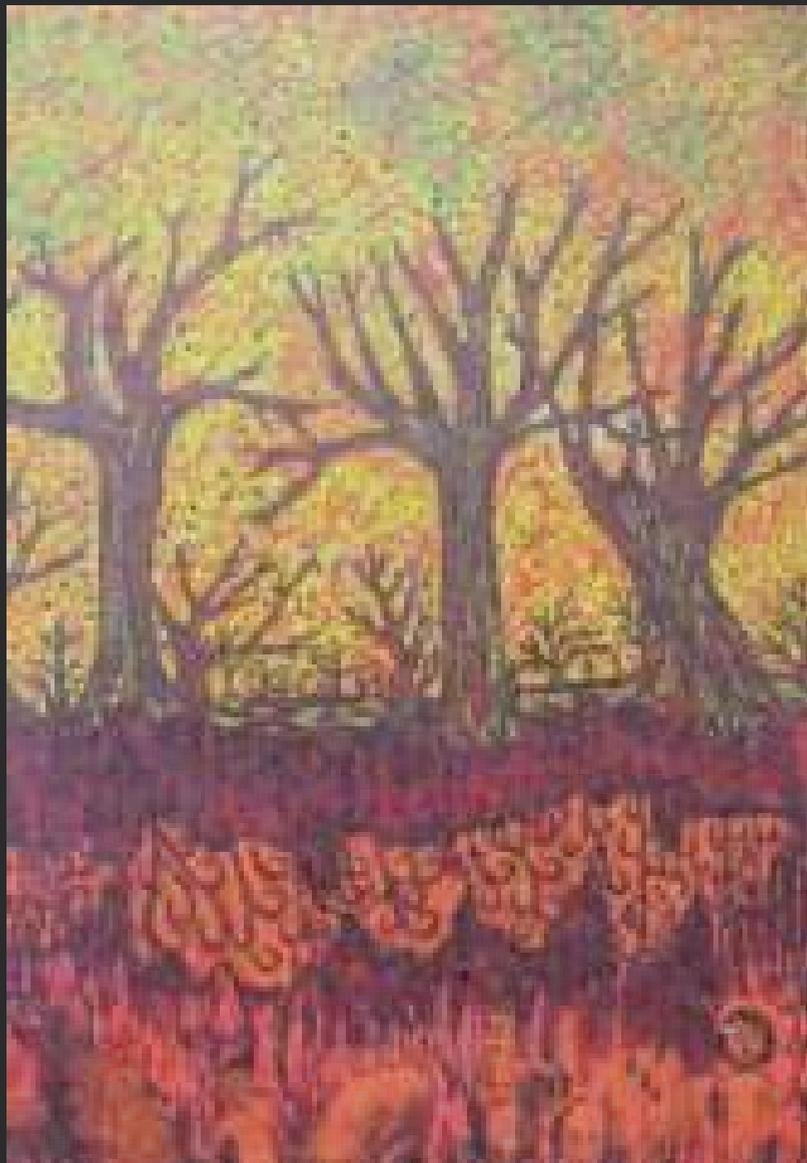


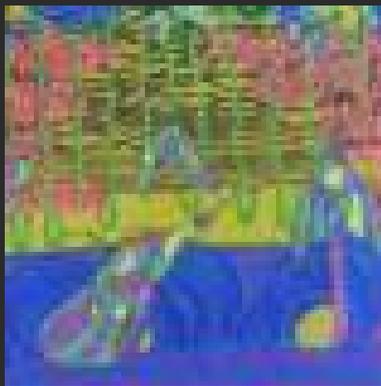
Tribuna Pedagógica

NUEVA ÉPOCA



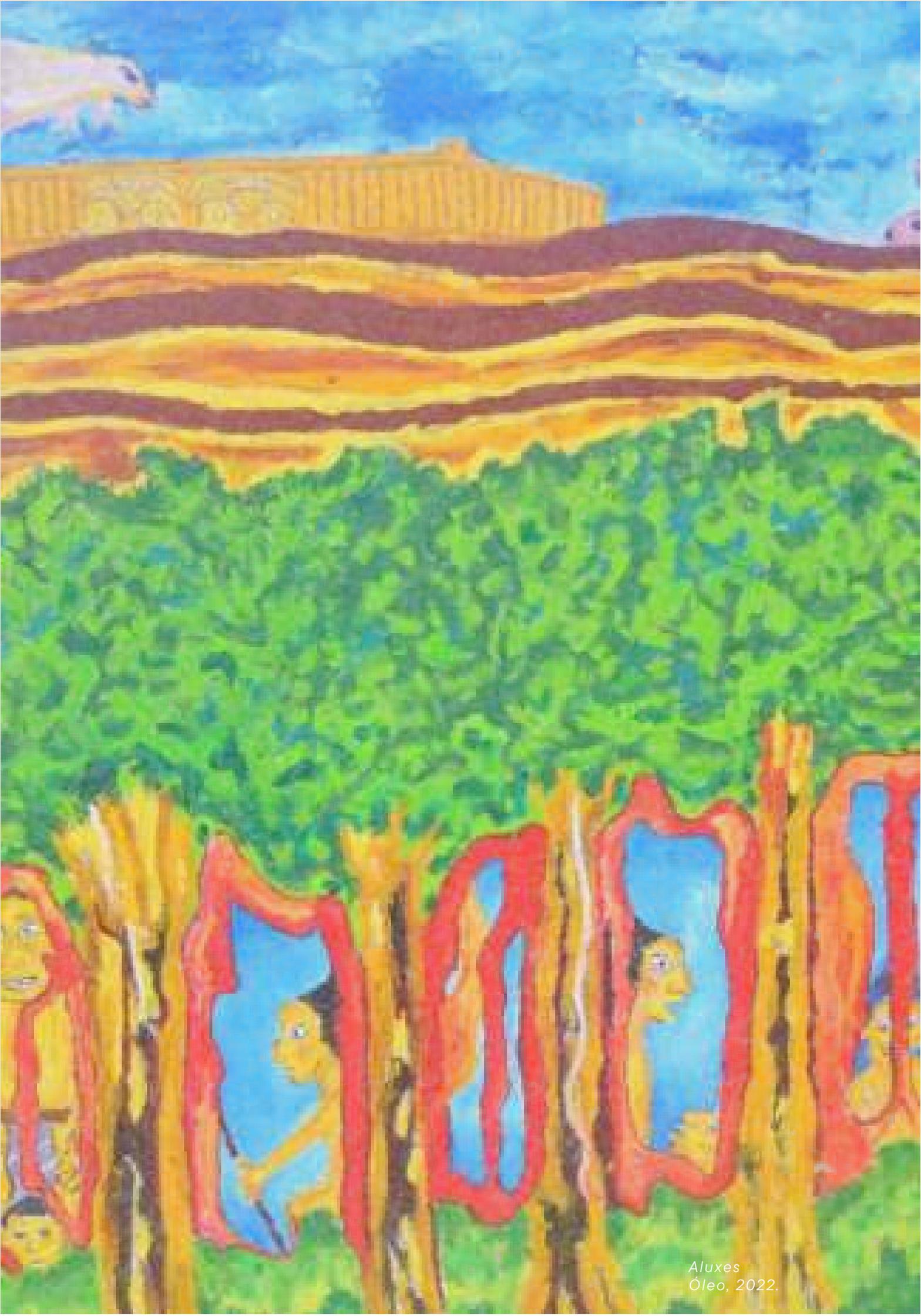
Vol 1, Núm 2

ISSN: 0188-9141



*En portada:
Incendio en el monte
Acrílico, 2022*

*Onírico surrealista
Acrílico, 2022*



Aluxes
Óleo, 2022.

Directorio



Lic. Mauricio Vila Dosal

Gobernador Constitucional del Estado de Yucatán

C. Liborio Vidal Aguilar

Secretario de Educación del Estado de Yucatán

Mtro. Mauricio Cámara Leal

Secretario de Investigación, Innovación y Educación Superior de Yucatán

Dra. Rosa María Torres Hernández

Rectora de UPN

Mtro. Juan Ramón Manzanilla Dorantes

Director UPN Unidad 31-A

Editor

Víctor del Carmen Avendaño Porras

Equipo Editorial

Armando Peraza Guzmán, Félix Echeverría, José Antonio García Cano, José Antonio Castro Castillo, Galo Emanuel López Gamboa, Ana Elvira Cervera Molina, Vietnina Echeverría, Jesús Francis Martínez Ortega, Jorge Alberto Ortiz Mejía, Sandra Paola Sunza Chan, María Candelaria May Novelo, Roger Jesús González González, Martha Ofelia González Centurión, Mario Alberto Gutiérrez y Hernández, Raúl Venancio May Couoh, Leidy Candelaria Puc Chan, Azurena María Molina Molas, Macedonio Martín Hu e Ignacio Pech Tzab

Consejo Editorial

Dr. Jaime Montes Miranda.- Universidad de La Serena (Chile); Dr. Ángel Espina Barrio.- Universidad de Salamanca (España); Dra. Carmenza Montañez.- Universidad de Boyacá (Colombia); Dra. Mónica Fernández Braga.- Universidad Nacional de Quilmes (Argentina); Dr. Sixto Moya.- Laboratorio de Inteligencia Exponencial (República Dominicana)

Maquetado y Asesoría Técnica

Thelma González Zúñiga

Obra plástica de este número

Armín Jesús Rosado y Balám

*Publicación arbitrada por el Comité Editorial de la
Universidad Pedagógica Nacional*

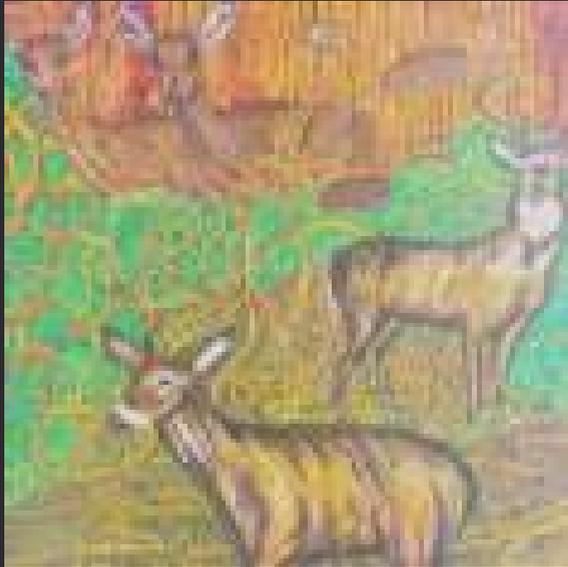
Revista Tribuna Pedagógica, volumen 1, número 2, julio - diciembre de 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad Pedagógica Nacional. Av. Universidad Pedagógica # 27-S/N, Fracc. Vergel II, San Antonio Kaua II, 97176 Mérida, Yucatán, México, teléfono 999 983 0786, www.tribunapedagogica.upnmda.edu.mx. Editor responsable: Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras, teléfono 999 983 0786, victor.avendano@upnmda.edu.mx. ISSN: 0188-9141, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras, Universidad Pedagógica Nacional. Fecha de última modificación, diciembre de 2023.

El jaguar rojo
Óleo, 2022

Índice

Competencias Interculturales en estudiantes de Psicología Clínica de los Altos de Chiapas	1
<i>Abraham Jesús Álvarez Monterrubio</i>	
Uso de aplicaciones móviles para la actividad física y ejercicio por deportistas aficionados del Estado de Chiapas	11
<i>Mariano Raymundo Hernández Hernández</i>	
Adultos mayores y exclusión digital: Una reflexión educativa	18
<i>Eva María Galán Mireles</i>	
Requerimientos didácticos para el montaje de cursos a distancia soportados por la plataforma Moodle	28
<i>Esperanza de la Caridad Asencio Cabot, Nilda Ibarra López</i>	
Factores que influyen en el estrés de los docentes en formación	37
<i>Patricia Velasco Domínguez</i>	
Validación del instrumento para medir el impacto económico que producen los estudiantes Universitarios en Ocosingo, Chiapas	46
<i>Mariano Raymundo Hernández Hernández, Cuitláhuac Tlacayaotzin Matías González, Edrín David Padias Hernández</i>	
La formación inicial de docentes en Escuelas Normales públicas de Chiapas y su relación con la Nueva Escuela Mexicana	54
<i>Veronica Toledo Molina, Olga Guadalupe Carlo Pérez</i>	
Percepción sobre la importancia y uso de las matemáticas de los estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Derecho, de la Facultad de Derecho C-III de la UNACH	62
<i>Antonio Darinel Cordero López, Alexandra Ruíz Gordillo</i>	
Brechas digitales durante la formación pedagógica, narrativas de los principales actores	69
<i>Roger Jesús González González, Galo Emanuel López Gamboa</i>	
Prudencio Patrón Peniche; escuelas rurales y territorio	76
<i>Juan Ramón Manzanilla Dorantes</i>	
La enseñanza de la historia desde su epistemología	84
<i>Ignacio Pech Tzab</i>	
Construcción del pensamiento pedagógico cubano: Magisterio y Educación	96
<i>Jorge Alberto Ortiz Mejía</i>	

Tribuna *Pedagógica*



Ojos de venado
Oléo. 2022



Niño leñador.
Lápiz de grafito. 2022.



Ex-templo de San Roque, Valladolid
Tinta china. 2023.

Inglesia de Tzucacab

Óleo, 2022



Presentación

Explorando la diversidad educativa

En esta edición de Tribuna Pedagógica, se presenta una selección rica y diversa de trabajos que abordan temas fundamentales en el ámbito educativo, ofreciendo una visión enriquecedora y profunda de diferentes áreas de estudio.

Los artículos con resultados de investigación presentan investigaciones detalladas y significativas.

Por ejemplo, un estudio se centra en las competencias interculturales en estudiantes de Psicología Clínica de los Altos de Chiapas, resaltando la importancia de la sensibilidad cultural en el contexto psicológico. Otro artículo explora el uso de aplicaciones móviles para el ejercicio entre deportistas aficionados en el Estado de Chiapas, proporcionando un análisis sobre cómo la tecnología influye en sus prácticas deportivas.

La reflexión sobre la exclusión digital entre adultos mayores abre una puerta hacia estrategias educativas que podrían contrarrestar esta problemática, ofreciendo un enfoque reflexivo y propositivo.

Asimismo, se abordan aspectos didácticos para la implementación de cursos a distancia utilizando la plataforma Moodle, y se examinan los factores que contribuyen al estrés de los docentes en formación, proponiendo posibles áreas de intervención.

Además, se presentan estudios sobre el impacto económico de estudiantes universitarios en una región específica, la alineación de la formación docente con la Nueva Escuela Mexicana, y la percepción de la importancia de las matemáticas en estudiantes de Derecho.

Estos trabajos se complementan con tres ensayos reflexivos que exploran la relación entre figuras educativas destacadas y el territorio, la epistemología en la enseñanza de la historia, y la construcción del pensamiento pedagógico en el contexto cubano.

Esta compilación de artículos y ensayos ofrece una panorámica detallada y diversa, enriqueciendo el diálogo y el conocimiento en el campo educativo. Tribuna Pedagógica reafirma su compromiso de ser un espacio de reflexión y difusión de investigaciones pertinentes y actuales en el ámbito educativo.

La relevancia de estas publicaciones es excepcional debido a su capacidad para abordar múltiples aspectos del campo educativo. Cada artículo, desde estrategias didácticas hasta análisis psicológicos o sociológicos, ofrece una perspectiva única y complementaria que enriquece la comprensión general de la educación.

Estas investigaciones trascienden el ámbito académico, impactando directamente a la sociedad en su conjunto. ¿Cómo? Las conclusiones y hallazgos pueden alimentar la formulación de políticas públicas más informadas y efectivas. Por ejemplo, los estudios sobre la exclusión digital entre adultos mayores podrían inspirar programas gubernamentales que promuevan la inclusión tecnológica y la alfabetización digital en esta población, mejorando su calidad de vida y su participación en la era digital.

En un nivel más práctico, estas investigaciones pueden influir en las prácticas pedagógicas, proporcionando a educadores y profesionales de la enseñanza herramientas actualizadas y métodos más efectivos para el aula. Desde la implementación de nuevas tecnologías hasta el desarrollo de estrategias inclusivas, los hallazgos pueden transformar la forma en que se enseña y se aprende.

