiment. *Perceptual and Motor Skills*, 53(3), 835-841.

Desarrollo de criterios de logro, una aportación del curso “Aprendamos APA”

JOSÉ LUIS SOTO-ORTIZ,¹ JUAN CARLOS ZAMUDIO-HERMIDA²



Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar la aportación de un curso en línea para el desarrollo en los criterios de logro para la redacción y citas en APA en un grupo de 29 estudiantes. La metodología fue mixta; por la parte cuantitativa se utilizó una encuesta de tipo Likert con un índice de confiabilidad de 0.85 de alfa de Cronbach, aplicado en pretest y posttest para analizar los niveles funcionales. Asimismo, se aplicaron cinco autoevaluaciones para validar los criterios de logro alcanzados. Por la parte cualitativa se realizó el análisis de los registros de acceso al aula virtual y el análisis textual de los documentos entregados. Los resultados mostraron mayores porcentajes en el pos-test en comparación con el pre-test. En consecuencia, se corroboró la presencia de los cinco niveles funcionales lo que permitió inferir que se desarrollaron los criterios de logro en los diferentes episodios que interactuaron los estudiantes. Finalmente, se concluye que el curso propicia los criterios de logro que favorecen el desarrollo de las habilidades de redacción y correcta citación plasmados en los trabajos realizados por los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje, Interconducta, Competencias, Educación superior.

Development of Achievement Criteria, a Contribution from the Course “Aprendamos APA”

Abstract

The objective of this work was to analyze the contribution of an online course for the development of achievement criteria for writing and appointments in APA in a group of 29 students. The methodology was mixed, for the quantitative part a Likert-type survey was used with a reliability index of 0.85 for Cronbach's alpha, applied in pre-test and post-test to analyze functional levels. Likewise, five self-evaluations were applied to validate the achievement criteria achieved. For the qualitative part, an analysis was made of the records of access to the virtual classroom and the textual analysis of the documents delivered. The results showed higher percentages in the post-test compared to the pre-test. Consequently, the presence of the five functional levels was corroborated, which allowed us to infer that the achievement criteria were developed in the different episodes that the students interacted. Finally, it is concluded that the course favors the achievement criteria that favor the development of writing skills and correct citation reflected in the work carried out by the students.

Key Words: Learning, Interbehaviorism, Skills, Higher Education.

Recibido: 22 de febrero de 2021
Aceptado: 15 de mayo de 2021
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Universidad Pedagógica Veracruzana. Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos. Investigador de la Profesor de Asignatura de la Universidad Veracruzana, Miembro del SNI por el Conacyt, Miembro del SETSE. jlso.uv@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9974-818X>
- 2 Instituto Universitario Veracruzano, México. Master en Dirección de Empresas Digitales por IEBS Business School de Madrid, España, Director de IUUV Virtual, Banderilla, Veracruz, México. juan.carlos.zamudio@iuv.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2314-7606>

Introducción

En una investigación acerca de los indicios de plagio detectado en textos académicos (Soto *et al.*, 2019) se encontró que frecuentemente los estudiantes citan incorrectamente las fuentes de información y en algunos casos se adjudican las ideas de otros autores como propias, lo que se conoce como plagio. Dentro de los indicios detectados destacan: el copiado completo de los textos, el parafraseado incorrecto y la falta de citación. Asimismo, se señala que, en el caso del parafraseado incorrecto, los indicios encontrados se debieron al cambio de palabras de párrafos y que siguen la lógica del autor de la fuente original y no la del propio estudiante (Soto *et al.*, 2019).

Lo anterior se debe en gran medida por la consulta en Internet de las fuentes de información, las cuales son susceptibles de que se realice el “copy-paste”, lo que induce al estudiante a que cometa el plagio. Esto pone de manifiesto el bajo nivel de las competencias para la redacción de documentos académicos en cuanto a la citación y referenciación. Por ello, es importante una correcta orientación que le permita a los discentes adquirir las competencias necesarias para discernir las fuentes de información confiables, así como citar y redactar correctamente de acuerdo con las normas establecidas; en el caso de esta investigación, las normas se basan en el manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA).

El manual del APA es un conjunto de normas que es utilizado por diversas instituciones educativas, revistas científicas y en congresos como modelo para la publicación de escritos académicos (ensayos, ponencias, artículos, tesis, reportes de investigación entre otros); muestra una serie de lineamientos a seguir aplicando una metodología para la redacción de las referencias, como citar las tablas y gráficos de los textos académicos sujetos a presentación y/o divulgación.

El formato APA, al ser uno de los referentes más extendidos para la redacción de citas de textos académicos, ha sido adoptado en su versión 6 por el Instituto Educativo Veracruzano, el cual promueve su uso en los estudiantes de educación superior, con mayor énfasis en los posgrados (diplomados, maestrías y doctorados) que se imparten de manera presencial y en línea. Lo anterior representa un desafío institucional relacionado con la actualización de las prácticas pedagógicas. En este sentido el objetivo de este estu-

dio fue analizar el efecto de un curso en línea para favorecer el desarrollo de competencias para la redacción y citas en APA en los estudiantes visto desde la Teoría de la Psicología de Ribes (2018).

Competencia. Aproximación conceptual

En este apartado, se realiza una aproximación acerca del término *competencia*. Perrenoud (2004) argumenta que la competencia es más que un simple *saber hacer*, ya que no se limita a la observancia de un conjunto de reglas. En su opinión, la noción de competencia debe reservarse al desarrollo de criterios de logros que exigen la movilización de capacidades y/o conocimientos para enfrentar situaciones complejas; ello requiere de un esfuerzo cognitivo al aplicar las capacidades que permitan la resolución de situaciones desafiantes en un contexto particular, entendiendo estos desafíos como la resolución de escenarios complejos a partir de una correcta decisión (Soto, 2014).

Legendre (2005) y Perrenoud (1996) señalan que la movilización de recursos se realiza mediante una serie de operaciones mentales y esquemas de pensamiento (pueden ser de motricidad, de percepción, de decisión) que permiten a un individuo representar la realidad y actuar sobre ella, adaptando las acciones necesarias para resolver la tarea. La capacidad progresiva de la movilización de recursos permite dar respuestas eficaces para nuevos problemas; esto explica cómo se desarrolla una competencia en contextos en los que ésta se vuelve relevante.