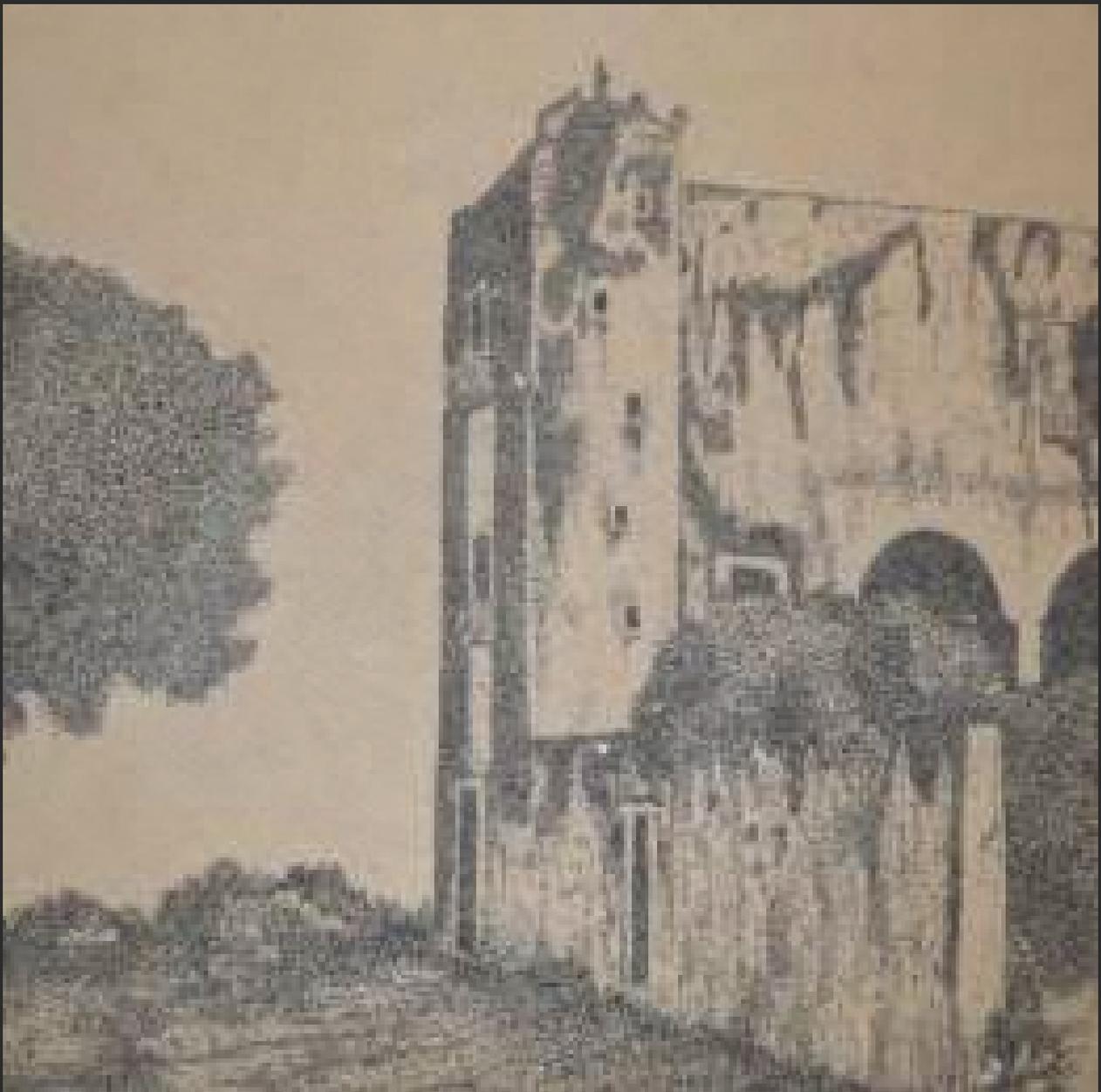
El impacto no se detiene ahí: estas contribuciones pueden moldear la calidad general de la educación. Al influir en la formación de futuros docentes, en la actualización de métodos de enseñanza y en la comprensión de la interacción entre diversos factores en el entorno educativo, estas investigaciones juegan un papel crucial en la mejora continua de la educación.

Tribuna Pedagógica, al ser un vehículo para compartir estos hallazgos, desencadena un ciclo de aprendizaje y desarrollo. Al fomentar el diálogo y la reflexión, no solo entre académicos, sino también entre educadores, responsables de políticas y la sociedad en general, se establece un terreno fértil para la evolución educativa y, en última instancia, para el progreso social.

¡Esperamos que disfruten de esta edición de Tribuna Pedagógica!

Víctor del Carmen Avendaño Porras
Editor

*Casona de Tekax
Tinta china, 2022*



Competencias Interculturales en estudiantes de Psicología Clínica de los Altos de Chiapas.

Intercultural Competences in Clinical Psychology students from Los Altos de Chiapas.

Abraham Jesús Álvarez Monterrubio*

¹ Universidad Mesoamericana, San Cristóbal de las Casas, Chiapas

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue describir que proporción de estudiantes de la licenciatura en Psicología Clínica de la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas del semestre comprendido de febrero – julio 2023 tenían un nivel mayor al medio de Competencias Interculturales. Se realizó un estudio de tipo no experimental, transversal descriptivo, mediante la aplicación de la “Escala de Competencias Interculturales” con el apoyo de un cuestionario auto aplicado de 101 reactivos auto aplicado a 106 estudiantes. Se recabaron datos demográficos, aprecio a la propia cultura, aprecio a otra cultura, Integración -Interacción, Reacciones ante miembros de otras culturas, conocimiento de mí mismo. Ambiente institucional. Los datos fueron capturados inicialmente en el programa Excell, codificados, validados y posteriormente corridos para su análisis en el programa Statgraphics Centurion XVI. Se evaluaron todas las variables, se realizaron cruces y se determinó la magnitud de las variables cuantitativas y la proporción de las cualitativas. Se aplicaron pruebas estadísticas. Se encontró que el 91.51% de los estudiantes poseen un nivel medio a Alto de Competencias Interculturales. Las puntuaciones obtenidas en las subescalas Aprecio a la Propia Cultura, Aprecio a Otras Culturas, Conocimiento de mí mismo, semestre que cursa están relacionadas con las puntuaciones de la sub escala Integración - Interacción con otras culturas, por lo que es importante desarrollar dichas competencias interculturales para lograr que los estudiantes se integren social y laboralmente en entornos distintos al suyo.

Palabras Clave: Competencias Interculturales, Educación superior, Ambiente institucional,

ABSTRACT

El objetivo de la investigación fue describir que proporción de estudiantes de la licenciatura en Psicología Clínica de la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas del semestre comprendido de febrero – julio 2023 tenían un nivel mayor al medio de Competencias Interculturales. Se realizó un estudio de tipo no experimental, transversal descriptivo, mediante la aplicación de la “Escala de Competencias Interculturales” con el apoyo de un cuestionario auto aplicado de 101 reactivos auto aplicado a 106 estudiantes. Se recabaron datos demográficos, aprecio a la propia cultura, aprecio a otra cultura, Integración -Interacción, Reacciones ante miembros de otras culturas, conocimiento de mí mismo. Ambiente institucional. Los datos fueron capturados inicialmente en el programa Excell, codificados, validados y posteriormente corridos para su análisis en el programa Statgraphics Centurion XVI. Se evaluaron todas las variables, se realizaron cruces y se determinó la magnitud de las variables cuantitativas y la proporción de las cualitativas. Se aplicaron pruebas estadísticas. Se encontró que el 91.51% de los estudiantes poseen un nivel medio a Alto de Competencias Interculturales. Las puntuaciones obtenidas en las subescalas Aprecio a la Propia Cultura, Aprecio a Otras Culturas, Conocimiento de mí mismo, semestre que cursa están relacionadas con las puntuaciones de la sub escala Integración - Interacción con otras culturas, por lo que es importante desarrollar dichas competencias interculturales para lograr que los estudiantes se integren social y laboralmente en entornos distintos al suyo.

Keywords: Intercultural competences, Higher education, Institutional environment

1. INTRODUCCIÓN

Lo procesos de globalización actual, el uso de redes sociales, el uso de tecnología de la información y la comunicación han reducido el mundo como nunca antes, adicional-

mente a este proceso se viven movimientos migratorios y de migración, desplazamientos forzosos por persecución, conflictos religiosos, conflictos agrarios, crimen organizado o sucesos que alteran el orden y la vida cotidiana. Caso que en México y en particular en la zona Altos del estado de Chi-

Como citar: Álvarez Monterrubio A.J.(2023)

Competencias Interculturales en estudiantes de Psicología Clínica de los Altos de Chiapas

Revista Tribuna Pedagógica, (1)1, Nueva época 1-10

Recibido: 27 de julio de 2023. Aceptado: 15 de agosto de 2023

apas se ha incrementado surgimiento de grupos asociados al crimen organizado que hace que cotidianamente surjan conflictos entre los pobladores con diverso origen étnico.

Como nunca las fronteras culturales se desplazan, y el ritmo de las transformaciones aumenta. La diversidad cultural y el contacto entre diversas culturas son sucesos de la vida cotidiana; la diversidad cultural debería ser una fuente de largos diálogos de saberes, de intercambio de prácticas y reconocimiento de la otroidad, sin embargo, es en muchas ocasiones fuente de incomprensión, odios, racismos, clasismos, tensiones y conflictos que pueden desencadenar en diversos tipos de violencia, que pueden llevar a las personas desarrollar síntomas o trastornos tales como ansiedad, angustia, depresión, ideación suicida, estrés postraumático, autolesiones, trastornos de la conducta alimenticia y muchos más.

Quienes atienden las problemáticas antes mencionadas son los profesionales de la salud mental, en particular de los psicólogos clínicos, quienes atienden, ya sea en la clínica privada o en los servicios públicos de salud a las personas. En el caso de los Altos de Chiapas existe la licenciatura en Psicología Clínica en la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de Las Casas (UNIMESO), dicha universidad se fundó en 1994 con el objetivo de promover una educación profesional universitaria en un contexto multicultural, la UNIMESO nació con un enfoque humanístico, dirigido a la educación integral donde el educando parte de su responsabilidad, consciente de su propia dignidad y valores, y que marcha hacia la realización plena de su libertad (UNIMESO, 2020).

De la licenciatura en Psicología Clínica han egresado 43 generaciones, en 2017 se actualizó el plan de estudios, pasando de nueve a ocho semestres y con la incorporación del Servicio Social Profesional a su sistema de créditos, el cual deberán cursar obligatoriamente como un noveno y décimo semestre de su formación. Los estudiantes que cursaban el octavo semestre corresponden a la segunda generación con el plan de estudios actualizado.

En la actualización del plan de estudios se menciona entre otras competencias del perfil de egreso las siguientes: Que los egresados deben conocer las problemáticas sociales y e impacto que éstas tienen en la conformación del sujeto y el comportamiento”, “Capacidad para participar en equipos multi e interdisciplinarios, “Actitud de servicio y respeto a la diversidad, tanto de las diferentes perspectivas psicológicas, como de las formas de vida de las personas. Se desempeña con profesionalismo en centros multidisciplinarios, al atender a pacientes y familias, en entornos comunitarios y asistenciales. (UNIMESO, 2017).

Es necesario que los estudiantes posean un sentido de

empatía y solidaridad para cumplir con el perfil de egreso de su licenciatura y con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en particular el objetivo 4 (Educación) y el objetivo 16 (Promover la paz, la justicia y las sociedades incluyentes), lo que permitiría desarrollar competencias interculturales. (Deardorff, 2020, p. 15).

Para comprender que son las competencias interculturales, es necesario primero definir que es la cultura: Es el conjunto de características distintivas espirituales, materiales, intelectuales y emocionales de una sociedad o grupo social, que abarca todas las formas de estar en esa sociedad; como mínimo, incluyendo arte y literatura, estilos de vida, formas de vivir juntos, sistemas de valores, tradiciones y creencias. (UNESCO, 2013)

Existen muchas definiciones de competencias interculturales, sin embargo, un posible consenso se ha definido como “comunicación y comportamiento que es a la vez efectivo y apropiado al interactuar a través de las diferencias” (Deardorff, 2009).

Otras definiciones señalan las etapas de desarrollo de las competencias interculturales (King y Baxter Magolda, M. Bennett), el papel de la lengua (Byram), la importancia de la identidad (Y. Y. Y. Kim, Nwosu), la función de la atención plena (Ting-Toomey) y de la motivación (Ting-Toomey, Gudykunst). (citados por Deardorff, 2020, p. 20).

En varias de las definiciones existentes, las competencias interculturales “se refieren básicamente a la mejora de las capacidades humanas más allá de las diferencias, ya sea dentro de una sociedad (diferencias debidas a edad, género, religión, estatus socioeconómico, afiliación política, etnia, etc.), o a través de las fronteras” (Deardorff, 2020, p. 20).

Las competencias interculturales implicarían: vistas así incluyen entonces las siguientes consideraciones: Demostrar respeto por los demás, escucha para la comprensión, curiosidad similitudes y diferencias con otros, autoconciencia cultural, empatía, reflexión sobre la propia interculturalidad, relacionarse con otras personas.

Las competencias interculturales podrían definirse como “habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, en otros términos, habilidades para desempeñarse efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo” (Fantini y Tirmizi, 2006).

Para este estudio se entendió como competencia a la capacidad para poner en practica de manera integrada, habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas (Alvarez, 2021, 149). Para Tejada

(2016,23) las competencias deben ser contextuales y se demuestran en la acción.

Escarbajar y Leiva (2017,5) consideran que las competencias interculturales se vinculan con conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que deben poseer los estudiantes. Siguiendo a estos autores se pueden resumir en la aceptación de otras culturas distintas a la muestra, la posibilidad de comparar nuestra cultura con otras, la empatía y el respeto al otro, conocimientos de otros grupos culturales, la habilidad de adquirir conocimientos de otras culturas y ponerlos en práctica en situaciones concretas.

Jiménez (2012) define las competencias interculturales como una combinación de capacidades específicas que se ponen en práctica que conllevan actitudes positivas ante la diversidad cultural, el conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros, habilidades de comunicación.

Para el presente estudio se establecieron como componentes de las competencias interculturales: El Aprecio a la propia cultura, aprecio a otras culturas, integración – interacción con otras culturas, conocimiento de mí mismo cada una de estas categorías estaría integrada por aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales y la categoría Reacciones ante miembros de otras culturas por componentes cognitivos, orgánicos y conductuales.

Lo anterior lleva a plantear las siguientes preguntas, ¿Qué proporción de estudiantes de la licenciatura en Psicología Clínica de la UNIMESO de San Cristóbal de Las Casas del semestre enero – julio 2023 tienen un nivel mayor al nivel medio de competencias interculturales?, ¿Qué proporción de estudiantes de la licenciatura en Psicología Clínica de la UNIMESO de San Cristóbal de Las Casas del semestre enero – julio 2023 tienen una proporción distinta al nivel medio o superior en Ambiente institucional?

2. METODOLOGÍA

La investigación fue un estudio no experimental, transversal descriptivo.

El instrumento fue sometido a la validez de contenido que propone Hernández (2011) y a la confiabilidad de Alpha de Cronbach durante los meses de diciembre de 2022 a febrero de 2023.

Para analizar la validez de contenido se diseñó una primera versión del instrumento con 130 reactivos divididos en siete categorías: Aspectos sociodemográficos, Apreciación de la propia cultura aprecio por otras culturas, Integración - interacción con otras culturas, reacciones ante miembros de otras culturas, conocimiento de sí mismo y ambiente institucional.

El instrumento fue enviado a 12 expertos de diferentes instituciones de República Mexicana, 3 Jalisco, 1 San Luis Potosí, 1 Ciudad de México y 7 San Cristóbal de Las Casas, de los cuales cinco respondieron en tiempo y forma, quienes aceptaron participar un grupo focal de evaluación del instrumento, cuatro de ellos de San Cristóbal de Las Casas y uno ubicado en el estado de Jalisco.

De los cinco expertos dos son psicólogos clínicos con maestría en ciencias de la educación, uno con un doctorado en antropología profesor investigador del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara fundador y presidente de la Red de estudios multidisciplinarios sobre interculturalidad y la comunalidad en la educación superior (REMICES), y dos doctores en educación, que poseen una amplia experiencia profesional y laboral, todos con experiencia en la realización de juicios y valoraciones de instrumentos de investigación. Los expertos emitieron un análisis sobre los indicadores de adecuación y pertinencia de los ítems.

Los indicadores para cada uno de los ítems fueron los siguientes: Claridad, es decir si el ítem mide alguna variable o categoría relacionada con las preguntas, hipótesis y objetivos de la investigación, Coherencia, es decir si el ítem era claro y que no generara confusiones o contradicciones, Escala, si el ítem podía ser respondido de acuerdo con la escala que se presenta en el instrumento; y su Relevancia, es decir es relevante para cumplir con los objetivos de la investigación, tomando en consideración una escala del 1 al 5, utilizando una escala tipo Likert: 1) Inaceptable, 2) Deficiente, 3 Regular, 4) Bueno y 5 Excelente.

Una vez que se obtuvieron las puntuaciones de todos los expertos se trasladaron a una matriz de validez para obtener el promedio y comprobar la misma, como resultado del procedimiento se eliminaron 26 ítems, de los cuales 17 tenían un valor igual o superior a 0.800, sin embargo, no se lograba el consenso de parte de los jueces, por lo que se decidió eliminarlos, 5 tenían valores entre 0.710 y 0.799 que eran aceptables y 4 eran deficientes.

De la revisión anterior quedó una versión de 104 reactivos, de los cuales 25 se encuentran con valores entre 0.800 a 0.899 considerándolos buenos, y 79 con valores entre 0.900 y 1.000 que son considerados excelentes, obteniendo una validez de 0.903, por lo que se consideró un instrumento con una excelente validez.

Para comprobar la confiabilidad del instrumento se procedió al cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach, medida que consistencia interna, que según Welch y Comer, citado en García y Cantón, (2020) asume que los ítems miden un mismo constructo y que están correlacionados, por lo que se efectuó una versión del instrumento con 104 ítems

para ser aplicada al grupo piloto, la cual se realizó de manera simultánea en el mes de febrero de 2023 con nueve estudiantes de licenciaturas relacionadas con el área de la Salud, 3 estudiantes de la licenciatura en Psicología Clínica, 3 de la Licenciatura en Enfermería y 3 de la licenciatura en Medicina Humana, todos de instituciones educativas ubicadas en san Cristóbal de Las Casas.

Posterior a la aplicación de los cuestionarios de la prueba piloto se procedió a calcular la sumatorias de las puntuaciones de todos los ítems respondidos por los encuestados, para obtener las sumatorias de las varianzas y la varianza del total de los ítems solo de las categorías que conforman en sí la Escala de Competencias interculturales: Apreciación de la propia cultura, aprecio por otras culturas, interacción con otras culturas, reacción ante miembros de otras culturas, Conocimiento de mí mismo. No se incluyeron en el cálculo de la confiabilidad las categorías de aspectos sociodemográficos y ambiente institucional.

Se eliminaron aquellos ítems cuya suma de varianzas fuera mayor a dos, pasando de 81 a 77 ítems de la Escala de Competencias Interculturales que fueron sometidos a Alfa de Cronbach, obteniendo un Alfa de Cronbach igual a = 0.932 lo que equivale a una excelente confiabilidad.

Con los resultados anteriores se procedió a elaborar el instrumento definitivo con los siguientes apartados: Aspectos sociodemográficos con 12 ítems, La escala de Competencias Interculturales (Apreciación de la propia cultura con 15 ítems, Aprecio por otras culturas con 15 ítems, Integración - Interacción con otras culturas – Interacción con otras culturas con 19 ítems, Reacciones ante miembros de otras culturas con 20 ítems, conocimiento de mí mismo con 7 ítems) con un total de 77 ítems y una sección adicional constituida por 12 afirmaciones relacionadas con el ambiente institucional, en total 101 ítems.

La población a la que se les aplicó la Escala estuvo constituida por 170 estudiantes de la licenciatura en Psicología clínica de la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, que estaban inscritos en el semestre febrero-julio 2023, de ellos 106 aceptaron de manera voluntaria responder el cuestionario, lo que representa el 62.35% de los estudiantes inscritos durante ese semestre, la escala fue aplicada entre el 19 y el 21 de junio de 2023.

Una vez aplicadas las escalas se procedió a capturarlas en la hoja de cálculo de Microsoft Excel 2021. Calculadas las sumas de las puntuaciones de cada sub escala se procedió a calcular los niveles correspondientes a cada una de ellas mediante el computo de sus respectivos cuartiles a partir del rango de las puntuaciones mínimas y máximas que en los participantes pudieran obtener.

Los datos fueron analizados con el programa Statgraphics Centurion XVI, utilizando las pruebas Chi cuadrado, T de Students, coeficiente de correlación, ANOVA, Kruskal Wallis, W de Mann Whitney según correspondiera a la naturaleza de los datos.

3. RESULTADOS

Se aplicaron 106 encuestas a estudiantes de primero a octavo semestre de la licenciatura en Psicología clínica de la UNIMESO, de los cuales 35 son nombres que representan el 33.02 % y 71 son mujeres que equivalen al 66.98%, con relación a la edad se encontró un promedio de 21.14 años, sin embargo la población no tiene una distribución normal, ya que la edad mínima es de 18 años y la edad máxima es de 44 años, tanto el sesgo estandarizado como la curtosis estandarizada se encuentran fuera de lo normal. La mediana para la edad es de 20 años.

Con relación al estado civil de los encuestados, 98 son solteros (92.45%), 7 viven en unión libre 6,60% y hay 1 divorciado que representa el 0.09%. Respecto al número de hijos, 101 estudiantes no tienen hijos (95.28%), 4 tienen 1 (3.77%) y solo uno tiene dos hijos (0.95%),

En cuanto al semestre que cursan los estudiantes encuestados, 10 son de primer semestre (9.43%), de segundo semestre son 26 estudiantes (24.56%), 6 estudiantes de tercer semestre (5.66%), de cuarto semestre 16 alumnos (15.09%), de quinto semestre 8 estudiantes (7.55%), de sexto semestre 25 estudiantes (23.58%), de séptimo semestre 6 estudiantes (5.66%) y de octavo semestre 9 (8.49%).

De los 106 estudiantes 105 de ellos (99 %) se identifican como hablantes del Castellano, solo 1 hombre se identifica como hablante de Tseltal. En relación a la religión, 67 estudiantes (63%) dicen profesar la religión católica, 27 estudiantes dicen no tener religión (25%), un estudiante se identifica como ateo y el resto 11% profesan diversas religiones.

En cuanto a su estado de origen 101 estudiantes son originarios del estado de Chiapas (95%), y el resto de los estados de Baja California, Guanajuato Michoacán, Puebla, Querétaro. Los estudiantes provienen mayoritariamente de la región Altos Tstosil Tseltal 82 de ellos (77.36%) provienen de dicha región le sigue la región meseta Comiteca tojolabal con 6 estudiantes (5.66%) y el resto de otras regiones.

Con la pregunta de la región de origen se pudo observar que 35 estudiantes que representan el 33%, no saben que San Cristóbal de Las Casas se encuentra en la región Altos Tstosil Tseltal y la confunden con la región metropolitana.

De los 106 estudiantes encuestados 78 (73.58%) de ellos dicen que siembre han vivido en san Cristóbal y 28 (26%) en algún momento de su vida migraron a san Cristóbal de Las Casas, 20 (18.87%) de ellos migraron a san Cristóbal para continuar sus estudios universitarios.

La suma de la sub escala Aprecio por la propia cultura se obtuvo un promedio de 53.89 puntos, con mínimo de 27 y un máximo de 72 puntos, el sesgo estandarizado fue de -3.46, por lo que la población no puede considerarse normal, ya que hubo cinco casos en que obtuvieron puntuaciones fuera de lo normal; la mediana muestral fue de 54 puntos.

Se comparó la puntuación obtenida en la Sub escala Aprecio a la Propia cultura según sexo, debido a que la puntuación obtenida por las mujeres no era normal se optó por una prueba de comparación de medianas, en este caso fue la W de Mann-Whitney con un 95% no se encontró una diferencia significativa de las medianas. Tampoco se encontró diferencia significativa con las variables, semestre cursado, migración para continuar sus estudios universitarios, religión o si sabe su región de origen o no mediante la aplicación de una prueba de Kruskal-Wallis a un nivel de confianza de 0.05.

Al calcular el nivel de aprecio por la propia cultura puede apreciarse que un 14.15% de los encuestados presentan un nivel entre muy bajo y bajo aprecio, un 56.60 % un aprecio medio y un 29.25% un aprecio alto.



No se encontraron relaciones entre el nivel de aprecio por la propia cultura con las variables, sexo, región de origen, semestre, estado civil, conocimiento de su región de

origen, religión mediante la prueba de Chi cuadrada con un 95% de confianza.

A continuación, se describen los resultados obtenidos con la variable Aprecio a Otras Culturas, en donde se obtuvo un promedio de 58.10 puntos de promedio, con una puntuación mínima de 23 y una máxima de 77, lo que hace que el sesgo y la curtosis estandarizados estén fuera del rango esperado para una población normal.

Se comparo la puntuación obtenida en Aprecio a Otras culturas según sexo , sin embargo debido a que la población no es normal se empleó una prueba de medianas, en este caso la prueba W de Mann-Whitney con un nivel de significancia de 0.05 encontrando una diferencia significativa, posteriormente se compararon las medianas de Aprecio por otras culturas según el semestre cursado, mediante una prueba de Kruskal-Wallis a un nivel de significancia de 0.05 y no se encontraron diferencias significativas, tampoco se encontraron diferencias por región de origen, estado civil, ni religión.

Tabla 2
Nivel de apreciación por cultura

Nivel	Frecuencia	%
Muy bajo y bajo	15	14.15
Medio	60	56.60
Alto	31	29.25
Total	106	100.00



Se compararon los promedios obtenidos de los ítems de Aprecio a la Propia Cultura y Aprecio a Otras Culturas, se encontró un promedio de 3.59 puntos para la primera subescala y 3.63 para la segunda, debido a que las puntuaciones no provienen de poblaciones normales se procedió a ejecutar una prueba de W de Mann-Whitney para comparar las medianas de las dos muestras a un nivel de significancia

de 0.05, encontrando que no hay diferencia estadísticamente significativa entre ambas medianas.

En la sub escala Integración - Interacción con otras culturas se encontró un promedio de 66.90 puntos, con un valor mínimo de 26 puntos y un máximo de 89, los valores de la curtosis y el sesgo estandarizado sugieren que los datos provienen de una población normal.

Se compararon las puntuaciones obtenidas en la sub escala Integración - Interacción con otras culturas por sexo mediante una prueba t con un nivel de significancia de 0.05, y no se encontró diferencias estadísticamente significativas, tampoco se encontraron diferencias con las variables Estado de origen, semestre que cursa, religión que profesa, región de nacimiento ni si es migrante por estudios mediante la aplicación de prueba ANOVA.

Con relación al nivel de Integración - Interacción con otras culturas a otras culturas, los estudiantes en un 19.81% presentan una muy baja o baja Integración - Interacción con otras culturas a otras culturas, el 51.89% una media Integración - Interacción con otras culturas, solo el 28.30, casi 1 de cada 3 considera tener una alta Integración - Interacción con otras culturas a otras culturas.



En la subescala Reacciones ante miembros de otras

culturas se encontró un promedio de 44.37 puntos, con un mínimo de 20 y un máximo de 81 puntos, y una desviación estándar de 16.14 puntos, con una curtosis estandarizada de -2.12, lo que hace que sugiere que la población no presenta una distribución normal.

Se compararon mediante la prueba W de Mann Whitney la puntuación de Reacciones ante miembros de otras culturas y las variables Sexo y si saben su región de origen y no se encontraron diferencias significativas en sus medianas a un nivel de significancia de 0.05. Lo mismo se hizo mediante la prueba de Kruskal Wallis con las variables Estado civil, semestre que cursan, religión que profesan, estado y región de origen y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas a un nivel de significancia de 0.05.

Al describir los niveles de Reacciones ante miembros de otras culturas se puede apreciar que el 77.36% de los estudiantes presentan niveles muy bajos y bajos de reacciones negativas ante miembros de otras culturas, el 20.75% presentan Reacciones medias ante miembros de otras culturas y casi un 2% presentan altas reacciones negativas ante miembros de otras culturas.



Se realizaron pruebas de independencia (chi cuadrada) entre los niveles de Apreciación por la propia cultural, apre-

cio a otras culturas, nivel de Integración - Interacción con otras culturas con las Reacciones ante miembros de otras culturas a un nivel de significancia de 0.05 y no se encontró relación entre dichas variables, lo que sugiere que sus Reacciones ante miembros de otras culturas no tienen que ver con las situaciones y podría tratarse de un rasgo de personalidad asociado con sus esquemas, procesos y distorsiones cognitivos.

En la sub escala Conocimiento de mí mismo, se encontró un promedio de 29.15 puntos, con una desviación estándar de 4.67 puntos, un valor mínimo de 7 y un máximo de 35 puntos, la curtosis y el sesgo estandarizado se salen de los parámetros de normalidad, ya que hay tres casos que son considerados fuera de lo normal, tres de ellos corresponden a estudiantes de primer y segundo semestre.

Se compararon las medianas de la sub escala de Conocimiento de mí mismo y las variables sexo y si saben su región de origen mediante una prueba W de Mann-Whitney a un nivel de significancia de 0.05 y no se encontraron diferencias significativas a un nivel de significancia de 0.05. Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas con las variables Estado civil, Semestre, religión que profesan, estado y región de origen mediante la prueba de Kruskal Wallis a un nivel de significancia de 0.05.

Con relación al nivel de conocimiento un 3.77% tienen un muy bajo o bajo nivel de conocimiento, dos de cada diez tienen un nivel medio (19.81). Casi 8 de cada 10 alumnos (76.42) dice tener un alto conocimiento de Si mismo.



Al calcular la puntuación total de la Escala de Competencias Interculturales se encontró un promedio de 208.57 puntos, con un valor mínimo de 85 y un máximo de 262 puntos, la curtosis y el sesgo estandarizado están fuera del rango de una población normal.

En cuanto al nivel de Competencias Interculturales el 8.49% de los estudiantes presentaron un nivel muy bajo o bajo de Competencias Interculturales, el 63.21 de los estudiantes tienen un nivel medio y casi uno de cada tres tiene un nivel considerado alto de Competencias interculturales.



Se comparó la variable sexo, si sabe su región de origen y si es migró para continuar sus estudios universitarios mediante la prueba W de Mann Whitney, y con las variables Estado civil, semestre que cursa, religión que profesan, estado de origen y su región de origen mediante la prueba de Kruskal Wallis, ambas pruebas con un nivel de significancia de 0.05 y no hubo diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 8

Prueba de Kruskal Wallis para la comparación de los niveles de conocimiento de sí mismo

Variable	Chi-cuadrado	Grados de libertad	Nivel de significancia
Sexo	0.000	1	0.999
Si sabe su región de origen	0.000	1	0.999
Estado civil	0.000	1	0.999
Semestre	0.000	1	0.999
Religión que profesan	0.000	1	0.999
Estado de origen	0.000	1	0.999
Región de origen	0.000	1	0.999

Una variable adicional, no incluida en la escala de Competencias Interculturales, fue la relacionada con el Ambiente institucional, en dicha escala se encontró un promedio de 106 puntos, con un valor mínimo de 12 puntos y un máximo de 58, siendo la curtosis y el sesgo estandarizados provenientes de una población normal.

Se comparó si había alguna diferencia en el promedio del Ambiente institucional según sexo, si sabe su región de origen y si migró para continuar sus estudios universitarios y no se encontró diferencia significativa mediante la aplicación de una prueba t a un nivel de significancia de 0.05.

Tampoco se encontró una diferencia significativa mediante el análisis estadístico con ANOVA cuando se comparó el promedio de Ambiente institucional según religión que profeso, estado de origen y región de origen a un nivel de significancia de 0.05. En donde si se encontró diferencia estadísticamente significativa en la puntuación de Ambiente institucional según estado civil mediante la aplicación de ANOVA a un nivel de significancia de 0.05; los divorciados tienen una puntuación promedio de 17 puntos y los solteros de 36.79 puntos.

Se procedió a relacionar la puntuación de Integración - Interacción con otras culturas y se encontró una relación estadísticamente significativa con la puntuación de Apreciación a la Propia Cultura ($r=0.45$), el modelo explica que el 20.96 % de las variaciones en las puntuaciones en Integración - Interacción con otras culturas están relacionadas con el Apreciación a la Propia Cultura ($p < 0.05$).

Al relacionar la puntuación en Integración - Interacción con otras culturas se encontró una relación estadísticamente significativa con la puntuación en Apreciación a Otras Culturas ($r=0.70$), es decir el 50.76% de las variaciones en la Integración - Interacción con otras culturas están relacionadas con la puntuación de Apreciación a Otras Culturas ($p < 0.05$).

Cuando se relacionó el Semestre con la puntuación de Integración - Interacción con otras culturas se encontró una relación estadísticamente significativa ($r=0.19$), el 3.86 % de las variaciones en la Puntuación de Integración - Interacción con otras culturas se deben a las variaciones en el semestre ($P < 0.05$).

La relación entre la puntuación de Apreciación a Otras culturas y la puntuación en Conocimiento de mí mismo, se obtuvo una relación significativa ($r=0.48$), es decir el 23.10 % de las variaciones en el Apreciación a otras Culturas se deben a las variaciones en las puntuaciones de Conocimiento de mí mismo ($p < 0.05$).

Se relacionó la puntuación en Conocimiento de mí mismo y la puntuación en Integración - Interacción con

otras culturas se obtuvo una correlación estadísticamente significativa ($r=0.40$), es decir el 16.76% de las variaciones en la puntuación en Integración - Interacción con otras culturas se deben a las variaciones en las puntuaciones en Conocimiento de mí mismo.

A continuación, se procede a describir la variable Ambiente institucional, se puede observar que 44.34 % consideran que el Ambiente institucional está en niveles de entre muy bajo a bajo, 39.62% consideran que está en un nivel medio y 16.04% consideran que hay un alto Ambiente institucional.



Se encontró una correlación inversa entre la edad y la puntuación de Ambiente institucional ($r=-0.38$), el 15.20% de las variaciones en la puntuación de Ambiente institucional están relacionados con la edad, es decir a mayor edad menor puntuación de Ambiente institucional ($p < 0.05$).

También se encontró una relación inversa entre el número de semestre cursado y la puntuación de Ambiente institucional ($r=-.31$), el 10.06% de las variaciones en la puntuación de Ambiente institucional están relacionados con el número de semestre cursado, es decir, a mayor número de semestre, menor puntuación en Ambiente institucional ($p < 0.05$). Las variables Ambiente institucional e Integración - Interacción con otras culturas, se relacionan de manera directa ($r=0.22$). El 5.23 % de las variaciones en la puntuación de Ambiente institucional están relacionadas con la Puntuación de Integración - Interacción con otras culturas ($p < 0.05$).

Se relacionó el nivel de Ambiente institucional con la variable sabe su región de origen mediante una prueba de

independencia ($\chi^2=13.549$) $p=0.0036$, es decir que hay una relación entre conocer su región de origen y el nivel de Ambiente institucional (p mayor a 0.05).

4. DISCUSIÓN

La investigación tenía como objetivo responder la pregunta ¿Qué proporción de estudiantes de la licenciatura en Psicología Clínica de la UNIMESO de San Cristóbal de Las Casas del semestre enero – julio 2023 tienen un nivel mayor al nivel medio de competencias interculturales?, la hipótesis era que el 50% (0.05) de los estudiantes presentaban un nivel medio de Competencias Interculturales, al efectuar la prueba de hipótesis de proporciones de dos extremos a un nivel de significancia de 0.05 se obtuvo un error estándar de la proporción de 0.0479, con un límite inferior de 0.407 y un límite superior de 0.593, y debido a que la proporción de la muestra es de 0.6321 no puede aceptarse la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, la proporción del Nivel medio de Competencias Interculturales es diferente a 0.50.

Antes del estudio se tenían las hipótesis de que podría haber una diferencia significativa en las puntuaciones de las Competencias Interculturales por sexo, estado civil, semestre cursado, estado de origen, región de origen y si habían migrado por estudios, no se encontró en ninguna comparación diferencias significativas.