A partir de la Teoría de la Conducta (TC) Ribes y López (1985), sobre la base del lenguaje ordinario, sostienen que ser competente significa dominar una técnica o una disciplina, así como tener pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo en una determinada situación (Ribes, 2011). Por ello, ser competente, implica *un hacer* determinado o un dominio técnico. Por su parte Hernández (2013) señala que el término competencia se refiere a una forma de intervención y de hacer en dominios específicos.

De modo que, expresado en el lenguaje ordinario, “ser o no competente” está en función de un dominio específico; esto es, una persona puede ser competente o incompetente, pero habría que preguntarse ¿en relación con qué? Por tanto, la competencia se relaciona con lo que alguien hizo o dejó de hacer en una situación o dominio específico. Un ejemplo de ello se puede ver en los anuncios de vacantes, donde se solicita un empleado calificado para un determi-

nado puesto de trabajo con requisitos específicos, pero no se solicita un empleado que solo sea competente sin al menos describir para qué trabajo se requiere a la persona.

En este sentido, en el lenguaje ordinario se consideran los usos y "costumbres" del término de competencia de modo que es común observar expresiones como "estoy buscando una persona competente para el trabajo", o en un sentido específico, "estoy buscando un eléctrico competente"; los anteriores son algunos ejemplos del uso del término de competencia con respecto a su uso cotidiano.

En este orden de ideas Ribes (2011) señala que ser competente es indistinto del término estar informado, ser erudito o especializado. Por lo tanto, las competencias no pueden expresarse como términos aislados en conocimientos, habilidades y actitudes, sino que estos recursos se organizan y activan ante una situación nueva y diferente, que puede resolverse por equivalencia con otras ya adquiridas.

Tal como se aprecia, al ejecutarse una competencia transita por razonamientos, decisiones, dudas, ensayos y errores, y si bien cuando los individuos alcanzan un nivel de eficiencia superior, se pueden considerar como competentes, se trata más bien de un equilibrio de tales recursos, de modo que cuando una persona es considerada competente es porque domina las situaciones desafiantes. Por otra parte, se dice que un sujeto es experto, porque dispone de esquemas complejos para la resolución de tareas que entran de manera automática e inmediata en acción (Soto, 2014). Además, el experto realiza un esfuerzo de reflexión razonable para coordinar y distinguir ágilmente los esquemas pertinentes para enfrentar situaciones nuevas: "mientras más experto se es, menos se razona y más se activan los conocimientos adecuados y funcionalmente estructurados" (Perrenoud, 2008, pág. 33).

La competencia desde la dimensión psicológica

A continuación, se presenta una apreciación de la competencia a partir de la dimensión psicológica. En este sentido, una competencia está conformada por la organización funcional de habilidades para cumplir un cierto criterio. Por lo tanto, para cumplir lo anterior, las habilidades se vinculan con los criterios de eficacia o ajuste (aptitud) en una situación para la satisfacción de un criterio de logro (Ribes, 2006). Asimismo, Ribes (2006) argumenta que "las competencias requieren, además, satisfacer un nivel o criterio

de aptitud. Ser competente incluye ser hábil y ser apto" (pág. 21). De modo que la competencia implica habilidades, pero no solamente habilidades aisladas, sino que puede coexistir más de una habilidad para el logro de la tarea. En este sentido, al poner en marcha un conjunto de habilidades y aptitudes, se concibe que tienen diferentes niveles de complejidad. Asimismo, el cumplimiento de este logro puede satisfacerse de diferentes maneras dependiendo de la complejidad de la tarea, requiriendo que el sujeto se ajuste en formas cualitativamente diferentes, de tal forma que una persona puede resolver un criterio de logro en situaciones específicas, pero de diferente manera. Al respecto, Ribes y López (1985) señalan la coexistencia de diferentes niveles distintivos de aptitud, lo que da lugar al desarrollo desigual que caracteriza las diversas competencias conductuales, las cuales son clases interactivas definidas en términos morfológicos de los eventos de estímulo y de respuesta. Esto explica por qué una competencia puede tener diferentes niveles de complejidad y que su resolución favorezca la organización cualitativa de la conducta.

En este sentido, De la Sancha (2016) sostiene que la organización funcional de las habilidades de desempeño puede darse en diferentes grados de complejidad en el que se circunscribe el propio desempeño. Esto propicia que el individuo interactúe en alguno de los niveles funcionales expuestos en la Teoría de la Conducta (TC) (Ribes y López, 1985) también denominados como niveles de aptitud funcional. Los niveles de aptitud descritos en la TC están conformados como niveles cualitativos de mediación de contingencias, donde las funciones estímulo-respuesta dan pauta a la identificación de las formas complejas de la organización de la conducta de un individuo. Los niveles se delimitan en funciones jerárquicas de organización de la conducta; asimismo, estos niveles pueden coexistir en un mismo organismo o individuo (Ribes y López, 1985). Los niveles correspondientes a la taxonomía de la psicología interconductual se denominan: a) contextual, b) suplementario, c) selector, d) sustitutivo referencial y e) sustitutivo no referencial (por cuestiones de espacio, aquí solamente nos limitaremos a enunciarlas. El lector interesado puede consultar la fuente de referencia).

A partir de una actualización conceptual de la taxonomía de la TC y las funciones para el análisis de la interconducta, la Teoría de la Psicología (TP) expuesta por Ribes (2018) contempla cinco tipos de organización de la conducta psicológica establecidos como campos de relación de contingencias. Esta

representación de los fenómenos psicológicos comprendidos como campos interconductuales se conciben como sistemas con interdependencia entre los elementos que lo constituyen referidos conceptualmente como contingencias (Ribes, 2018). Esto permite la caracterización de un campo a partir de las relaciones establecidas por el individuo y los objetos/acontecimientos; ahí se identifican el contacto funcional (Kf), el contacto de ocurrencia (Ko) y las relaciones de contingencias (Ribes, 2019). Para caracterizar un campo interconductual se requiere de un medio de contacto, el cual establece el conjunto de condiciones que hacen posible el fenómeno psicológico, haciendo posible los diferentes tipos de relaciones: ecológico, físico químico y convencional. Los contactos de ocurrencia (Ko) se establecen entre la ocurrencia de un cambio y la ocurrencia de otro cambio, como acontecimiento físico-químico o biológico (Ribes, 2018).