Al comparar las subescalas Aprecio por otras culturas, Aprecio a la Propia Cultura, Integración - Interacción con otras culturas a otras Culturas, Reacciones ante miembros de otras culturas ante otras culturas según las variables sexo, estado civil, semestre cursado, estado de origen, región de origen y si habían migrado por estudios, no se encontró en ninguna comparación diferencias estadísticamente significativas.

Cabe hacer mención que no pudieron hacerse comparaciones de ninguna de las variables con relación a la lengua materna, ya que solo un estudiante se reconoce como hablante de Tsotsil,

A la pregunta ¿Qué proporción de estudiantes de la licenciatura en Psicología Clínica de la UNIMESO de San Cristóbal de Las Casas del semestre enero – julio 2023 tienen una proporción distinta al nivel medio o superior en Ambiente institucional? se tenía como hipótesis que al menos el 50% de los estudiantes consideraban que el Ambiente institucional es de apoyo medio o superior, se efectuó una prueba de hipótesis de proporciones de un extremo a un nivel de significancia de 0.05, obteniendo un error estándar de la proporción de 0.075, con un límite superior de 0.57, y debido a que la proporción de la muestra es de 0.5566, no puede rechazarse la hipótesis nula, es decir al menos el

50% de los estudiantes consideran que el Ambiente institucional es entre medio y alto, sin embargo, un 44.34% de los estudiantes lo consideran bajo o muy bajo.

Las variables edad y semestre se relacionan inversamente con la variable Ambiente Institucional, es decir conforme pasa el tiempo los estudiantes perciben que la institución no les brinda el apoyo necesario para el desarrollo de sus competencias interculturales.

Es importante notar que las puntuaciones obtenidas en las subescalas Aprecio a la Propia Cultura, Aprecio a Otras Culturas, Conocimiento de mí mismo, semestre que cursa están relacionadas con las puntuaciones de la sub escala Integración - Interacción con otras culturas, por lo que es importante desarrollar dichas competencias interculturales para lograr que los estudiantes se integren y social y laboralmente en entornos distintos, sobre todo con la actualización de 2017 del plan de estudios que hace obligatorio a los estudiantes a realizar el servicio social en hospitales y clínicas del Sector Salud ubicados en diversas regiones del estado de Chiapas, en este caso será necesario dar seguimiento e investigar que ocurre con aquellos estudiantes que durante el estudio se encontraban en octavo semestre y que a partir del de agosto de 2023 realizan su Servicio Social Profesional.

Es necesario que la institución educativa realice las acciones necesarias para que los estudiantes desarrollen las competencias interculturales de los estudiantes, para que sean congruentes entre su pensar, actuar y sentir ante la diversidad cultural que les tocó vivir.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alvarez, A. J. (2021) La vinculación comunitaria en la educación superior: Reflexiones y Aproximaciones. Universidad de Guadalajara.

Alvarez, A. J. (2023). Cuestionario para medir las competencias interculturales en estudiantes del área de Ciencias de la Salud de los Altos de Chiapas.

Deardorff (2009) Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de narraciones. UNESCO.

Deardorff, D.K., (2020) Manual para el Desarrollo de Competencias Interculturales. UNESCO.

Escarbajal, F. A. y Leiva O. J. (2017) La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio de la región de Murcia (España). Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21 (1), 281-293.

Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. World

Learning Publications. Paper 1. Recuperado de https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications.

García, S. y Cantón, I. (2020). Validación de un cuestionario para evaluar el uso de tecnologías. *Revista Fuentes*, 13-23.

Hernández, R (2011). Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas. Universidad de Los Andes.

Jiménez, A. S. (2012), Las competencias interculturales en los profesionales que intervienen con menores migrantes sin referentes familiares en España. Una propuesta de formación a través de la red social. Jeán: Universidad de Jeán.

Tejada, F y Ruiz, B. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19 (1), 17-37.

UNIMESO (2017) Licenciatura en Psicología Clínica Plan 2017. México: San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. UNESCO, (2013) Competencias Interculturales, Marco conceptual y operativas.

UNIMESO, (2020). Planes de estudio. Universidad Mesoamericana de Chiapas. México: San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Uso de aplicaciones móviles para la actividad física y ejercicio por deportistas aficionados del Estado de Chiapas

Use of mobile applications for physical activity and exercise by amateur athletes from the State of Chiapas

Mariano Raymundo Hernández Hernández*

¹ Universidad Mesoamericana, San Cristóbal de las Casas, Chiapas

RESUMEN

La tecnología aplicada a la salud son una tendencia innovadora que permite instalar aplicaciones móviles en teléfonos de tipo smartphone y puedan otorgar planes de atención de la salud y en este caso, programas de ejercicios físicos para la mejora de la condición de salud de los usuarios que practiquen de manera habitual diversas actividades en materia de actividad física. El presente estudio es de corte transversal y cuantitativo cuya finalidad es evaluar la funcionalidad del uso de aplicaciones móviles para la actividad física y ejercicio, se cuenta con una población de estudio de 78 participantes, por lo cual se aplica un instrumento de medición de 30 ítems con un nivel alto de validación con un valor de 0.92 y un alfa de Cronbach de 0.989. Se obtiene como principal resultado que el 70.5 de los usuarios de aplicaciones de ejercicio físico mejoraron su condición física y el 62.8% continuará usando dichas aplicaciones. Se concluye que las herramientas digitales de apoyo son de gran utilidad ya que permite tener un seguimiento puntual de las actividades físicas y se permiten generar procesos de valoración y cuantificación de avances para el proceso de mejora continua.

Palabras Clave: Tecnología, autocuidado, ejercicio físico, aplicaciones móviles

ABSTRACT

Technology applied to health is an innovative trend that allows mobile applications to be installed on smartphones and can provide health care plans and, in this case, physical exercise programs to improve the health condition of users who regularly practice various activities in terms of physical activity. The present study is cross-sectional and quantitative whose purpose is to evaluate the functionality of the use of mobile applications for physical activity and exercise, there is a study population of 78 participants, for which a measurement instrument of 30 items is applied. with a high level of validation with a value of 0.92 and a Cronbach's alpha of 0.989. The main result is that 70.5% of the users of physical exercise applications improved their physical condition and 62.8% will continue using said applications. It is concluded that the digital support tools are very useful since it allows timely monitoring of physical activities and allows the generation of assessment and quantification processes for the process of continuous improvement.

Keywords: Technology, self-care, physical exercise, mobile applications.

1. INTRODUCCIÓN

La salud es el completo estado de bienestar tanto físico, mental y social y no solo la ausencia de enfermedad; concepto que presenta la Organización Mundial de la Salud (2023) en donde se destaca que el ser humano es un ser biopsicosocial, y como una unidad sistémica en donde todas sus estructuras deben de funcionar de manera adecuada para mantener un estado de homeóstasis ideal para la vida humana.

En la actualidad se tiene una población mundial estimada de 8,040 millones de personas, distribuidas en 195 países en los 5 continentes, las cuales se distribuyen por grupos de edades para su control y seguimiento de la salud en los sistemas sanitarios de cada país, mismos que se encargan de la atención primaria de la salud en sus mecanismos de prevención de la enfermedad y control de la salud en general, o de igual manera la atención clínica para el diagnóstico, tratamiento y seguimiento de casos de enfermedades que puedan surgir por diversas causas

Como citar: Hernández Hernández M.R.(2023)

Uso de aplicaciones móviles para la actividad física y ejercicio por deportistas aficionados del Estado de Chiapas

Revista Tribuna Pedagógica, (1)2, Nueva época 11-17

Recibido: 28 de julio de 2023. Aceptado: 19 de agosto de 2023

tanto internas como externas del organismo del ser humano. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2023)

México por su parte cuenta con 129 millones de habitantes, esto de acuerdo con el conteo del primer trimestre del año realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023), de los cuales el 52% corresponde a mujeres y el 48% a hombres. En el caso del estado de Chiapas se cuenta con una población de 5,543,828 habitantes de los cuales el 51.2% son mujeres y el 48.8% son hombres. Cabe mencionar que la población mayoritariamente se encuentra en zonas rurales en un 51% y el 49% en zonas urbanas; en el caso de la escolaridad de la población en general es de 7.8 años en promedio, dato que se encuentra por debajo de la media nacional de 9.7 años en promedio. (INEGI, 2023)

De acuerdo con los datos presentados de la población global, nacional y estatal se tiene un panorama claro de que la atención a la salud es necesario para mejorar las condiciones sanitarias y de salubridad de la población, ya que al tener un buen estado de salud de la población se traduce a un mejor rendimiento laboral, económico y educativo. Sin embargo, se debe de tomar en cuenta que la propia persona debe de comenzar a generar procesos de cambio en la atención de su salud, lo cual implica la responsabilidad propia de su cuidado, teniendo el concepto actual del autocuidado, en donde se generan acciones básicas para el crecimiento y desarrollo saludable. (Tobón, 2021)

Dichas acciones del autocuidado se encaminan a la alimentación saludable, suficiente y variada, de acuerdo con las posibilidades económicas y a la disponibilidad alimentaria de cada una de las regiones y zonas de la república o del estado de Chiapas, en donde la selección responsable de alimentos nutritivos es esencial para el crecimiento de la población de diversos grupos de edad. De igual manera el consumo adecuado del agua, mediante los lineamientos de la jarra del buen beber en donde 6 a 8 vasos diarios pueden mejorar el estado de hidratación. De la misma forma el cuidado y seguridad de la propia persona para la prevención de accidentes y lesiones que pueden limitar la funcionalidad estructural y la realización de tareas básicas diarias. (Pertuz & Vargas, M., 2023)

Es primordial también en esta temática del autocuidado la higiene personal, bucal y el acercamiento a las unidades de salud para el seguimiento rutinario de la salud o en su caso la detección oportuna de enfermedades en fases iniciales que se pueden tratar de una mejor manera, previniendo su evolución o complicaciones. La actividad física y ejercicio es un elemento primordial para el mantenimiento de la salud de la población, desde la adolescencia hasta la edad avanzada de adultos mayores otorga grandes

beneficios, como lo pueden ser el tener un peso ideal, estado emocional estable, control adecuado de la presión arterial, niveles normales de glucosa sanguínea, digestión de alimentos en óptimas condiciones, y por su puesto una buena imagen personal. (Bourges, 2022)

El ejercicio de baja intensidad se puede practicar de manera general y habitual, usando entre una hora y dos horas diarias para tener en buen estado de funcionamiento del organismo, regulando los diversos sistemas que componen la anatomía humana y con ello generar un hábito saludable coadyuvando al autocuidado.

La tecnología para (Zapata Gutiérrez, M., 2018) es un elemento primordial para diversos aspectos de la vida diaria y cotidiana, siendo ahora auxiliar en cuestiones del deporte y de la actividad física, en esta situación los teléfonos de tipo smartphone cuentan con la capacidad de instalar aplicaciones diseñadas para implementar planes y rutinas de ejercicios que permiten guiar al usuario en diversos niveles y grados de intensidad para el acondicionamiento físico en un plano básico y de uso diario. (Suárez, 2021)

En la actualidad se cuenta con las aplicaciones denominadas fitness o apps de eHealth en donde se tiene una estimación de que el 70% de los usuarios que las usan logran apegarse de manera adecuada a las diversas actividades físicas y por ende generan resultados sumamente favorables para la salud, esto lo determina un estudio realizado por (Navarro, 2023). Estas aplicaciones por lo regular son gratuitas, pero cuentan con una cantidad limitada de funciones y un seguimiento básico de las actividades deportivas, pero se estima que las aplicaciones deportivas generan 109,000 millones de euros en toda Europa, este dato es el más relevante y exacto en el mundo, ya que por lo regular en los países de Latinoamérica no se brinda un seguimiento por parte de las autoridades fiscales y sanitarias para la regulación de dichas aplicaciones.

Las aplicaciones móviles destinadas al ejercicio físico cuentan en su mayoría con diversos beneficios en cuanto al menú otorgado a los usuarios, entre los que se destacan los entrenamientos personalizados de acuerdo a la edad, el peso y la talla; acceso a la información de carácter nutricional y de rutinas; motivación al generar las metas diarias que el usuario debe de lograr para el control de calorías; accesibilidad y portabilidad para el uso continuo durante las actividades a realizar, comodidad y discreción de funciones; monitoreo de la salud y de las constantes vitales, como en el caso de contar los pasos diarios, el tiempo de la caminata o al momento de correr, registro de la saturación de oxígeno en sangre, la presión arterial, frecuencia cardíaca y los indicadores de niveles de estrés y el acceso a comunidades deportivas para interactuar de manera constante. (DONAMIS,

2023)

Es importante mencionar que para (Arévalo & Mirón, J., 2017) el uso de las aplicaciones móviles no suplente las funciones que realizan los entrenadores profesionales o en su caso suplir las indicaciones de los profesionales de la salud como el caso de médicos y enfermeras, si no que son un auxiliar y apoyo en la cuantificación, secuencia y registro de actividades, pero que no se puede dejar de lado el seguimiento de la salud y la vigilancia continua de la misma en las unidades de atención clínica de la salud.

Este es el reto actual, que los usuarios conozcan su estado de salud en las unidades médicas para que puedan comenzar a utilizar de manera segura los dispositivos de apoyo en las actividades físicas y de ejercicio, y por ende, obtener los mejores resultados de esta tendencia actual del uso de aplicaciones móviles de tipo fitness o Apps de eHealth y estar siempre bajo el control y observación de los profesionales de la salud.

2. Metodología.

El presente estudio es de corte transversal y cuantitativo para conocer el uso de las aplicaciones móviles para la actividad física y ejercicio por deportistas aficionados del Estado de Chiapas, el universo de estudio se integra de 78 participantes, los cuales fueron seleccionados a conveniencia para mejorar las facilidades en el proceso de recopilación de datos. El margen de edad va de los 18 a 46 años, todos residentes de la ciudad de San Cristóbal de las Casas y que se encuentran realizando actividad física de manera habitual con el fin de tener un buen estado de salud.

El universo de estudio se compone de 23 hombres, el cual representa el 29.5% y 55 mujeres representando el 70.5%, con una formación educativa que va desde la educación superior y de posgrado, con áreas formativas de las ciencias de la salud, ciencias económico-administrativas, físico matemáticas y de las ciencias sociales, que en su conjunto practican algún tipo de deporte.

Para la recolección de datos se diseña un instrumento de medición especializado para la evaluación de aplicaciones móviles para el autocuidado de la salud, el cual contó con un proceso de validación mediante focus group integrado por 5 expertos en ciencias de la salud, con un valor de 0.92 el cual le otorga una perspectiva de excelencia, y un índice de confiabilidad de 0.989 de alfa de Cronbach, la versión total del instrumento de medición se integra por 53 ítems.

El instrumento de medición se divide en 7 categorías, los cuales se describen a continuación:

Categoría 1, para datos generales con 5 ítems con opciones de respuesta mediante opción múltiple; categoría 2, sobre el dispositivo móvil con 3 ítems con opciones de respuesta mediante opción múltiple; categoría 3, para la usabilidad del dispositivo móvil con 8 ítems con opciones de respuesta mediante escala de Likert; categoría 4, para la evaluación de aplicaciones de descanso y sueño con 7 ítems con opciones de respuesta mediante escala de Likert; categoría 5, para la evaluación de aplicaciones para la actividad física y de ejercicio con 12 ítems con opciones de respuesta mediante escala de Likert; categoría 6, para la evaluación de aplicaciones para la salud femenina con 12 ítems con opciones de respuesta mediante la escala de Likert y la categoría 7, para la evaluación de aplicaciones de alimentación y control de peso con 6 ítems con opciones mediante la escala de Likert.

Para esta investigación se tomaron del instrumento de medición las categorías 1, 2, 3 por ser de evaluación general de los participantes y el dispositivo móvil con el cual cuentan y la categoría 5 para la evaluación de aplicaciones para la actividad física y de ejercicio al ser específica para este proceso de recolección de datos con temática específica, y se contó en conjunto con 30 ítems.

La aplicación del instrumento de medición se realiza mediante formulario digital de Google Forms para facilitar el proceso de recopilación de datos, el cual se realiza durante el periodo de junio y julio del año 2023, en donde los participantes tuvieron conocimiento de la investigación y otorgaron su consentimiento para ser incluidos dentro del universo de estudio.

Para la tabulación de datos se utilizaron principalmente gráficas de barras y posteriormente la redacción del discurso de interpretación de la información recabada destacando los más relevantes para su conocimiento y la generación de elementos que puedan servir en próximas investigaciones.

3. Resultados

Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de medición se presentan de manera general y con el discurso interpretativo denotando datos de gran relevancia para el estudio de las aplicaciones móviles para la actividad física y ejercicio que usan los deportistas aficionados del estado de Chiapas, principalmente de la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, en donde se tuvieron 78 participantes con edades que van de los 18 a los 46 años.

El 29.5% del universo de estudio son hombres y el 70.5% mujeres, de los cuales en su conjunto el 2.6% cuenta con educación básica, el 12.8% con educación media su-

perior, el 76.9% con formación de tipo superior y el 7.7% con posgrado concluido. De la población con educación superior se destaca que el 87.2% es personal de enfermería, el 3.8% personal de medicina, el 2.6% personal docente y el 6.4% otras áreas formativas en ciencias sociales y económica administrativas.

En cuanto a su adjudicación a un grupo étnico, expresan que el 2.6% son tsotsiles, el 41% tseltales, el 11.5% choles y el 44.9% no pertenecen a ningún grupo étnico, pero se cuenta con 55.1% pertenecientes a un grupo originario el cual se encuentran inmersos en el proceso de autocuidado de la salud el cual representa una integración cultural en la ciudad coleta.

Entre las actividades físicas que se realizan de manera habitual son caminar, correr, rodar en bicicleta y la asistencia al gimnasio, estos datos se pueden visualizar en extenso en la figura 1.



Fig. 1. Actividad física/ejercicio que habitualmente realiza
Nota: el 59% realiza caminatas como principal actividad física.

En cuestión de tiempo de ejercicio, la Organización Mundial de la Salud (OMS) determina que son 150 minutos por semana y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) ha estipulado a la sociedad que se debe de realizar actividad física 5 veces por semana con una duración de 30 minutos, el cual compagina con lo que estipula la OMS. Estos datos se correlacionan con el tiempo que destinan los encuestados de esta investigación, de los cuales el 48.7% realiza actividad física 30 minutos al día, el 24.4% 1 hora, el 19.2% 2 horas y el 5% más de 2 horas y el 2.7% menos de lo establecido por la OMS y el IMSS con 15 minutos diarios.

Ahora bien el tiempo en el cual se encuentran realizando actividades físicas asciende a menos de 6 meses el 6.7%, 6 meses el 50% de encuestados, 1 año el 15.4%, 2 años el 5.1%, 3 años el 7.7%, 4 años el 6.4% y 5 años el 9%, denotando una trayectoria considerable en cuanto al habito generado en la práctica de las actividades físicas para el mantenimiento de la salud y principalmente del autocuidado

de la salud que es primordial para el reconocimiento de la participación directa del propio individuo en la salud.

Los participantes de esta investigación cuentan con dispositivos móviles de tipo smartphone, el cual funciona como medio auxiliar y de apoyo para realizar las diferentes actividades de ejercicio, teniendo una diversidad de marcas de acuerdo con las necesidades de cada uno de ellos, de los que más se destacan son los siguientes: el 33.3% cuenta con smartphone de la marca Samsung, 14.1% Motorola, 9% Huawei, 11.5% Xiaomi, 14.1% Oppo, 10.3% Iphone, 3.8% Alcatel, 1.3% Kodak, 1.3% ZTE y 1.3% LG. En cuanto al sistema operativo de dichos dispositivos se tienen que el 89.7% es de Android, 7.7% IOS, 1.3% Windows y 1.3% Symbian. Y la tienda de adquisición de aplicaciones móviles se tiene que el 78.2% cuenta con Play Store, 3.8% Google Play, 7.7% Huawei AppGallery y el 10.3

Contando con la gran variedad de tiendas de aplicaciones móviles es relevante conocer el tiempo de descarga e instalación de dichas aplicaciones en el cual se menciona que el 7.7% manifiesta que es muy rápido, el 47.4% rápido, el 43.6% con una velocidad media y el 1.3% lento, es evidente que influye de manera directa el tamaño de la memoria RAM del dispositivo. Posterior a la instalación se hace referencia de la percepción de la calidad de la aplicación móvil destinada a las actividades físicas y el ejercicio, en donde el 14.1% considera que la calidad es excelente, el 62.8% que es buena y el 23.1% que es regular.



Fig. 2. Cuál es tu opinión sobre el uso de la aplicación móvil de ejercicio físico que manejas.
Nota: el 59% considera como buena la aplicación destinada como auxiliar en la realización de ejercicio.

Como se aprecia en la figura 2 el 15.4% considera que es de excelente calidad la aplicación móvil instalada para el proceso de realización de ejercicios físicos de manera habitual, el 59% considera que es buena y el 25.6% que es regular. En cuanto al apoyo adicional al teléfono de tipo smartphone y a las aplicaciones destinadas para el

ejercicio físico, se cuenta también con auxiliares que permiten una sincronización más puntual como en el caso de los smartwatch, el cual el 35.9% cuenta con dicho dispositivo y el 64.1% no cuenta con ello; en cuanto a la marca del smartwatch, el 12.8% es de la marca Samsung, el 15.4% Huawei, el 7.7% Apple y el 64.1% como anteriormente se mencionaba, no cuenta con esta herramienta auxiliar.



Fig. 3. Frecuencia de uso de la aplicación móvil para tu actividad física y ejercicio
 Nota: el 41% usa de manera ocasional las aplicaciones de su smartphone destinadas a la actividad física y ejercicio.

Como se observa en la figura 3 un bajo porcentaje usa de manera habitual esta herramienta de apoyo para realizar actividad física, teniendo el 15.4% que siempre lo usa, el 34.6% que frecuentemente hace uso de ella, el 41% de manera ocasional y el 9% nunca ha visto la necesidad de utilizarlo. En cuanto al material auxiliar de los smartwatch el 14.1% lo usa de manera diaria, el 21.8% de manera frecuente, el 9% ocasionalmente y 55.1% nunca. En cuanto a los días de uso de las aplicaciones móviles de apoyo el 19.2% menciona que lo usa de manera diaria, el 35.9% de manera ocasional, el 35.9% algunas veces y el 9% nunca lo ha utilizado.

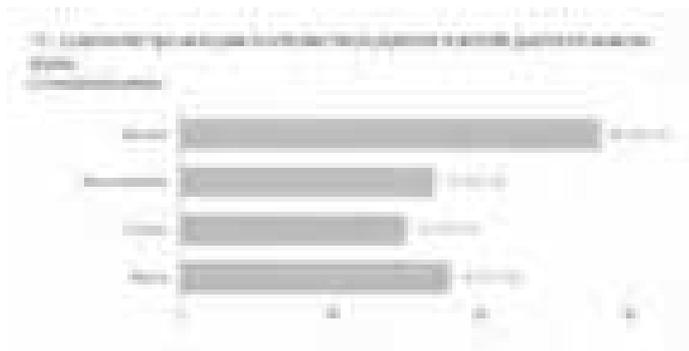


Fig. 4. La aplicación que usas para la actividad física y ejercicio te permite guardar los avances diarios.
 Nota: el 35.9% expresa que su aplicación móvil siempre guarda los avances logrados de manera diaria en la rutina de ejercicios realizados.

Como se aprecia en la figura 4 el 35.9% menciona que siempre se guardan los avances en el sistema funcional de la aplicación móvil, el 21.8% de manera frecuente, el 19.2% menciona que a veces lo guarda y el 23.1% que nunca se ha guardado, pudiendo ser porque la aplicación no cuenta con dicha función o que el usuario no haya programado de manera adecuada la aplicación y no genere dichas evidencias de seguimiento rutinario. En cuanto a la cuantificación de avances logrados hay aplicaciones que los miden de manera porcentual, numérica o gráfica, en este caso la población de estudio menciona que el 29.5% si realiza la aplicación dicha cuantificación, el 20.5% de manera frecuente, el 26.9% a veces y el 23.1



Fig. 5. ¿La aplicación móvil planifica su rutina de ejercicio?
 Nota: el 44.9% menciona que su aplicación móvil a veces le genera un plan de rutina a seguir durante la actividad física.

Como se aprecia en la figura 5 se relaciona a la generación de rutinas de ejercicios proporcionados por la propia

aplicación móvil, de los cuales el 24.4% menciona que siempre se le otorgan, el 19.2% de manera frecuente, el 44.9% a veces se lo proporcionan y el 11.5% nunca genera indicaciones para las rutinas a seguir. Ahora en cuanto a los planes de ejercicios con apego a los requerimientos por grupos de edad, el 29.5% menciona que siempre la aplicación realiza dichas adecuaciones, el 20.5% de manera frecuente, el 26.9% a veces y el 23.1% nunca, esto denota que las aplicaciones requieren de generar y otorgar los planes de ejercicios de acuerdo con tiempo, intensidad y de acuerdo con la edad del usuario.

Las aplicaciones móviles con mayor capacidad y adecuación conforme a las necesidades de los usuarios otorgan las instrucciones para la aplicación de la rutina por parte de la persona que lo usa, y el 37.2% menciona que siempre se generan dichas instrucciones, el 21.8% de manera frecuente, el 23.1% a veces y el 17.9% nunca, en cuanto a la clasificación por niveles de intensidad y etapas de los avances de los programas de ejercicios otorgados por la aplicación móvil el 29.5% expresa que se otorga dicha clasificación de intensidad, el 32.1% de manera frecuente, el 21.8% a veces y el 16.7% nunca lo otorga.

Ahora bien, en cuanto al tiempo de realización de la rutina de ejercicio, las aplicaciones otorgan los tiempos estimados, en apego a los requerimientos de la OMS que es de 30 minutos diarios, en el cual el 24.4% menciona que su aplicación siempre marca los tiempos oficiales de rutina, el 30.8% de manera frecuente, el 33.3% a veces y el 11.5% nunca lo marca, lo cual implica que las aplicaciones deben de generar tanto las rutinas, instrucciones, intensidad y tiempo de uso de cada rutina propuesta acorde a las necesidades individuales de los usuarios.

Al final de las rutinas de ejercicio realizados se preguntó sobre la intensidad del cansancio, y el 6.4% considera que es muy alto, el 46.2% alto, el 33.3% con una intensidad media y el 14.1% con un nivel bajo. En cuanto a la dificultad de las rutinas propuestas el 25.6% considera bajo dicho nivel, el 57.7% medio, el 15.4% alto y el 1.3% muy alto, esto manifiesta que la intensidad es moderada y no requiere de una demanda excesiva de esfuerzo físico que en su momento pudiera generar algún tipo de lesión.

Al final de la aplicación del instrumento de medición se les pregunta un dato importante con el uso de las aplicaciones móviles para la actividad física y el ejercicio, es con relación a la percepción de mejora de la condición física en el cual el 70.5% menciona que si han tenido mejoría y el 29.5% menciona no haber tenido mejoría alguna. Y con relación a la continuidad del uso de las aplicaciones móviles como medio de apoyo en las rutinas de actividad física y ejercicio considera el 62.5% que si dará continuidad

de uso, el 17.9% menciona que no y el 19.2% le es indiferente seguir o no seguir usando las aplicaciones móviles de esta categoría.

4. Conclusiones

A manera de conclusión se puede mencionar que la tecnología está inmerso en la vida cotidiana y diaria de las personas, y que el claro ejemplo es la tenencia de los dispositivos telefónicos de tipo smartphone, los auxiliares como los smartwatch y la amplia gama de aplicaciones móviles para diversos fines, ya sea para el entretenimiento, redes sociales, mensajería, para fines educativos y las destinadas para el seguimiento de la salud y la generación de aplicaciones para las actividades físicas y ejercicio.

El universo de estudio cuenta en totalidad en un 100% del acceso de este tipo de dispositivos y a una variedad de tiendas de aplicaciones móviles para la descarga, instalación y uso de las aplicaciones destinadas para el apoyo en las rutinas diarias de ejercicio, otorgando el acompañamiento, seguimiento y control de las actividades a realizar, que claro, se tiene aun muchas cuestiones por mejorar como lo son las adecuaciones de intensidad, seguimiento de resultados y la generación de rutinas apegadas a las necesidades de acuerdo a la edad, talla y peso de los usuarios para una mejor calidad para la activación física, con la finalidad de mejorar la salud de quien lo usa.

Teniendo al alcance todas estas herramientas digitales y con una mejoría en la salud y condición física del 70.5% de los encuestados de esta investigación se tiene un valor alto para la continuidad del uso de aplicaciones móviles, ya que es indispensable apoyarse de estas herramientas al visualizar buenos resultados y datos que se aprecian con procesos de mejora y buen seguimiento de las rutinas proporcionadas por los programas digitales.

Como parte del autocuidado de la salud se tiene una buena coordinación entre los usuarios y las herramientas tecnológicas de apoyo para el control del ejercicio físico en deportistas aficionados de los altos de Chiapas.

5. Bibliografía

Arévalo, J., & Mirón, J. (2017). Aplicaciones móviles en salud: potencial, normativa de seguridad y regulación. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, Pág. 1-13.

Bourges, H. (2022). La alimentación y la nutrición en México. *Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán*, Pág. 897-904.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (08 de Agosto de 2023). Naciones Unidas, CEPAL. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/noticias/mundo-alcanza-8-mil-millones-habitantes-cuales-662-millones-viven-america-latina-caribe>

DONAMIS. (08 de Agosto de 2023). DONAMIS Desarrollo de Apps. Obtenido de <https://www.donamis.es/apps-deporte-generaran-beneficios-proximos-anos/>

Instituto Nacional de Geografía e Informática. (2023). Estadísticas a propósito del día mundial de la población. Ciudad de México: INEGI.

Instituto Nacional de Geografía e Informática. (05 de Agosto de 2023). INEGI, Información México para niños. Obtenido de <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/>

Navarro, I. (2023). Las apps de eHealth aumentan la adherencia al ejercicio físico en el 70% de los casos. Revista The Objective, Pág. 1-23.

Organización Mundial de la Salud. (08 de Agosto de 2023). Sitio Web Mundial de Salud. Obtenido de <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions: :text=>

Pertuz, L., Vargas, M. (04 de Agosto de 2023). Universidad de Córdoba. Obtenido de <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/801/ACTIVIDAD%20FISICA>

Suárez, M. (2021). El impacto de las tecnologías digitales en la vida cotidiana y en el trabajo. Universidad Iberoamericana, Pág. 10-15.

Tobón, O. (2021). El autocuidado una habilidad para vivir. Revista Coprossmi, Pág. 1-12.

Zapata, K., Gutiérrez, M. (2018). La tecnología y su impacto en la vida cotidiana. Fundación Universidad de Palermo, Pág. 43-53.

Adultos mayores y exclusión digital: una reflexión educativa

Older adults and digital exclusion: an educational reflection

Eva María Galán Mireles*

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo compartir resultados de una investigación sobre el uso de dispositivos tecnológicos de última generación en adultos mayores de la ciudad de Pachuca, Hidalgo durante 2022. La población abordada fue la así llamada de “adultos mayores” a partir de los sesenta años, que asistieran a un Centro Comunitario o similar quienes contestaron un instrumento elaborado de cinco dimensiones y que, bajo el abordaje analítico en los tres tipos de educación, propuestos por Coombs y Ahmed desde finales de la década de 1960 designados como Educación Formal, No Formal e Informal, se argumenta que la tecnología y la educación formal excluye a esa población. Se comparten fragmentos que dan idea del uso que hacen de la tecnología y que permitieron detectar dificultades con los cajeros automáticos en los bancos, lo que permitió la propuesta de un simulador de cajero que les ayudase a superar esas limitaciones.

Palabras Clave: Educación, Tecnología, Adultos mayores.

ABSTRACT

The objective of this work is to share the results of an investigation on the use of state-of-the-art technological devices in older adults in the city of Pachuca, Hidalgo during 2022. The population addressed was the so-called “older adults” from the sixties years, who attended a Community Center or similar who answered an elaborate instrument of five dimensions and who, under the analytical approach in the three types of education, proposed by Coombs and Ahmed since the end of the 1960s designated as Formal Education, No Formal and Informal, it is argued that technology and formal education exclude this population. Fragments are shared that give an idea of the use they make of technology and that allowed detecting difficulties with ATMs in banks, which allowed the proposal of an ATM simulator that would help them overcome these limitations.

Keywords: Education, Technology, Older adults

1. INTRODUCCIÓN

Los adultos mayores, al enfrentar constantes tropiezos con los dispositivos tecnológicos de uso operacional cotidiano o por su desconocimiento, enfrentan la necesidad de instrucción que les permita adquirir un nivel de utilidad respecto de éstos. El problema radica en que la educación institucionalizada, que Coombs y Ahmed (1975) llaman “formal”, no considera a este grupo etario ni estas necesidades de alfabetización digital, dejándola a otras modalidades educativas alternativas.

En cuanto a la pregunta de investigación que dirige este trabajo, se encuentra ¿cuáles son las necesidades de dominio respecto al uso de dispositivos digitales de última generación por parte de los adultos mayores de la ciudad de Pachuca, Hidalgo? Que pretende describir las condi-

ciones actuales, así como la posibilidad de proponer objetos de aprendizaje específicos al diagnóstico que se obtenga.

La lógica expositiva es la siguiente. En la primera parte se presenta un contexto de lo que es el envejecimiento en su dimensión institucional en México en los últimos años. Después se hace un abordaje teórico-conceptual del problema desde los tres tipos de educación (formal, no formal e informal) con fundamentos socio-antropológicos. Enseguida se presentan algunos fragmentos de las entrevistas con adultos mayores tomados de una muestra de 41 casos abordados en la ciudad de Pachuca, Hidalgo entre enero y junio de 2022, como parte de una investigación más amplia, en los que se evidencian sus usos y algunas dificultades con dispositivos digitales, para con ello hacer un análisis y llegar a las conclusiones.

Como citar: Galán Mireles E.M.(2023)

Adultos mayores y exclusión digital: una reflexión educativa

Revista Tribuna Pedagógica, (1)2, Nueva época 18-27

Recibido: 29 de agosto de 2023. Aceptado: 23 de septiembre de 2023

1.1 El contexto

Como una consecuencia de la dinámica social contemporánea, se ha incrementado de manera sustancial la proporción de las personas adultas mayores, por lo que de forma óptima debería considerarse el mejoramiento de sus condiciones generales de vida y procurar el mayor acceso a más servicios (Ceballos, 2019) y algunos de estos serían los educativos y los de salud.

Se ha considerado al envejecimiento como un proceso biológico gradual, continuo e irreversible que puede agudizarse con la presencia de algunas discapacidades. Y si bien es una fase biológica de la condición humana, también es una etapa social institucionalizada, y abarca a partir los 60 años. Además, en México los resultados de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), muestran que las personas adultas mayores (hombres y mujeres) representan el 11.4% de la población con un incremento gradual en relación al año 2017 del 1.4 porcentual con tendencias a seguir creciendo y se suma a las proyecciones que indican la necesidad de planear la atención de este grupo etario (INEGI, 2018).