Las categorías que representan los factores que participan de un campo interconductual son: el medio de contacto, el contacto funcional entre el individuo y otro individuo u objeto, los factores disposicionales situacionales e históricos y el límite del campo; así como las categorías con funciones lógicas distintivas: de posibilidad, de segmentación, de probabilización y de extensión funcional, respectivamente (Ribes, 2018). En cuanto a las contingencias de ocurrencia (Ko) y de función se establecen cinco contactos funcionales: a) acoplamiento, b) alteración, c) comparación, d) extensión, y e) transformación.

Como se aprecia, para el desarrollo de una competencia, las distintas funciones lógicas transitan desde el nivel más simple al nivel más complejo. En este sentido, el individuo va actuando con respecto a las circunstancias físicas; por ejemplo, en el primer contacto funcional en este caso el de acoplamiento, representan la forma más general de los fenómenos psicológicos porque se encuentran en los individuos y constituye la organización de los contactos funcionales (Ribes, 2019). De este modo, la actividad del individuo se regula por las relaciones consistentes entre objetos/eventos en el contexto (Ribes, 2018 y Ribes, 2019).

Los contactos por acoplamiento, al tener un lugar en un medio de contacto convencional, tienden a ser más complejos. El medio de contacto convencional vincula todos los objetos y acontecimientos con otros individuos a través de la relación o la interacción. Para el caso del desarrollo de una competencia, los episodios que tienen que ver con las prácticas del

lenguaje ordinario se identifican como “comprensión” y constituyen un primer acercamiento en donde el individuo establece el contacto y actúa con base en patrones lingüísticos de tipo reactivo, como observar, leer o escuchar (Ribes, 2018). Adicionalmente, en la medida en que el individuo establece nuevas interacciones con su entorno físico y social, aprende a desligarse del aquí y el ahora, desarrollando conductas en los niveles de complejidad intermedia (alteración y comparación).

Los contactos funcionales de alteración surgen cuando las interacciones de la actividad del individuo quedan reguladas por las relaciones entre eventos que él mismo altera, acelerándolas, retardándolas, incrementándolas, disminuyéndolas, haciéndolas cíclicas o variables, etc. (Ribes, 2018 y Ribes, 2019). El contacto de alteración no está definido por el tipo de actividad o comportamiento que muestra el individuo, sino porque que el comportamiento cambie las circunstancias de los objetos. De acuerdo con Ribes (2019) el contacto por alteración representa una organización cualitativamente distinta al del contacto por acoplamiento debido a dos razones; la primera se debe a que el individuo participa directamente en la organización del campo alterando las contingencias de ocurrencia que tienen lugar. La segunda, es que, dependiendo de la mediación del individuo, además de alterar las contingencias de ocurrencia, también altera los medios de contacto ecológico y convencional, propiciando la reconfiguración del campo en el que tiene lugar.

Los contactos funcionales de comparación constituyen interrelaciones que dependen de las propiedades relacionales de los objetos y segmentos de estímulo, y de las propias dimensiones y componentes de los patrones reactivos del comportamiento de los individuos, que también son relativos a sus circunstancias (Ribes, 2018 y Ribes, 2019). Su principal característica radica que en que responden a condiciones variables como si fueran relaciones constantes, haciendo uso de los contactos de acoplamiento y alteración, de los que emergen contingencias relacionales a partir de su comparabilidad. Las propiedades relacionales emergen a partir del comportamiento discriminativo sensorio-motriz/manipulativo y/o lingüístico del individuo, que permite establecer las condiciones de comparabilidad de las propiedades como propiedades en relación (Ribes, 2019).

Los contactos de extensión, de acuerdo con Ribes (2018), son exclusivos de los seres humanos, requieren de patrones reactivos-activos (PR/A) convenciona-

les para su ocurrencia basada en las prácticas lingüísticas. En este sentido, los seres humanos se relacionan con objetos, acontecimientos, personas y situaciones no presentes, constantemente lo hacen cuando hablan de lo que ocurrió o lo que están por hacer; aquí resalta el lenguaje como práctica compartida, donde la morfología tiene sentido están dado por los usos y costumbres. Su elemento mediador es de tipo episódico; involucra a un hablante, gesticulador o escritor y a un escucha, observador o lector.

Por último, están los contactos de transformación. Este tipo de contacto funcional tiene lugar únicamente en el campo de las prácticas lingüísticas (Ribes, 2018). De acuerdo con Ribes (2018, 2019) en este nivel ya no se habla de las personas, de las cosas y de las acciones como práctica referencial directa, sino que se habla acerca de cómo se habla, escribe o lee una determinada forma de práctica lingüística referencial (Ribes, 2019). En este sentido, al igual que los contactos funcionales de extensión, su elemento mediador es un episodio lingüístico reflexivo sobre la misma práctica referencial y ocurren sin referencia a ninguna situación particular, aunque suceda en situaciones determinadas (Ribes, 2018).

Tal como se aprecia, para el establecimiento del criterio de logro en vías del desarrollo de las competencias, la TP nos permite establecer el punto de partida para el análisis de la caracterización de los niveles que intervienen. La TP, al ser una teoría reciente, cuenta con pocos las investigaciones que permitan relacionar estudios similares. De ahí la importancia de realizar estudios para establecer referentes.

Método

Tipo de estudio

El enfoque metodológico de esta investigación fue de corte mixto. La técnica de recolección de datos cuantitativos se realizó mediante una encuesta de tipo Likert aplicada en dos momentos: pre-test y post-test, así como de cinco autoevaluaciones orientadas a la valoración de los niveles funcionales y los criterios de logro obtenidos por parte de los participantes acerca de la redacción, citación y referencias en el formato APA. Para complementar el estudio por la parte cualitativa, se efectuó un análisis de los documentos realizados por parte de los estudiantes para profundizar en la interpretación de los resultados obtenidos acerca de los niveles funcionales y criterios de logro. El criterio de la muestra se definió como no probabilístico y determinado a conveniencia por así considerarlo per-

tinente para el análisis descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

Participaron 29 estudiantes de la Maestría en Gestión de la Educación (MGE), generación 2018-2021, de los dos sexos, con edades entre 22 y 45 años.

Instrumentos

Para este trabajo se utilizaron los siguientes instrumentos y recursos

1. Instrumento para evaluar el nivel de conocimiento acerca del plagio.
2. Manual de citación adaptado de las normas APA versión 6.
3. Material del curso de "Aprendamos APA" que consta de cuatro módulos.
4. Instrumentos de evaluación de cada módulo cursado.