En este sentido, y con la finalidad de recolectar mayor información oficial respecto a los criterios que se otorgan para clasificar a una persona mayor, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2015) caracteriza a una persona adulta mayor por medio de sus rasgos físicos, psicológicos y sociales, y de manera explícita también se declara a favor de la definición que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) hace al establecer la edad cronológica de 60 años como el inicio a esta etapa etaria.

No hay que perder de vista que los límites entre las edades y las etapas vitales, además de ser una arbitrariedad sociocultural, también es una manifestación de la lucha de enclavamientos, pues, aunque son más evidentes las consecuencias de un dictamen médico de salud o enfermedad crónica sobre una persona y sus relaciones sociales, no es tan obvio cuando se trata de cuestiones etarias, como los casos aquí abordados.

Oficialmente, ¿qué es un adulto mayor en México? De acuerdo con las clasificaciones del INEGI (2018), en México se considera a una persona “adulta mayor” a partir de los 60 años, y de acuerdo las proyecciones del Consejo Nacional de la Población (CONAPO, 2019), para el año 2020 existirían 359319 adultos mayores en el Estado de Hidalgo (entre hombres y mujeres), mientras que para el 2030 se considera una proyección de 508910, tomando en consideración que la esperanza de vida para el 2020 sería de 78.11 años y para el 2030 de 72.37 de acuerdo a dichas proyecciones, mismo número de personas que deberán ser

atendidas y asistidas en diversas áreas.

Otro organismo de orden federal en México, y vinculado a este grupo etario, es el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM, 2019) que los atiende para su inserción en la vida práctica con cuidados e intenciones de bienestar por medio de programas y acciones que involucran a otras dependencias gubernamentales como la Secretaría de Desarrollo Social, la Secretaría de Gobernación, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salud, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, el Sistema Nacional del Desarrollo Integral de la Familia, el Instituto Mexicano del Seguro Social y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

En México, el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA, 2013), es el organismo descentralizado que se encarga de atender educativamente a este sector, en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato.

Algunas de las consecuencias colaterales son, que el servicio se va despersonalizando por la supuesta autonomía del estudiante, quien puede también ingresar a servicios educativos en línea, percibirse en relativo anonimato social y favorecerle contra las probables críticas por estudiar fuera de las edades oficiales.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1997), en el capítulo 7 de la Quinta Conferencia Internacional sobre la Educación de las Personas Adultas, celebrado en Hamburgo en 1997, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un instrumento poderoso que incrementa el poder de acceso de todo ciudadano y ciudadana a la información y a los nuevos métodos de educación, enriqueciendo su entorno de aprendizaje. Pero la realidad supera esta propuesta y queda en estado de aspiración y benevolencia pues este sector no está considerado educativamente de manera formal en un contexto donde las tecnologías digitales se imponen como necesarias en una sociedad cada vez más tecnologizada, por lo que la alfabetización digital se ha convertido en una necesidad básica para la población en general y estas personas quedan en riesgo latente de continua exclusión.

1.2 La antropología educativa y las nuevas tecnologías

Se considera importante dentro del desarrollo humano en adultos mayores, estimular la competencia de aprender a aprender, vista como una obligación permanente en un entorno cambiante, ya que no permite a las personas dar el aprendizaje por concluido. De ahí que sea absolutamente

necesario comprender las claves del aprendizaje y otorgarles un papel fundamental dentro de la educación (Pérez & De-Juanas, 2013).

Es fundamental tener presente que la educación de personas adultas mayores tiene un contexto social que requiere de educación focalizada. Este sector poblacional ha quedado marginado frente a los avances inminentes de las TIC dentro de la sociedad. Sin embargo, se han creado políticas de carácter internacional que consideran un derecho para este sector poblacional al acceso a la educación permanente con el fin de transformar la educación para hacer frente a las continuas exigencias de los cambios sociales (Pérez & De-Juanas, 2013).

Entendiendo que las TIC desempeñan un papel importante en la vida del ser humano en nuestros días, se convierten en un objeto clave para garantizar la inclusión de todos los individuos y todos los grupos sociales a la vida social. La Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) afirma que, a finales de 2019, el 53.6% de los hogares del mundo entero tuvo acceso a Internet (UIT, 2019). Sin embargo, hace falta considerar que México aún debe fortalecer e impulsar el uso de la tecnología en todos los sectores sociales, y aún más cuando lo ha demostrado la contingencia mundial por la pandemia COVID19.

Un adulto mayor puede acceder a una red social con otros seres humanos; puede consultar los síntomas de una enfermedad que desconozca o integrarse a la educación virtual para obtener un grado académico. En este sentido, el uso de la tecnología puede explotarse con fines de promover la integridad del adulto mayor en la vida cotidiana para reducir la brecha generacional (Ramírez, 2013).

No obstante que se pueda tener acceso a internet y poseer algunas habilidades tecnológicas, la evidencia empírica demuestra que, al ser usadas mayormente por personas más jóvenes, las posibilidades de que éstos establezcan un vínculo social genuino con los adultos mayores son pocas.

También se ha llegado a considerar que el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje de los adultos mayores debe enfocarse en las competencias que puede adquirir de acuerdo con los objetivos que desee alcanzar; este proceso se denomina alfabetización tecnológica, que incluye tres racionalidades:

- Racionalidad técnica, concerniente a la adquisición de conocimiento básico o avanzado en el uso de los recursos tecnológicos,
- Racionalidad práctica, referida al uso de la tecnología para responder a demandas productivas, y

- Racionalidad crítica, basada en la pretensión de que las personas, en este caso los adultos mayores, asuman una actitud reflexiva sobre las TIC y su uso. Ramírez (2013).

Sin problema estas tres disposiciones se pueden vincular con las tres prácticas tecnológicas hasta hoy detectadas

- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) operan bajo una racionalidad técnica toda vez que la meta general es la manipulación y el dominio técnico de las prácticas tecnológicas en su dimensión pragmática-operativa a un nivel de usuario entendido de las tecnologías.
- Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) son aplicaciones tecnológicas orientadas a la educación, por lo que se adhieren a las disposiciones prácticas, guiadas por el entendimiento y la comprensión de contenidos educativos por quienes participan, reservando las habilidades técnicas a la dimensión de un soporte operativo para alcanzar objetivos comunicativos en educación.
- Las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), en el mejor de los escenarios, implican un uso más crítico de las tecnologías para trascender de un usuario operacional a uno capaz de usarlas como medio de expresión y hasta de manifestación y denuncia sobre algo de actualidad. El uso enunciativo de las redes sociales ha promovido movimientos sociales con cierto grado de efecto sobre la realidad acusada. (Habermas, 1996)

Como podrá inferirse, los adultos mayores, por su condición sociohistórica particular en la modernidad reciente, están potencialmente excluidos ya que ha cesado su tiempo de educación formal escolarizada que desconocía estos tipos de tecnología porque en personas de sesenta años y más, sencillamente no existía este desarrollo tecnológico. Esto lleva a reflexionar cómo han sido considerados educativamente respecto a las tecnologías y la informática. Dentro de las clasificaciones aceptadas encontramos al menos tres tipos de educación identificadas como educación formal, no formal e informal (Coombs & Ahmed, 1975). A continuación, se explican brevemente cada una de ellas.

1.2.1 Educación formal

La educación formal se caracteriza por estar amparada bajo las políticas gubernamentales e institucionales y los procesos educativos a los que debe someterse la sociedad cuyos miembros “deseen” ingresar al sistema, con duración determinada, en espacios específicamente asignados, restringida

a las etapas de la vida, orientada a la obtención de créditos educativos de carácter obligatorio, y varía acorde con las políticas de cada país. Para su impartición se requiere de una institución con infraestructura física o virtual que la acredite y al mismo tiempo la regule bajo una estructura rígida, con criterios metodológicos y pedagógicos explícitos (Soto & Bello, 2015).

Al respecto, esta educación opera bajo las nociones teóricas del funcionalismo ya que la entiende a partir de ciertas necesidades sociales y de una idea de homogeneidad, pues cumple con ciertos objetivos de identidad nacional, por lo que se debe dar el mérito de establecer políticas y mecanismos de unicidad, lo que se ilustra con palabras de Durkheim (1985): "Cada pueblo crea para sí una concepción particular marcada por su temperamento personal. Es por eso que cada nación tiene su escuela de filosofía moral vinculada a su carácter" (p. 393). Autores como Sánchez et al. (2016) opinan que la educación formal en cierta manera es controladora al proporcionar reglas de impartición de principios educativos y valores fijados por el Estado.

De acuerdo con el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se establece que toda persona tiene derecho a recibir educación desde el nivel básico hasta el superior, sin distinción de estatus social, cultural, político y/o religioso. En México, la educación formal u obligatoria es a partir de los tres años, lo que conlleva a considerar varios aspectos, entre ellos los métodos y las técnicas pedagógicas para que un ciudadano sea integrado al sistema educativo. De igual manera la Secretaría de Educación Pública (SEP) considera diversos programas para la educación formal de los adultos (a partir de los 15 años) entre los que se encuentran niveles de primaria, secundaria y bachillerato (INEA, 2013).

Sin embargo, se identifica que no existe un esquema concreto e incluyente para la educación formal de las personas adultas mayores vinculada en específico a las tecnologías tal como se usan de forma cotidiana. Al igual que todos los agentes sociales en México, los adultos mayores han sido sometidos a dinámicas cotidianas bajo esquemas de tecnologías informáticas. Por ejemplo, todos los adscritos al sistema educativo formal mexicano son identificados por un número de cuenta, y para realizar gran parte de los trámites escolares se requiere de claves personalizadas, un correo electrónico y en ocasiones se presupone la posesión de un dispositivo electrónico personalizado como el teléfono celular.

En el caso de los adultos mayores, muchos de los pensionados reciben sus emolumentos por banca electrónica, y para acceder a los recursos que se les han depositado re-

quieran de ciertas habilidades y competencias que se presupone tendrían incorporadas; pero de nuevo la realidad supera las aspiraciones y los modelos volitivos de las políticas en este rubro. De ahí que se hayan tipificado dos modos educativos alternos que coexisten a la educación formal: la educación no formal y la informal.

1.2.2 Educación No formal

Para distinguir la educación que cuenta con una "acreditación" de la que no, entre los años 60 y 70 del siglo veinte surgieron los términos de educación formal y no formal. El primer caso considera un modelo definido que involucra la enseñanza y aprendizaje a través de un proceso que después de cumplir con ciertos objetivos son avalados por un organismo, institución o dependencia oficial.

Es posible identificar a través de la propuesta de Coombs y Ahmed (1975), que al abordar el concepto de la educación formal a la par surge el de la educación no formal, como una tendencia educativa alterna y hacia el aprendizaje autónomo, y hasta fuera del sistema formalmente reconocido, y de ingreso relativamente voluntario (como sucede en clubes, centros comunitarios, gimnasios, iglesias, etc.), con un gran número de personas interesadas en formarse bajo este esquema.

Con lo anterior se puede añadir que la educación no formal está conformada por aquellas experiencias educativas en las cuales se tienen objetivos específicos para una población que manifiesta autonomía e independencia en la gestión de su propio aprendizaje. En este sentido, puede promover en las personas adultas mayores un sentimiento de comodidad al no verse obligados a aprender bajo esquemas rígidos, y elegir aquello que desean aprender de acuerdo con sus necesidades e intereses (Castillo & Olivares, 2017).

Algunas de las principales ventajas de la educación no formal son:

- Adaptarse a las personas destinatarias y a distintos contextos;
- Desarrollar áreas con teorías o principios propios;
- Se diseña y se planifica de manera continua;
- Es multidisciplinaria;
- Se desarrolla en espacios diversos y no se circunscribe a un aula;
- Utiliza diversidad de medios y recursos;
- Se basa en el aprendizaje por la experiencia;
- Los destinatarios comparten características;

- Tiene un ambiente de aprendizaje agradable. (De Velázquez, 2021)

La educación no formal ofrece la oportunidad de lograr competencias sociales a través de la autorregulación del participante siendo éste quien juega un papel principal, lo que le da un fuerte sesgo voluntarista. Se podría sugerir que aprende a organizarse, a ser un gestor de sus recursos, dispuesto al trabajo colaborativo y a resolver sus problemas, o a hacer voluntariado, todo esto englobado en competencias sociales que serán fundamentales en y para la vida social y laboral.

A partir del posicionamiento de los espacios de educación no formales se ha emprendido una búsqueda que ha vuelto necesario comprender lo que acontece con el aprendizaje en esos escenarios (Sánchez & Ábalos, 2015). La educación no formal, tiene como objetivo el facilitar determinados aprendizajes a grupos particulares de una población o contenidos no considerados oficialmente, es decir, excluidos. Inicialmente esta modalidad estuvo muy ligada a la educación de adultos, respondiendo al conjunto de procesos, medios e instituciones que no tienen directa vinculación al sistema educativo regulado y oficial. En la actualidad el campo de la educación no formal, se caracteriza por su amplitud, modalidad, oferta y heterogeneidad (Quiroga et al., 2015).

La educación no formal para adultos se ha constituido generalmente como una práctica educativa compensatoria de deficiencias del sistema educativo formal y complementaria de programas y políticas (Marúm-Espinosa & Reynoso-Cantú, 2014). Esta es la razón por la que la alfabetización tecnológica para este grupo etario estaría amparada bajo este rubro con programas o cursos de nivelación en estos aspectos más que dentro de la educación formal.

1.2.3 La educación Informal

Aprender es algo natural e inherente a las personas, que requiere acción y que se interioriza de forma progresiva como otras muchas competencias en la vida (Garnica, 2016). Ese proceso de interiorización no siempre es claramente perceptible. Al respecto cabe hacer mención que la educación informal se caracteriza por ser la primera forma de educación que recibe el ser humano, pues la recibe desde el núcleo familiar o de la interacción que se tiene al nacer para ser integrado a una sociedad como tal, por ejemplo, con los modos de hablar, de actuar, de pensar, etc.

La educación informal se transmite a través de toda la vida, por lo cual cada persona adquiere y acumula competencias a partir de la experiencia y mediante la exposición al medio social. Otro ejemplo de ello son las prácticas familiares y las de amistades que son operadores de la pedagogía

del silencio. Por lo general, la educación informal no tiene un orden ni una estructura sistematizada; sin embargo, ésta se encuentra inmersa en el trayecto de cada persona (Ruíz, 1994).

En una investigación reciente se estimó que la educación informal abarcaría el 70% de lo aprendido pues se adquiere a través de las experiencias diarias, el 20% vendría de los modelos que desde pequeños seguimos y sólo el 10% mediante el aprendizaje formal (Belando-Montoro, 2016). En este sentido, este tipo de educación también es entendida como un proceso vital que las personas adquieren por su experiencia cotidiana como puede ser en el trabajo, en el hogar, en la calle, en la recreación, etc., con un papel de transmisión de conocimientos y habilidades que funciona fuera de la escuela (Velázquez, 2013).

Otro término relacionado con la educación informal es el de educación a lo largo de la vida y fue adoptado por la UNESCO y principalmente promovido por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que enfatiza la importancia de aprender en todas las edades. Esta es una educación de carácter integrador, con búsqueda de conocimiento a través de la acción, y en la que todos estamos incluidos, pero que no es incluyente de forma necesaria al operar bajo las condiciones de distribución desigual de todo tipo de bienes socialmente producidos.

Las personas adultas mayores no están exentas tanto de seguir aprendiendo como de enseñar, lo que se presenta como una segunda oportunidad de educación e instrucción. Por ello, la educación informal se basa en el punto de vista de que cada uno debe ser capaz, debe estar motivado, y activamente comprometido en aprender (Marchena, 2014).

En algunos experimentos sociales ha existido la oportunidad de adecuar espacios y convertirlos en lugares y territorios a los que los adultos mayores tengan acceso, dotándolos de sentido significativo no sólo para ellos sino también para su comunidad, lo cual sólo es pensable a partir de un proyecto local que de esta manera tribute a la educación informal y promueva mejor calidad de vida para los adultos mayores (Molina et al., 2015).

2. Metodología

Para identificar el uso de dispositivos tecnológicos de última generación en adultos mayores de la ciudad de Pachuca, Hidalgo durante 2022 se partió de la construcción y aplicación de un instrumento de corte cuantitativo y cualitativo, compuesto por una encuesta y una entrevista semiestructurada, con la finalidad de recolectar de manera objetiva y subjetiva las percepciones que tienen los adultos mayores del Estado de Hidalgo con relación a la noción de tecnología, así

como su autopercepción respecto al uso de la misma, y los posibles problemas enfrentados con ella. Dicho instrumento contó con 38 reactivos, distribuidos en 5 dimensiones: a) Datos generales, b) Reconocimiento de dispositivos, c) Usabilidad, d) Utilidad, y e) Socialización.

Entre las características generales de la población que fue objeto de este estudio se consideró que debería de contar al menos con 60 años de edad, ser de alguno de los municipios del Estado de Hidalgo, que asistiera a un Centro de Desarrollo Comunitario, Casa del Adulto Mayor o centro similar en el que se les capacitara en alguna actividad cultural, artística, de entretenimiento y/o académica, siempre y cuando operasen bajo el esquema de Educación No Formal antes definida.

La muestra para este ejercicio fue intencional contando con la participación de aquellas personas a las que se tuvo alcance durante la visita a dichos Centros de la localidad de Pachuca de Soto y de Mineral de la Reforma, ambos municipios pertenecientes al Estado de Hidalgo, durante el periodo enero - junio de 2018 obteniendo un total de 41 respuestas de personas adultas mayores entre los 60 y 71 años quienes asisten a algunos de estos lugares.

En lo que refiere a la validación y confiabilidad del instrumento, se contó con la participación de dos especialistas, uno en el área de gerontología y otro en el área de tecnología; ambos con grado de Doctorado y docentes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo quienes aceptaron dar sus observaciones mismas que en su momento fueron atendidas acorde con sus indicaciones.

Para la recolección de los datos se llevó a cabo de manera presencial e impresa en la que se les solicitó el acceso a los directores de los Centros de Desarrollo Comunitario dentro de la ciudad de Pachuca, para que se pudieran aplicar el instrumento, así como, una vez con el participante se le solicitó el permiso para poder grabar sus respuestas.

A partir de los resultados se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo, donde se pudo detectar cómo estos sujetos se vinculan con la tecnología y con el uso de esta, así como los diversos significados que estas personas le otorgan, y los posibles problemas que detectan ante su uso.

3. Análisis y resultados

Para hacer el desarrollo de este apartado se hace en dos etapas, mostrando en primera instancia el análisis y resultados de manera cuantitativa y posteriormente en lo referente a lo cualitativo.

Se identificó que de los 41 participantes la mayoría de los son mujeres representados por el 70.73% lo que con-

firma la tendencia en este sexo por realizar actividades en centros de desarrollo comunitario. El 34.16% vive con su esposo/a o conyuge, mientras que el 36.58% con un familiar y el resto 29.26% viven solo.

Como una observación especial de esta pregunta es que la muestra presenta más personas que viven solas y que no cuentan con un apoyo permanente con quien puedan aprender a usar los dispositivos digitales por lo que toma mucha importancia el Centro de Desarrollo Social al que asisten para continuar teniendo un acceso las tecnologías.

El 90.24% de la muestra aseguró que sus ingresos son exclusivos para mantenerse ellos mismos, mientras que el resto manifestó por lo menos a otras personas más que depende de sus ingresos. Si bien es cierto que de identificaron diversas ocupaciones el mayor porcentaje se encuentra representado por mujeres que se dedican al hogar con un 41% lo que confirma que las mujeres son las más involucradas en las actividades artísticas, culturales y/o deportivas que ofrecen los Centros de Desarrollo Comunitario. Estas respuestas se pueden relacionar su ocupación con su clase social y el tiempo de dedicación a las actividades extra.

También este reactivo permite confirmar la importancia que le da una persona adulta mayor a la convivencia o integración social que tiene a través de las actividades que toma en dichos centros comunitarios.

Ahora bien, al preguntarles cuáles son los dispositivos tecnológicos con los que cuentan en casa, se encontró que los que más reconocen como tales son la tableta, el teléfono móvil, la computadora y la Smart TV, lo que muestra que no relacionan la noción de "tecnología" con el uso de la cuchara, la llave de la regadera, la lavadora, la estufa, etc., entre otros dispositivos, que al ser producidos de manera artificial por el hombre y su cultura de manera intencional, también estarían amparados bajo esta noción y se encuentran en el ámbito hogareño de forma cotidiana, casi naturalizada, y que no se limitan a la tecnología informática en sus dimensiones materiales (dispositivos) e inmateriales (software, lenguajes de programación, sistemas operativos, etc.).

Se identificó que la usabilidad que otorgan a los dispositivos (de forma principal, los teléfonos móviles) está mayormente relacionada con la comunicación social como una actividad prioritaria, puesto que manifestaron mantener contacto con sus familiares por algún medio, por lo que los informantes de la muestra se han visto en la necesidad de evolucionar conjuntamente con el uso de los teléfonos de forma acelerada: desde los fijos y analógicos (con rueda giratoria), después los de teclado (por tonos y hasta inalámbricos) y ahora los digitales y personalizados (smartphone), que de 1960 a 2018 han ido apareciendo. De

este modo, la noción incorporada de “teléfono” ha quedado limitada a la de un dispositivo de comunicación interpersonal, lo que obstaculiza los otros usos actuales que se les da a los dispositivos.

De manera similar se detecta que un uso secundario que le dan a los dispositivos es de orden de comunicación textual puesto que así pueden reforzar y mantener vínculos sociales a través de largas distancias al enviar mensajes que, además ahora, son relativamente “gratuitos” al contar con servicios de aplicaciones de comunicación que usan internet en algún espacio público o particular, lo que devela un efecto de histéresis ya que el mensaje de texto, en su momento de auge en México, era más barato que una llamada telefónica.

También se identificó que la mayoría de las personas adultas mayores que participaron en la investigación, manifestaron problemas para usar dispositivos de última generación al ser utilizados fuera de su domicilio pues no se sienten en confianza para hacerlo. Principalmente se hizo alusión al uso del cajero automático, tarjetas de crédito y de débito, por las implicaciones económicas que conlleva su uso, por lo que prefieren hacer largas filas para ser atendidos por personal de ventanilla. Para los que manejan automóvil particular, también el parquímetro digital se convierte en un problema para utilizarlo de forma adecuada por sentir complicadas las instrucciones de uso, por lo que prefieren buscar estacionamiento privado y pagar un poco más.

Finalmente, en lo que respecta a la dimensión social las respuestas se encontraron enmarcadas en mencionar cuales son las aplicaciones y los sitios de internet que conocen para interactuar con sus amigos o con sus familias, siendo WhatsApp y Facebook los más utilizados, y en los que además en promedio suelen estar conectados entre dos y cuatro horas diarias.

Dicho lo anterior se muestran fragmentos de algunas declaraciones tomadas de las entrevistas, rescatando aquéllos que pueden dar una idea de lo que se halló en la investigación.

Los registros muestran que el vínculo que tiene la población entrevistada con los dispositivos tecnológicos digitales se ha ido incorporando por necesidades socioafectivas:

“[...] Cuento en casa con una tablet y un celular que yo lo compré. Los tengo desde hace dos años, pero la tablet ya no sirve, se la llevaron. A ver si se puede arreglar. El que más utilizo es el celular y cada rato lo uso, porque es la manera de comunicación con mis hijas y uso el Face para comunicación con mis parientes de Guadalajara [...]”. (María Guadalupe, ama de casa, 65 años, E21).

El acceso a internet parece atrapar a todo al que se conecta a ella, y cuando se usa para establecer contacto con otra persona, la limitante de la distancia en el espacio físico parece superada. Y esta población educada todavía bajo esquemas tradicionales en los que estrechar los vínculos familiares es algo importante (muy propio de la Educación Informal tradicional), el habitus familiar se activa para usar a la tecnología como el medio para reforzar el contacto socioafectivo.

Dado que las transacciones bancarias (como los depósitos de los pagos y las pensiones) suelen ser quincenales en algunos casos y en otros son mensuales, el poco uso del cajero automático no permite desarrollar la pericia que produzca confiabilidad para el usuario ocasional: “[...] No sé utilizar el cajero electrónico, porque no me aprendo la clave y si lo supiera usar sí lo haría, pero la verdad no sé [...] Me siento insegura al usar la tecnología porque si me viera obligada a utilizarla o tuviera necesidad de usarla, pues aprendería por lo mismo de usarla todo el tiempo [...]”. (Martha, ama de casa, 60 años, E5).

En este caso particular se detecta una resistencia al uso del cajero automático en tanto que requiere de nuevos conocimientos para una transacción exitosa. Esto devela que los recursos cognitivos actuales con los que cuenta el adulto mayor son insuficientes para enfrentar nuevos retos y el habitus tecnológico incorporado a los viejos esquemas de solución manifiesta una histéresis, un atraso, por no permitirse la asimilación de las nuevas lógicas que la tecnología impone a los usuarios de los cajeros automáticos, además de que éstos van incorporando nuevas funciones como retirar dinero sin tarjeta, hacer abonos y pagos a tarjetas propias o de otros, o bien ingresar cheques para depósito en cuentas, entre otras.

Como se mencionó, el uso de dispositivos tecnológicos digitales suele limitarse a las necesidades socioafectivas y de comunicación, pero en algunos casos también abarca al ámbito laboral:

“[...] Tengo en mi casa impresora, televisión, DVD, computadora, [...] desde hace un año [...] el que más utilizo es la computadora por mi trabajo porque soy médico; el que menos utilizo es el DVD porque prefiero ver películas en mi computadora; los utilizo todos los días aproximadamente tres horas al día. El [dispositivo] difícil de utilizar es la impresora porque cuando se atasca el papel no sé cómo sacarlo [...] A través del Facebook me enteré del Centro social al que asisto y me gustaría tomar curso de computación y me interesarían otros cursos [...]”. (Miguel Alfredo, médico, 62 años, E20).

Cuando hay vida laboral activa, como en este caso, las disposiciones técnicas suelen limitarse al uso operativo que

permita enfrentar las prácticas laborales con el mejor de los éxitos posibles. Esto también permite advertir la plasticidad educativa del género humano a pesar de la condición de adultez aquí focalizada.

También los dispositivos tecnológicos se rescatan en su dimensión lúdica o de entretenimiento. A la par del testimonio anterior, otros adultos mayores les dan este uso:

“[...] en mi casa hay computadora, televisión, celular y no identifico otro o tal vez el radio. El que más utilizo es el radio y el celular, y el radio se me hace más fácil prenderlo aunque el celular se me hace difícil y lo estoy aprendiendo porque no tengo mucho tiempo que lo compré [...] el radio lo uso todo el día y el celular solo cuando lo necesito. En la calle me siento insegura de utilizar el celular y tampoco entiendo el cajero porque no recuerdo con tantos botones cuál es el que tengo que apretar [...]”. (Julia, vendedora de tamales, 60 años, E14).

Con el análisis de los 41 registros se decidió empezar el diseño y desarrollo de un simulador de uso de cajero, dado que fue un “problema” citado de forma constante por los entrevistados, el cual fue elaborado en Powerpoint y constó de una serie de plantillas que bajo un sistema binario va ejecutando una serie de acciones que permiten al adulto mayor familiarizarse con varios aspectos como el tablero, los mensajes que aparecen, los botones, etc. Como parte de los procesos que puede identificar el adulto mayor con el uso del cajero se encuentra cómo y dónde meter la tarjeta; como digitar su NIP; qué cantidad es la que desea retirar; si quiere donar o no alguna cantidad. Esta última fue una instrucción importante de integrar ya que en ocasiones por no tener claridad de lo que pide el cajero solo teclean la palabra “Sí” a todos los mensajes que aparecen en la pantalla y tienen la impresión de que fueron estafados o robados si la transacción requerida no era originalmente esa. Pero esto evidencia también que ante las urgencias que impone el cajero automático, se suelen leer de prisa las indicaciones o no hacerlo.

4. Conclusiones

Con lo aquí presentado se puede detectar una ingenua asunción sobre las TIC como buenas per se, para todo y para todos, ignorando los riesgos latentes, como en todo uso de técnicas y tecnologías. Como todo dispositivo, no llevan una intencionalidad intrínseca (el cuchillo que usa el médico para salvar vidas puede ser usado igualmente para prácticas culinarias de cocina, o para perpetrar un robo, entre otros usos). La intencionalidad la proveen los usuarios con base en la información sobre esos dispositivos y la visión del alcance del uso posible de ellos.

Que los llamados “adultos mayores” hayan incorporado esquemas cognitivos con los que interpretan el mundo y sea más visible el desajuste de sus condiciones objetivas actuales respecto a esos esquemas vetustos (lo que suele llamarse el “efecto Quijote”), es una condición propia del habitus. En efecto, el habitus, en tanto que “principio no elegido de toda elección” (Bourdieu, 2000, p. 27) no hace sino manifestar en un cuerpo socializado las condiciones sociales de su socialización inicial. En este sentido, los “adultos mayores” de hoy, en su tránsito social han llegado a ser tales; no nacieron viejos ni incapaces para las nuevas tecnologías, sino que se adaptaron a las tecnologías propias de sus tiempos y sus contextos.

Y así como los hoy llamados “adultos mayores” se encuentran en desventaja respecto a las nuevas tecnologías por no haber sido las de sus tiempos formativos, las nuevas generaciones también parecerían inhábiles para el uso de técnicas de conservación de alimentos sin frigoríficos, por estar fuera del contexto socioeducativo de ambos grupos.

El “envejecimiento” no sólo es el de los usuarios: con ellos de forma simultánea envejecen tanto la información que pueda tenerse sobre los dispositivos, el uso sobre ellos, y los dispositivos mismos. Lo que hoy es una novedad tecnológica presentada rimbombantemente, al paso de los meses se ha vuelto caduca, por lo que apostar por una educación a fondo en las tecnologías de hoy no garantiza el adecuado manejo de las tecnologías en desarrollo. Es decir, no basta con aprender ciertas habilidades informáticas básicas, sino que hay que evolucionar con ellas. Decía Epícteto: El error del anciano es que pretende enjuiciar el hoy con el criterio del ayer.

Por otro lado, algunas de las recomendaciones que se generaron de esta investigación refieren a la construcción de un curso de alfabetización digital para personas adultas mayores que pudiera estar enfocado a los resultados específicamente obtenidos, entre los que pudiera integrarse los siguientes; curso básico de uso de celular al ser un dispositivo que se usa de manera cotidiana para comunicarse con sus familiares y amigos, incluso necesario en caso de alguna emergencia.

También podría considerarse un curso relacionado con el uso básico de la computadora o curso de navegación básica en internet; al representar un medio que les proporciona información sobre algunos temas que desean conocer, por ejemplo, la búsqueda de alguna receta de cocina.

Finalmente, la posibilidad de integrar a los familiares a dichos cursos sería una posibilidad para apoyar a la persona adulta mayor y consolidar su incorporación de manera más natural al uso de los dispositivos digitales de última generación.

5. Referencias

- Belando-Montoro, María. (2016). Características del aprendizaje a lo largo de la vida. La integración del aprendizaje formal, no formal e informal. Universidad Metropolitana. <https://www.researchgate.net/publication/304012921>
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Castillo, C., & Olivares, T. (2017). El adulto mayor y su participación dentro de la educación no formal, como una forma de inclusión social. (Tesis de Grado de Licenciado en psicología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Facultad de ciencia sociales. Escuela de Psicología. Santiago de Chile). <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4210/TPSICO%20705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ceballos, O. (2019). Perfiles económicos y comportamiento del gasto en salud de los hogares con personas adultas mayores. *Estudios demográficos y urbanos*, 34(3), 569-599. <https://doi.org/10.24201/edu.v34i3.1643>
- Consejo Nacional de Población. (2019). Datos de proyecciones. Estimaciones y proyecciones de la población por entidad federativa: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2016-2050>
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1975). La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal. *Tecnós-Banco Mundial*.
- De Velásquez, A. R. D. (2021). El adulto mayor y la educación no formal en tiempos de pandemia. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 457-474.
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. Akal.
- Garnica, G. (2016). Educación informal en emprendimiento y creatividad en escuelas innovadoras. *Opción*, 32(12), 425-443. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5852313>
- Habermas, J. (1996). *Ciencia y técnica como ideología*. REI. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2013). *Educación para Adultos*: <http://www.inea.gob.mx/index.php/educacionabc.html>
- Instituto Nacional de la Mujeres. (2015). Situación de las personas adultas mayores en México. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101243_1.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geográfica. (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID 2018. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_e_nadid18.pdf
- Marchena, J. (2014). Educación y personas mayores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1(17), 212. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198871>
- Marúm-Espinosa, E., & Reynoso-Cantú, E. (2014). La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(5), 137-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299129977008>
- Molina, S., Martínez, G., Bordes, M., & López, A. (2015). Prácticas sociales de personas mayores en el ámbito universitario: el Voluntariado Social como estrategia para la inclusión. *Margen*, (77), 1-10. <http://www.margen.org/suscri/margen77/voluntariado.pdf>
- Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). La educación de las personas adultas la declaración de Hamburgo la agenda para el futuro, <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>
- Pérez, G., & De-Juanas, Á. (2013). Calidad de vida en personas adultas mayores. UNED.
- Quiroga, E., Del Río, M., & Medina, G. (2015). Posibilidades y limitaciones de la educación no formal en adolescentes privados de la libertad. I Encuentro Internacional De Educación: <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/84/13321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez, J. L. (2013). Humanización del aprendizaje en la era de la información: Una arista andragógica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878023>
- Ruíz, E. (1994). Cultura Política y Medios de difusión. *Educación Informal y socialización. Comunicación y Sociedad*, (21), 1-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31641403>
- Sánchez, P., & Ábalos, G. (2015). Los usos del conocimiento matemático en un escenario de educación no formal. In XIV Conferencia Interamericana de Educación Matemática. <http://funes.uniandes.edu.co/4185/1/Hern%C3%A1ndezLosusosCemacyc2013>

Sánchez, M., Castro, L., & Rodríguez, J. (2016). La escuela como agencia del Control Social en Cuba y como vehículo formador de valores en el ciudadano. *Educación y Sociedad*, 14(1), 72-81. <http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/719/793>

Soto, J. R., & Bello, X. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación Educativa*, (9), 311-323. <http://hdl.handle.net/10347/5208>

Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2019). ICT: Facts and figures. The world in 2014: ICT Facts and Figures: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>

Velásquez, C. (2013). La educación formal e informal como alternativa de construcción cultural en Medellín. *Educación y Pedagogía*, 2(5), 63-82. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17021>

Requerimientos didácticos para el montaje de cursos a distancia soportados por la plataforma Moodle

Didactic requirements for the assembly of distance courses supported by the Moodle platform

Esperanza de la Caridad Asencio Cabot y Nilda Ibarra López*

¹ Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara, Cuba.

² Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara, Cuba.