Previo al inicio del curso, los estudiantes resolvieron un instrumento de tipo cuestionario con la finalidad de valorar el nivel de conocimiento con respecto a la forma de citar, referenciar y el plagio. Es de señalar que dicho instrumento ha sido aplicado en estudios previos (Soto *et al.*, 2019) con un índice de confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.85.

A partir del manual de publicaciones de la Asociación de Psicología Americana (APA) versión 6, se elaboró una guía para la consulta de los estudiantes para la redacción de las citas dependiendo del tipo de fuentes de consultas realizadas, tales como referencias de libros, de artículos de revistas, referencias de sitios de Internet, entre otros.

En relación con el curso "Aprendamos APA", cada estudiante tuvo acceso al material al momento de su ingreso en el aula virtual, el material de trabajo se diseñó para ser cursado a distancia de manera virtual, distribuido en cinco semanas. Dicho curso se conformó de cinco módulos teniendo la siguiente estructura: 1) Importancia del citado y referenciado. 2) Formato APA 6ª edición 3) Elaboración de citas 4) Listado de Referencias Bibliográficas y 5) ¿Qué hemos aprendido? Todos los módulos contaron con una sección denominada "Clase" que incluía el desarrollo del material, los ejemplos, instrucciones específicas, una prueba didáctica para facilitar la interacción del estudiante, la aplicación de lo aprendido en el módulo y una autoevaluación diagnóstica.

En el primer módulo "Importancia del citado y referenciado", se evaluaron los errores en que se incu-

ren al redactar los escritos académicos y que al no citarse correctamente se comete una falta conocida como plagio académico, lo que demerita la calidad y validez de los trabajos realizados por parte de los estudiantes. Asimismo, se enfatizó en la importancia del citado y referenciado haciendo un breve recorrido por las diferentes normas de citado tales como: a) ISO 690, b) MLA, c) Vancouver, d) Chicago, d) IEEE e) ACS y f) APA. Este último es al que se dio prioridad por ser la temática del curso desarrollado.

En el segundo módulo "Formato APA 6ª Edición", se desarrollaron y evaluaron los elementos en la aplicación del estilo APA y las normas para la elaboración de citas que permitan fundamentar los escritos académicos. De este modo, se enseñaron los procedimientos para la citación: a) cita directa y b) cita indirecta. En este sentido se abordaron los estilos básicos de citación, citas directas cortas (menos de 40 palabras), citas directas largas (más de 40 palabras), citas indirectas de autor y citas indirectas de organizaciones, citas de un autor, dos autores, tres o más y cita de cita.

En el tercer módulo "Elaboración de citas", se evaluaron los tipos de referencias de medios impresos, y medios electrónicos, para ello los criterios fueron: versión impresa, versión impresa con uno, dos, tres o más autores; referencias electrónicas, con uno, dos, tres o más autores. De este modo se trabajaron las abreviaturas para las referencias tomando en cuenta el tipo de publicación o fuente de información: 1) Libro (en físico; con editor o compilador; con número de edición; en línea; traducido y capítulo de libro. 2) Artículo de publicación periódica (con DOI; sin DOI publicado en línea; en prensa impreso; en prensa en línea y de editorial.

En el cuarto módulo "Listado de referencias bibliográficas", se evaluaron las referencias de normas jurídicas, actas de simposios, conferencias, entradas de blog, videos, películas. Aunado a lo anterior, en este módulo se trabajó sobre cómo elaborar un listado de referencias mediante la herramienta Office Word para incluir las citas y el listado en un documento.

Finalmente, en el quinto módulo denominado "¿Qué hemos aprendido?", se realizó una retroalimentación del contenido visto en los cuatro módulos anteriores, se hizo énfasis en la forma de citar, respetando el tipo de fuente de información. Al cierre de cada módulo, se aplicó un cuestionario de tipo multimedia interactivo diseñado con la herramienta *genially*, (un programa en línea que permite la elaboración de este tipo de contenidos) a manera de autoevaluación con la finalidad de ponderar las temáticas vistas.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó en el aula virtual del Instituto Universitario Veracruzano sita en la ciudad de Banderilla, Veracruz, con acceso mediante usuario y contraseña accesible las 24 horas del día los 365 días del año. Las sesiones se realizaron de acuerdo con la disponibilidad de horario de los estudiantes.

El pre-test fue una prueba fue diseñada y validada en estudios previos (Soto *et al.*, 2019) con un índice de confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.85 y se aplicó previo al inicio del curso, con la finalidad de valorar el nivel de conocimiento con respecto a la forma de citar, referenciar y el plagio. La prueba pos-test fue una prueba similar al pre-test, misma que se utilizó para validar lo aprendido por parte de los estudiantes quienes, al finalizar el curso, debían entregar un documento acerca de las teorías educativas con las correcciones realizadas cumpliendo con las normas de citas y referencias.

Por otra parte, en el curso, los estudiantes fueron entrenados para la redacción en elaboración de citas y referencias bajo la norma APA versión 6. En los cinco módulos que duró el curso, los participantes debían elaborar y entregar un documento donde plasmaran sus posturas con respecto a las teorías educativas, las cuales debían citar y referenciar conforme a la norma APA. El material estuvo disponible para el acceso por parte de los estudiantes teniendo las opciones de realizar la consulta en línea o bien descargar los archivos para su posterior lectura en su computadora. Cada acceso y consulta del material contenido en el aula virtual fue registrado para un seguimiento del tutor.

El contenido del material se dosificó en la temática en "clases" que incluían la consulta de archivos de tipo multimedia, la visualización de presentación de diapositivas, así como una autoevaluación al concluir la semana. Se utilizó la plataforma Moodle fue utilizada como aula virtual; ahí se alojaron los materiales de consulta y las didácticas de aprendizaje que realizaron los estudiantes. En este sentido, el aula virtual sirvió como instrumento lógico para analizar el fenómeno psicológico y los contactos funcionales basado en la Teoría de la Psicología (Ribes, 2018). De este modo, el contacto funcional subraya lo psicológico como la relación bidireccional entre un individuo comportándose y un objeto u otro individuo respecto del cual se comporta, afectándolo en el contacto, en este caso la interacción con el aula virtual y los contenidos didácticos.

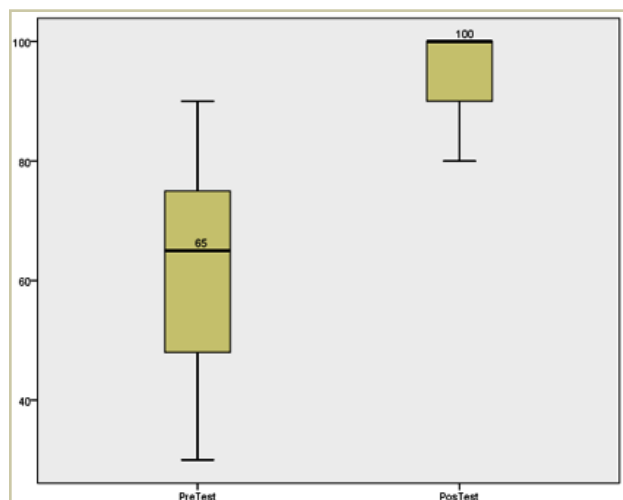
Fase de seguimiento. Para finalizar el curso los

estudiantes entregaron la versión final de su documento que incluyó la redacción, citación y referencias en formato APA. Para la valoración de los criterios de logro, se analizó la citación y referencias de los textos elaborados por los estudiantes en dos momentos (en la primera unidad y en la entrega final). Para esta tarea, el investigador se apoyó con la herramienta *plagius* (un programa de computo con licencia comercial que sirve para la detección de plagio en los documentos). Este programa facilitó la detección de las frases y párrafos con inconsistencias de redacción como, por ejemplo, el copiado y pegado del texto completo de la fuente de información original. Posteriormente, se realizó una revisión artesanal del texto localizando las citas y referencias con inconsistencias contrastando el resultado con el texto original de las fuentes consultadas.

Resultados

Pre-test y Pos-test

Con base en las pruebas aplicadas, en este caso la prueba pre-test, se obtuvo un 65% en los criterios de logros de manera general; de este modo, los estudiantes, al principio, en su mayoría no distinguían entre los formatos de citación. Asimismo, un error común es que atribuían que la información contenida en Internet la pueden utilizar sin dar crédito a la fuente original bajo el supuesto que dicha información es de carácter público y por lo tanto la consideran como propia. En relación con la prueba de pos-test, los resultados muestran un incremento de 40% con res-



Gráfica 1. Diagrama de caja de bigotes con las medias del pre-test y pos-test

Fuente: Elaboración propia.

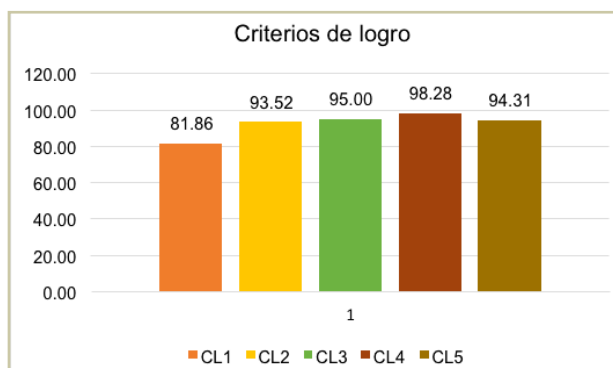
pecto al pre-test; en este sentido, los participantes tuvieron una habilitación con una media de 100% en sus criterios de logro (ver Gráfico 1). Cabe señalar que en ambas pruebas la valoración de los criterios de logro se realizó de manera integral. En este sentido, en el siguiente apartado se abordan cada uno de estos criterios.

Criterios de logro

En el Gráfico 2, se presentan los criterios de logros (CL) obtenidos por los estudiantes para cada uno de los elementos incluidos en el estudio. Para el caso de los CL, se refieren los resultados de los cinco niveles de los criterios de logro establecidos en el curso de "Aprendamos APA" para el desarrollo de las citas y referencias conforme a la norma APA.

En este sentido, en el CL 1, los participantes mostraron un promedio general de 81.86% para una muestra de $N = 29$, quienes que al recibir las instrucciones y ejemplos de cómo realizar las citas en formato APA, lograron identificar sus características diferenciando entre los formatos MLA, IEEE y Chicago. En el segundo criterio de logro (CL2), hubo un ligero incremento en los porcentajes obtenidos, toda vez que lograron realizar las citas directa e indirecta con menos de 40 palabras y citas con más de 40 palabras a partir de las interacciones con el material didáctico fueron favorecidas sus habilidades. De acuerdo con el análisis de los textos realizados por los estudiantes, se logró un promedio general de 93.52%. Se observó que, independientemente de las instrucciones recibidas, la mayoría de los estudiantes cumplieron con el requisito de la consigna.

En el tercer criterio de logro (CL3) (Gráfico 2), se observó un ligero incremento al obtener un porcenta-



Gráfica 2. Promedios generales de los criterios de logro obtenidos

Fuente: Elaboración propia.

je de 95%; los estudiantes identificar las citas de fuentes de información, tanto impresa como digital; en este caso, la tarea se situó en la elaboración de citas de libros y revistas científicas, con uno o más autores. Para el caso del cuarto criterio (CL4) en la redacción de citas de fuentes de información como normas jurídicas, fuente de información obtenidas de Internet y la realización del listado de referencias, los estudiantes obtuvieron 98.28%.

Por último, en el quinto criterio de logro (CL5), que consistió en la resolución de ejercicios y la prueba didáctica, los estudiantes resolvieron de manera aprobatoria los cuestionamientos a los que fueron expuestos en el 94.31% de los casos; en este sentido la habilitación correspondía a un repaso de lo visto en el curso, y finalizaba con la didáctica de una evaluación.

Niveles funcionales

Tomando como estructura descriptiva la taxonomía de los niveles funcionales (NF) establecidos en la Teoría de la Psicología: *acoplamiento, alteración, comparación, extensión y transformación*, los resultados muestran la habilitación de los participantes en el desarrollo de los criterios de logro obtenidos (véase Gráfico 3). En el primer contacto funcional (acoplamiento) de acuerdo con la muestra N = 29 y de acuerdo con el tipo de desligamiento que distingue a cada nivel de aptitud funcional: Ligado al objeto: identifica la norma APA, se obtuvo 88.93%. Esto corresponde al nivel de adaptación e interacción con el objeto disposicional pertinente (ODP), en este caso, el acceso al aula virtual y los contenidos temáticos. De este modo, la comunicación se realizó de manera asíncrona, de modo que cada participante ingresó al aula en el tiempo dispo-

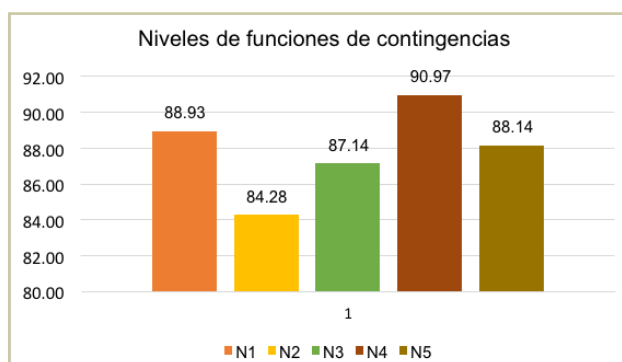


Gráfico 3. Promedios generales obtenidos en los niveles funcionales

Fuente: Elaboración propia.

nible para ello pudiendo o no coincidir con sus demás compañeros en horario.

Para el segundo contacto funcional (alteración), de acuerdo con el tipo de desligamiento: Ligado a la operación, el estudiante realizó la redacción de sus documentos utilizando como base las fuentes de información consultada, y se obtuvo un 84.28%. En este nivel hubo una disminución con respecto al primer nivel debido a que en la redacción de textos los estudiantes realizaban la cita de manera textual sin dar aportaciones al contenido consultado, por lo que no hubo una interpretación argumentada de la fuente de información.

En el tercer nivel de contacto funcional (comparación), de acuerdo con el tipo de desligamiento de la operación particular, se obtuvo un 87.14%; en este nivel los estudiantes realizaron la comparación y ordenación de sus citas de acuerdo con el tipo de fuentes de información consultada (libro, artículo, etc.) utilizando la norma APA (Gráfico 3).

En el cuarto nivel funcional (de extensión), de acuerdo con su nivel de desligamiento de la situación presente, se obtuvo un 90.97%; en este nivel se advierte un incremento con respecto a los tres niveles anteriores. Este contacto funcional, al tener un desligamiento casi absoluto de la situación presente, refiere de manera lingüística a situaciones pasadas o futuras con respecto a los argumentos relacionados con la redacción realizada a partir de las fuentes de información citada.

El quinto nivel funcional (transformación) obtuvo un nivel de logro del 88.14%. En este nivel el desligamiento de la situación concreta se establece una interacción lingüística compleja sobre patrones reflexivos, como el hablar sobre cómo se habla o cómo se escribe en las prácticas referenciales de un dominio específico. En este tenor, el sujeto modifica sus prácticas al cuestionar, preguntar, delimitar e imaginar otras prácticas; como señala Ribes (2018), en este nivel se construye la teoría.

Fase de seguimiento

El resultado de los documentos académicos elaborados por los estudiantes, en su primera entrega, fue de una media de 73.27%, esto derivado del análisis textual para validar que las citas, referencias y listado de bibliografía cumplieran con la norma APA en su versión 6. Como se comentó anteriormente, los documentos se sometieron a revisión mediante el programa *plagius*, para localizar las frases similares o iguales en relación con las fuentes de información. Lo

anterior permitió corroborar si el estudiante citó correctamente o solamente transcribió el texto de los autores citados. Este procedimiento también se aplicó al realizar la entrega final del documento dando como resultado un valor medio de 85.29% en la versión final de su documento (Gráfico 4).

Discusión

En el análisis de los diferentes episodios sobre la adquisición de habilidades para la redacción de citas bajo la norma APA los episodios fueron entendidos como cambios de conducta. En este sentido, la habilitación se fue dando de manera gradual y de forma episódica. El curso, al ser llevado en la virtualidad, requirió de cierta adaptabilidad por parte de los estudiantes; ahí se manifiesta la conducta a partir de los contactos funcionales como el de acoplamiento, en el sentido de que cada estudiante ingresó al aula virtual en diferentes horarios de acuerdo con su disponibilidad de tiempo, configurando el campo de acción y de interacción en forma asincrónica. Un punto importante, son los materiales didácticos elaborados para promover la habilitación en la elaboración de citas; de este modo los contactos de ocurrencias y el contacto de acoplamiento establecidos, promueve la interacción del segundo nivel en este caso el de alteración.

De acuerdo con Ribes (2018) en las interacciones episódicas de los individuos, los contactos funcionales pueden coexistir entre ellos. En el caso de este

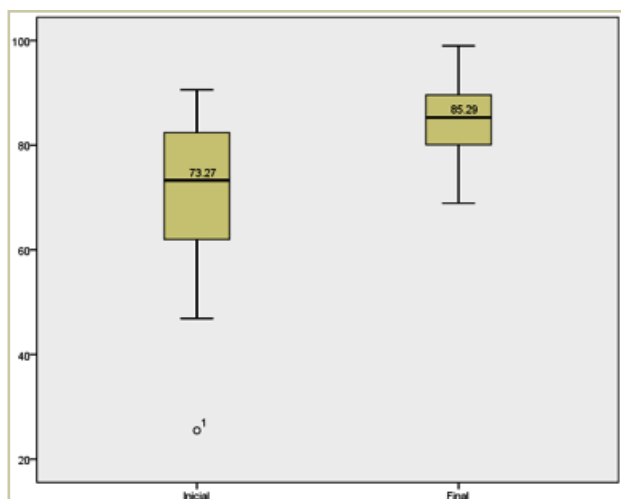


Gráfico 4. Diagrama de cajas con las medias de la revisión inicial y final

Fuente: Elaboración propia.

estudio los contactos de alteración emergieron simultáneamente cuando los participantes emitían las respuestas a través del teclado, lo que produce un cambio en el estímulo que indica que se avanza progresivamente actualizando los resultados de las pruebas realizadas en el aula virtual; de manera paralela, los participantes pusieron en juego los contactos de acoplamiento asociados a la interacción con los objetos disposicionales pertinentes (ODP), en este caso, el aula virtual.

Por su parte, el contacto funcional de comparación surgió en la discriminación de tipo lingüístico promovida por las didácticas establecidas para la comparabilidad ya que los participantes tuvieron que resolver las valoraciones para el establecimiento del criterio de logro solicitado, como el discernir entre las citas cortas y las citas largas o bien en la redacción de las citas directas e indirectas a través de las argumentaciones individuales y sustentadas por las fuentes de información consultadas. Esto se relaciona con lo establecido por Ribes (2018) en el sentido de que los "contactos de comparación conforman segmentos de estímulo y de acción/reacción de mayor molaridad que los contactos de acoplamiento y alteración" (pág. 325). Lo anterior permite establecer una diferencia entre los contactos de acoplamiento y alteración, derivados del comportamiento comparativo del sujeto de acuerdo con el objeto de estímulo que interviene. En este estudio, los valores de criterio de logro en las valoraciones realizadas en diferentes episodios fueron bastante aceptables.

En relación con el contacto funcional de extensión, los episodios se fueron dando conforme los estudiantes realizaban su documento. Los argumentos expuestos tuvieron un avance significativo. En un primer momento, las citas fueron transcripciones de las fuentes de consulta; conforme fue avanzando el curso los estudiantes fueron alternando entre lo que decían los autores y la argumentación realizada desde el punto de vista del estudiante. Esto se relaciona con lo que Ribes (2018) señala, en el sentido de que los episodios en este nivel funcional "consisten en que quien refiere hace presentes, en una situación distinta, ocurrencias, propiedades y circunstancias de manera desligada de la situación original en la que tuvieron lugar" (pág. 375).

Cabe señalar que, en la fase del análisis de la redacción de citas y referencias, se fue validando en los documentos que los estudiantes cumplieran con la norma APA; como resultado inicial, algunos no cumplieron con la consigna, pero en el análisis de la

versión final la mayoría cumplieron con la norma. Derivado de lo anterior, se encontraron diferencias significativas entre la redacción de la primera entrega con respecto al documento entregado al final del curso, en cuyo contenido la redacción fue clara y con ideas concisas ya que los estudiantes realizaron aportaciones de su propia autoría. Paralelamente, se fueron analizando los textos de manera artesanal revisando la redacción y la argumentación de los estudiantes, constatando los diferentes episodios que permitieron ubicar la presencia de los contactos funcionales como los consignados en la Teoría de la Psicología de Ribes (2018).

Con respecto a los contactos funcionales de transformación se infiere que en este nivel los estudiantes entraron en contacto con los conceptos y categorías o ámbitos funcionales de un dominio disciplinar o de vida (Ribes, 2018). En este sentido, los modos lingüísticos son el elemento mediador de los patrones reactivos/activos; de este modo, los textos realizados por los estudiantes a través de sus argumentos propios describieron y ejemplificaron los conceptos claves de las fuentes de información. Esto significa que el individuo se desliga de toda situación al hablar reflexivamente de sus patrones reactivos ante las situaciones en el dominio desde un punto de vista distinto. De acuerdo con los análisis episódicos en el aula virtual, se observó que los contactos funcionales de transformación operan de manera simultánea con los otros niveles, por lo que no se puede dar como un hecho que los contactos de transformación sean resultado de los niveles funcionales anteriores, es decir, no son secuenciales. Asimismo, se constató que los criterios de logro fueron habilitados de manera satisfactoria por parte de los estudiantes.

Conclusiones

En el presente estudio, se analizaron los diferentes niveles de contacto funcional propuestos en la Teoría de la Psicología (TP) de Ribes (2018) que intervienen en el establecimiento de los criterios de logro. Cabe precisar que si la TP es una actualización de la Teoría de la Conducta (TC) de Ribes y López (1985) se podría caer en una inconsistencia el intentar equiparar las medidas de la TC aplicándolos en la TP, esto debido al cambio radical en los conceptos de contingencia y contactos funcionales. Por ello es importante realizar estudios que permitan dar pautas en la indagación de los contactos funcionales de la TP.

Para ello, en este estudio se valoraron los diferen-

tes aspectos de los elementos que intervinieron en el curso de aprendamos APA, pero sobre todo tomando en consideración la configuración del ambiente virtual de aprendizaje y la atemporalidad en la interacción de los participantes. De este modo, en un principio del curso, se comenzó por aplicar el pre-test y post-test, y de manera paralela se analizaron los documentos realizados por parte de los estudiantes tanto en la primera entrega como al final del curso; así como también las evaluaciones realizadas a lo largo del curso virtual. Esto permitió constatar los criterios de logro alcanzados con base en las didácticas establecidas en contraste con los niveles de los contactos funcionales.

Lo anterior permite inferir que, para el establecimiento de un criterio de logro, el sujeto transita por un desarrollo de los contactos funcionales. Si bien en apartados anteriores se mencionó que este desarrollo no es gradual y secuencial, sí es necesario el establecimiento del contacto funcional de acoplamiento y alteración, toda vez que da la pauta para que el individuo vaya conformando su campo de interacción con los objetos disposicionales mediante los patrones reactivos/activos a los que estará sujeto, en este caso con el aula virtual y los materiales didácticos contenidos en la misma.

A modo de cierre, se sugiere para futuros estudios encontrar mecanismos de evaluación que permitan analizar los contactos funcionales en el sentido de valorar los cambios de conducta en ambientes no convencionales de aprendizaje, como los mediados por tecnología como es el caso de los escenarios virtuales utilizados en este estudio.

Referencias

- De la Sancha, E.O. (2016). *Análisis experimental del desarrollo de competencias intrasituacionales: un ejemplo con el teorema de Pitágoras*. Tesis Doctoral. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dcc/estudiantes/estudiantes-tesis-egresados/>
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, M. Pilar (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: McGraw Hill Educación.
- Hernández, F. (2013). *Habilitación de comportamiento no lingüístico: un tipo de comprensión*. Tesis de Maestría. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <http://www.uv.mx/rmipe/files/2014/09/Habilitacion-de-comportamiento-no-linguistico-un-tipo-de-comprension.pdf>
- Legendre, M. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- López, I. (2019). *Episodios colaborativos regulados por un par*

- académico en la solución de problemas*. Tesis de Maestría. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/48988/LopezOrtizIvan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, México: SEP.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de Enseñar*. México: GRAO/ Colofón.
- Reyes, P. (2019). *Análisis condicional en el ámbito escolar: Ejercicio de los derechos de los niños*. Tesis de Maestría. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/>
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (1), 19-26. Recuperado de: <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/173>
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63, 38-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3600075>
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la psicología*. México: Manual Moderno.
- Ribes, E. (2019). *¿Teoría de la Conducta o Teoría de la Psicología? "Behaviorismos: Reflexoes históricas econceituais"*, Diego Zilio y Kester Carrara (Eds.). Sao Paulo: Paradigma.
- Ribes, E. y López, (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Soto, J. (2014). *Desarrollo de la competencia de colaboración en línea. Estudio de casos: Virtu@mi*. Tesis doctoral, México: Universidad Veracruzana. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/41452>
- Soto, J., Hernández, E. y Zamudio, J. y Torres, C. (2019). Valoración del plagio en ensayos elaborados por estudiantes de un doctorado en línea, *Revista Praxis Educativa*, Vol. 21, Núm. 11.

Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo*



1. La *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la psicología y en general las ciencias de la educación y disciplinas afines.

2. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista o medio de publicación.

3. Para su dictaminación, se enviará un original en formato electrónico PC en un procesador de textos indicando el programa y la versión (preferentemente Word 2013 o superior). La vía preferencial para esta comunicación será el correo electrónico en forma de archivo adjunto (attachment) en la dirección electrónica que aparece en la página legal.

4. Al recibir el trabajo propuesto se acusará recibo vía correo electrónico. La primera etapa de la dictaminación iniciará con la revisión por parte del editor de que el manuscrito cumpla con los requisitos establecidos en estas Normas..., que se completen trámites como la recepción de la carta de no conflicto de interés, y la revisión de los aspectos formales relacionados con la redacción, la presentación de datos y los aspectos señalados en el numeral 13. Si el envío no cuenta con estos requisitos o no hay comunicación posterior al envío relacionado con el cumplimiento de los mismos en un plazo razonable, el manuscrito se dará por no aceptado como parte del proceso de evaluación. Una vez completos los requisitos antes señalados en esta primera etapa, se enviará el manuscrito para su dictaminación por parte de evaluadores externos (*peer review*). Una vez dictaminado positivamente el artículo en cuestión, el fallo se hará del conocimiento del autor principal o del autor que hizo el primer contacto vía correo electrónico. El

autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación. Se debe indicar claramente el orden de autoría.

5. Los originales de informes de investigación, ensayos y revisiones críticas tendrán una extensión máxima de 20 cuartillas, tamaño carta, incluidas las notas y las referencias bibliográficas. Las reseñas bibliográficas tendrán una extensión máxima de 2 cuartillas y deberán comentar un libro o producción editorial de reciente aparición. Las cuartillas deberán ir mecanografiadas a 1.5 espacios, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 centímetros por los cuatro lados y con las páginas numeradas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

6. Para la presentación del trabajo, el autor o los autores deberán seguir las normas editoriales y técnicas expresadas enseguida: En la primera página deberá constar el título del trabajo –en español e inglés, nombre y apellidos del autor o autores en el orden en que deseen ser presentados, así como la universidad, departamento, centro o instancia donde se ha realizado el trabajo. Se debe incluir también el domicilio completo de la instancia o institución y de los autores, así como sus teléfonos y correos electrónicos, o cualquier otro dato que facilite su localización. Se deberá incluir una carta firmada por los colaboradores donde declaren que el material presentado es original y de su autoría; que no ha sido publicado, que no está sometido a dictaminación o publicación simultánea de manera total o parcial en otro medio nacional o extranjero y que no será enviado a otro medio en tanto no se reciban los resultados de la evaluación. Asimismo, consignarán que los colaboradores de la propuesta contribuyeron de manera significativa a la elaboración del manuscrito; y que no existe conflicto de interés para su publicación. El

formato correspondiente será enviado al autor principal por correo electrónico en respuesta a la primera comunicación (punto 4).

7. Los gráficos, figuras y tablas deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa y sin errores. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. En el envío deben incluirse los archivos con los datos y gráficos de las tablas en Excel a fin de facilitar cualquier posible corrección. El número de ilustraciones (tablas, cuadros y figuras) no deberá exceder de diez. Por cuestiones de diseño, se sugiere utilizar preferentemente cuadros en lugar de figuras o gráficos para comunicar la información en los casos en que así pueda hacerse. Los cuadros deberán llevar el título correspondiente y secuenciado en la parte superior, mientras que en la parte inferior deberán citar la fuente de donde proviene la información. Las figuras y gráficos llevarán el título en la parte inferior. Los pies de las figuras, gráficos y cuadros deberán escribirse en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. No se reproducirán fotografías ni esquemas excesivamente complejos desde el punto de vista de la diagramación y el diseño gráfico de la revista.

8. Las notas a pie de página, cuando existan, deberán escribirse al final del texto, empleando una numeración correlativa, en texto natural (no usar la opción de pie de página del procesador).

9. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen en español y en inglés que no debe exceder de 250 palabras, así como de una lista de entre 5 y 7 palabras clave que describan el contenido del trabajo en las dos lenguas. También deberá traducirse al inglés el título del trabajo.

10. Las referencias se ajustarán a las siguientes normas: Las citas y referencias bibliográficas deberán registrarse en el manuscrito en el estilo APA (*American Psychological Association*, sexta edición), e incluirse en el archivo haciendo uso de la herramienta de Referencias del programa Word. Todos los trabajos citados deben aparecer en la lista de referencias y viceversa, con los datos completos y correctamente ubicados según la fuente de información (libro, capítulo de libro, artículo, etc.). Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias por orden alfabético de autores.

11. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones, y si es pertinente, con los correspondientes títulos y subtítulos. La redacción se reserva la inclusión o modificación de títulos, subtítulos, laddillos, etc., por motivos editoriales, de diseño y maquetación. La revista recomienda altamente el uso del formato IMRyD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) Cf. Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega (*peer review*) por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal) una vez cumplidos los requisitos de la primera etapa de recepción del manuscrito, por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácitas a la autoría del mismo, tanto en el cuerpo del texto como en las citas y notas. El formato de dictaminación también prevé un apartado de normas éticas de elaboración del trabajo científico cuyo resultado puede ser determinante para su aceptación.

13. Una vez dictaminado positivamente el artículo, el autor o autores cubrirá(n) una cuota de pago de derechos de publicación. La cuota tomará la forma de una donación sobre la cual no se expedirá recibo y será utilizada íntegramente para los costes de evaluación, diseño y diagramación del número en que aparezca el artículo.

14. Los autores de los trabajos publicados recibirán una copia electrónica de la revista completa y de su trabajo en formato pdf, vía correo electrónico.

15. La dirección y redacción de la *Revista de Educación y Desarrollo* no se hacen responsables de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista obra de buena fe y, por tanto, no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores ni, en su caso, el posible daño a terceros. El envío de los manuscritos supone la aceptación de todas las cláusulas precedentes y de las consideraciones derivadas del proceso de evaluación. La revista se reserva el derecho de revisar los manuscritos a través de software especializado en comprobación de originalidad por monitoreo al azar o en caso de duda razonable.