RESUMEN

El trabajo presenta la experiencia desarrollada en la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, en la elaboración de una propuesta didáctica para la configuración de cursos a distancia en la formación continuada de profesores, para promover el aprendizaje de los estudiantes. La metodología seguida se enmarca en el enfoque de la investigación-acción y mediante el empleo de diversos métodos, penetra en los requerimientos didácticos que sustentan el diseño e implementación de un curso de posgrado a distancia, sobre la gestión de la información en la investigación científica. Los resultados positivos obtenidos en la experiencia, a pesar de que fue desarrollada en condiciones que limitaron la disponibilidad de recursos técnicos, demostraron la funcionalidad y factibilidad de la propuesta, por lo que puede constituir una solución innovadora viable, para ampliar los escenarios de formación docente en la modalidad a distancia en contextos desfavorecidos en su infraestructura tecnológica.

Palabras Clave: aprendizaje virtual; didáctica; formación docente; investigación-acción; plataforma Moodle.

ABSTRACT

The work presents the experience developed at the Central University "Marta Abreu" of the Villas, in the elaboration of a didactic proposal for the configuration of distance courses in the continuous training of teachers, to promote student learning. The methodology followed frames in the action-research approach and, through the use of various methods, penetrates the didactic requirements that support the design and implementation of a distance postgraduate course on information management in scientific research. The positive results obtained in the experience, although it was developed in conditions that limited the availability of technical resources, demonstrated the functionality and feasibility of the proposal, so it can constitute a viable innovative solution to expand teacher training scenarios in the distance modality in disadvantaged contexts in their technological infrastructure.

Keywords: virtual learning; didactics; teachers' formation; research-action; Moodle platform

1. INTRODUCCIÓN

La educación en el siglo XXI muestra una época de rápida obsolescencia del conocimiento, de ahí la necesidad de que las personas aprendan a gestionar su propio aprendizaje y desarrollen la capacidad para aprender a lo largo de la vida (Asencio e Ibarra, 2021; Miratía, 2010; Iglesias, 2012). Por otra parte, el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), ha determinado cambios sustanciales en las formas de enseñar y aprender, a partir de la creación de los entornos virtuales de aprendizaje diseñados como plataformas que permiten familiarizar y alcanzar destrezas en la utilización de los servicios

web (Hernández y Tecpan, 2017; OEI, 2011, Pineda, 2015; UNESCO, 2020).

Las plataformas tecnológicas que soportan el aprendizaje virtual, han tenido un auge considerable en la actualidad, sin embargo, es reconocido que aún presentan limitaciones en el orden pedagógico (Macias et al., 2020; Hernández y Muñoz, 2012). Aún son escasas las intervenciones que incorporan estrategias didácticas mediante el diseño de situaciones de aprendizaje mediadas (Martínez-Sarmiento y González, 2019) de ahí, la necesidad de repensar estos aspectos en las iniciativas de tele-formación (Lora, Palet y Olivares, 2014). Las herramientas tecnológicas

Como citar: Asencio Cabot E. C. & Ibarra López N. (2023)

Requerimientos didácticos para el montaje de cursos a distancia soportados por la plataforma Moodle

Revista Tribuna Pedagógica, (1)2, Nueva época 28-36

Recibido: 19 de agosto de 2023. Aceptado: 27 de septiembre de 2023

que se emplean para innovar en los procesos de aprendizaje, solo adquieren valor pedagógico cuando son interpretadas como artefactos mediadores para facilitar la construcción de conocimientos (Díaz, Luna y Salinas, 2019; Salmerón, Rodríguez, y Gutiérrez, 2010).

En otro orden de ideas, en el panorama educativo mundial, no todos las personas tienen acceso a las herramientas tecnológicas requeridas para el aprendizaje virtual; esas condiciones de desigualdad imperantes en muchos contextos, se han incrementado por el impacto de la pandemia de la Covid-19, de ahí, que resulte imprescindible, movilizar recursos e implementar soluciones innovadoras y adecuadas a la diversidad de contextos, para proporcionar una educación a distancia de calidad (UNESCO, 2020). Esta situación pone a un gran contingente poblacional en riesgo de exclusión e incrementa las desigualdades de acceso a una educación virtualizada e inclusiva (UNESCO, 2022).

En el caso particular de Cuba, se están haciendo esfuerzos importantes para mejorar el equipamiento y conectividad a fin de priorizar en las universidades, la educación a distancia mediado por tecnologías. En este sentido, todas las universidades del país tienen instalada la plataforma Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) y se cuenta, además con un modelo para la educación a distancia de la educación superior cubana (MES, 2018).

Precisamente, en este trabajo se presenta la experiencia desarrollada en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV), en la elaboración de una propuesta didáctica de curso de posgrado, para la formación continuada de profesores desde la modalidad a distancia. Los resultados obtenidos en la implementación de la propuesta, la que fue desarrollada en condiciones de crisis sanitaria y económica, demuestran sus posibilidades como una solución viable que puede ser aplicada, con sus ajustes pertinentes, a otros contextos con limitaciones en recursos.

2. Metodología

En el campus virtual de la UCLV, soportado por la plataforma MOODLE, hasta el 2019 solo existían algunas experiencias aisladas de aulas virtuales para apoyar la modalidad presencial y semipresencial, las que por lo general funcionaban como repositorios de información, y prácticamente estaban ausentes los cursos a distancia en la modalidad a distancia (Asencio et al., 2019).

Ante la situación de crisis sanitaria derivada por la pandemia en el país, en el año 2020 se dispuso la continuación de los procesos de formación de profesionales, me-

diante el campus virtual, como alternativa para desarrollar la docencia en condiciones de confinamiento. Por ello, fueron creadas numerosas aulas virtuales para la formación inicial, a fin de dar cumplimiento a lo establecido; sin embargo, la inmediatez en el montaje de las aulas virtuales y las limitaciones de los profesores para el trabajo con la plataforma, impidió que se materializarán cambios en la mejora de los diseños, los que continuaron funcionando como repositorios y escasa interacción didáctica. Con respecto a la formación continuada en la modalidad a distancia, la situación de las aulas no tuvo cambios significativos solo se mantenían algunas experiencias aisladas.

Las cuestiones planteadas evidenciaron la necesidad de elaborar una propuesta enfocada hacia la formación continuada, para la configuración de los cursos en la plataforma, que desde una mirada didáctica pudiera aprovechar la tecnología disponible para lograr elevar la calidad del proceso, de manera que se privilegiara el aprendizaje de los estudiantes; para ello se inició un proceso de investigación, Atendiendo a lo planteado fue considerado como problema científico:

¿Cómo concebir una propuesta didáctica para el montaje de un curso de posgrado en la modalidad a distancia para la formación continuada de profesores, utilizando la tecnología disponible en la universidad, para propiciar el aprendizaje de los estudiantes?

De esta forma, como objetivo se planteó:

Elaborar una propuesta didáctica que sintetice los requerimientos didácticos que sustentan el diseño e implementación de un curso de posgrado en la modalidad a distancia, sobre la gestión de la información en la investigación científica, mediante el empleo de la tecnología disponible en la universidad, para promover el aprendizaje de los estudiantes.

Un antecedente esencial en esta experiencia, lo constituyó el trabajo desarrollado por las autoras en la etapa (2017-2019) que estuvo relacionado con el diseño e implementación de un entrenamiento de posgrado virtual (Asencio, Ibarra y Santana, 2019). Tomando como punto de partida el trabajo mencionado, la metodología seguida quedó enmarcado dentro del enfoque de la investigación-acción apoyada en la sistematización; asimismo, fueron utilizados otros métodos de investigación tanto cuantitativos como cualitativos.

El enfoque de investigación-acción, contribuyó al perfeccionamiento tanto de la propuesta didáctica, como del propio diseño e implementación del curso de posgrado; además permitió corroborar en la práctica su funcionalidad y factibilidad. La sistematización, por su parte, fue escogida

por su fortaleza para procesar la información derivada de la revisión bibliográfica utilizando el método de la teoría fundamentada (Hernández y Mendoza, 2018), así como para analizar las experiencias vividas y las lecciones aprendidas, al desarrollar la reflexión teórica de los conocimientos surgidos directamente de la práctica (Ibarra y Asencio, 2015).

Con respecto a las variables fue considerada como variable independiente: la propuesta didáctica y como variable dependiente: el aprendizaje de los participantes. Entre los instrumentos aplicados, se destacan: la encuesta inicial, para valorar el nivel de partida de los participantes y la encuesta final que permitió conocer el criterio de los estudiantes respecto al aprendizaje de los contenidos impartidos, el que fue concebido para analizar de forma integral el curso impartido.

La experiencia fue desarrollada en dos etapas: la primera enfocada hacia la elaboración de la versión inicial de la propuesta didáctica y el montaje del curso en la plataforma (2020), mientras que la segunda se dirigió al mejoramiento de los resultados de la etapa anterior, a partir de su implementación en la práctica, así como a la comprobación de su funcionalidad y factibilidad (2021).

Primera etapa (2020)

El trabajo inicial en esta etapa se inició a partir de profundización teórica en cuestiones de orden pedagógico y didáctico, así como en aspectos prácticos relacionados con los ambientes virtuales de aprendizaje; por ello la revisión bibliográfica incluyó la consulta de obras clásicas de contenido didáctico y pedagógico, así como artículos científicos que trataban las cuestiones en las que se debía profundizar. En especial se dedicó una atención especial al estudio detallado del modelo de educación a distancia de la educación superior cubana (MES, 2018) a fin de precisar los elementos esenciales que debían tenerse en cuenta en la propuesta didáctica y el diseño del curso. Como resultado del trabajo desplegado, a partir del empleo de los métodos teóricos: analítico-sintético, modelación y teoría fundamentada, entre otros, se pudieron identificar algunos elementos de orden didáctico, que se debían tener en cuenta en el diseño del curso

Paralelamente con la profundización teórica, fue ampliada la consulta de manuales y otros documentos de carácter práctico, así como se retomaron las lecciones aprendidas en el montaje de los cursos, y se profundizó en las ayudas de la versión de la plataforma instalada en el campus virtual de la universidad, a fin de indagar en sus potencialidades didácticas. Asimismo, se trabajó en la elaboración de los materiales digitales necesarios para ser incorporados a los recursos y actividades en la plataforma; este

trabajo prácticamente fue realizado desde la modalidad a distancia, por las condiciones impuestas por la pandemia.

Los elementos aportados desde la perspectiva teórica y el trabajo práctico realizado, en estrecha interacción, permitieron sintetizar en una primera aproximación, los requerimientos didácticos esenciales en los que se sustentaba el diseño del curso de posgrado montado en la plataforma.

Segunda etapa (2021)

Esta etapa estuvo enfocada hacia el mejoramiento de la propuesta didáctica y la configuración del curso mediante su implementación, así como a corroborar en la práctica su funcionalidad y factibilidad. Ahora bien, es de destacar que a pesar de que la situación sanitaria derivada de la pandemia en esa etapa se había intensificado, la programación del curso de posgrado se mantuvo y se alcanzó la matrícula prevista de 20 estudiantes. En sentido general, el curso se desarrolló de la forma prevista, salvo algunos ajustes que surgieron en la aplicación en la práctica, que permitieron, asimismo, precisar los elementos de orden teórico de la propuesta didáctica, la cual se presenta en el epígrafe siguiente.

Propuesta didáctica para la configuración del curso de posgrado

En este epígrafe se presentará la propuesta en su versión final, una vez realizados los ajustes derivados del proceso de investigación-acción desplegado, a través del montaje del curso de posgrado "Gestión de la información en la investigación científica", el cual fue diseñado e impartido en el marco de la crisis sanitaria derivada de la pandemia; la propuesta está enfocada hacia el análisis de los requerimientos didácticos que se requieren para lograr el aprendizaje, destacándose los procedimientos teóricos y prácticos empleados, los que se ilustran mediante ejemplos derivados de su concreción en la práctica.

El montaje de un curso en plataformas virtuales constituye una tarea compleja, ya que implica, el conocimiento de las potencialidades de la herramienta para su empleo óptimo desde el punto de vista didáctico, una cuidadosa preparación de las actividades de aprendizaje para que se cumplan los objetivos previstos, así como una comprobación sistemática de la funcionalidad de la tecnología.

Esta propuesta, constituye una alternativa para el montaje de aulas virtuales para el caso de cursos cerrados (matrícula limitada hasta 25 estudiantes), caracterizada por una atención personalizada del profesor a cada alumno y que privilegia la forma asincrónica, que permite el acceso de los participantes en el momento en que dispongan de la conectividad requerida.

Seguidamente se analizan los requerimientos didácticos que sustentan la propuesta centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

I- Organización del curso para que el alumno al cumplimentar las acciones planificadas, transite de forma gradual por las diferentes secciones o temas programados, siguiendo el orden establecido.

Para cumplimentar este requerimiento, se precisa estructurar el programa por secciones o temas, para que el estudiante, de forma progresiva pueda asimilar, integrar y sistematizar el sistema de contenidos y alcanzar los objetivos planteados.

En el caso del curso de posgrado referido, el programa fue ajustado desde la modalidad semipresencial (Asencio, Évora e Ibarra, 2021; Asencio, Ibarra y Medina, 2016) e incluyó cinco secciones:

- Introducción.
- Tema 1. Consideraciones generales acerca de la información científica.
- Tema 2: Búsqueda y recuperación de la información científica.
- Tema 3: Organización de la información en la investigación científica.
- Tema 4: La producción y comunicación de la información en la investigación científica.

Con vista a regular la marcha del proceso de aprendizaje, siguiendo la secuencia de las secciones, fueron programadas restricciones para el acceso a los temas, atendiendo al cumplimiento de determinadas acciones de aprendizaje. Para ello, se consideró en el diseño inicial del curso, incluir el aspecto referido al grado de finalización, para establecer las condiciones para el avance del estudiante de una sección a otra, atendiendo al cumplimiento de las acciones requeridas, de manera que la nueva información se enlazara con los conocimientos precedentes y lograr vínculos no arbitrarios entre lo que deben aprender y lo que saben.

II- Estructuración interna de los temas mediante un sistema de acciones de aprendizaje, secuenciadas según los estadios o eslabones del proceso de asimilación, que respondan a los objetivos previstos en el programa del curso. En esta propuesta, el tema constituye la unidad organizativa básica, mientras que las acciones son consideradas como células o unidades básicas interrelacionadas entre sí, de manera, que el proceso de aprendizaje transcurra de acción en acción; estas acciones van aportando cambios graduales en el alumno, hasta que se alcance el objetivo esperado.

Para ello, fue preciso planificar cuidadosamente las

acciones de aprendizaje, utilizando los recursos y actividades disponibles (etiquetas, archivos, carpetas de documentos, tareas, foros, cuestionarios, encuestas de retroalimentación, entre otros), que además de enfocarse hacia los aspectos cognitivos, pudieran estimular la motivación, la creatividad y la originalidad del alumno.

Es importante aclarar, que aunque en la literatura didáctica se utilizan frecuentemente los conceptos de actividad y tarea para identificar unidades básicas del proceso de aprendizaje, en el marco del lenguaje empleado por la plataforma, esos términos tienen un significado más restringido; por ello para evitar confusiones fue que se decidió emplear el concepto acción en la estructuración didáctica del proceso y asumir los términos de actividad y tarea, considerando los criterios establecidos en el sistema Moodle (Asencio, Ibarra, Santana, 2019). Así, en el curso de posgrado, las acciones a nivel de tema fueron organizadas en dos sub-sistemas:

- Acciones para la comprensión de los contenidos.
- Acciones para el dominio y sistematización de los contenidos.

III- Proyectar materiales didácticos que desde diferentes formatos puedan contribuir a la orientación y control de las acciones de aprendizaje en los temas previstos, de manera que actúen como mediadores para que el estudiante pueda aprender por sí mismo.

En los entornos virtuales de aprendizaje, resulta esencial promover el diálogo didáctico mediado por la tecnología, que ofrezca sistemáticamente a los estudiantes la orientación oportuna, para facilitar la comprensión y dominio de los contenidos. Esto fue considerado desde el primer contacto con los estudiantes, al incluir, un mensaje de Bienvenida al curso, a recibir por la vía del correo electrónico e incorporado también al espacio de generalidades en la plataforma (ver figura 1).



Fig. 1. Espacio general y sección de introducción en el curso de posgrado

Por otra parte, desde las primeras ideas de la experiencia, se pensó en la producción de cápsulas de vídeos o videos de corta duración (entre cinco y diez minutos), que permitieran suplir en parte, las limitaciones de ofrecer video-conferencias sincrónicas, por las limitaciones en la conectividad de los estudiantes para intercambiar en tiempo real. Sin embargo, la situación de confinamiento, imposibilitó la grabación y edición profesional de estos materiales audiovisuales; en este sentido, se considera oportuno destacar el procedimiento seguido para elaborar esos materiales, utilizando las bondades del programa Power Point que permite grabar la voz del profesor en las diapositivas de una presentación, para después guardarla en el formato de video (mp4).

Siguiendo el procedimiento descrito, se realizó la producción de una serie de cápsulas de vídeo, dedicada a ofrecer una información general en la introducción al curso y en la introducción en los temas del curso; estos materiales fueron cuidadosamente preparados, de manera que, en las diapositivas construidas, se incluyeran imágenes, signos y mensajes de textos breves, que se complementarían con la voz del profesor; el lector puede apreciar en la figura 2, algunos fotogramas de las cápsulas de video de la serie mencionada.



Fig. 2. Fotogramas de la serie de cápsulas de vídeos de introducción

Relacionado con el requerimiento mencionado, también es importante hacer referencia a la elaboración de otros medios digitales, enfocados hacia la orientación. En la figura 1 puede apreciarse, entre los documentos dedicados a la orientación inicial del alumno: las orientaciones del aula virtual, el programa del curso, la carpeta de bibliografía, así como un tutorial dedicado al perfil de usuario.

Con respecto a la orientación a nivel de tema, fueron elaborados, los materiales de orientaciones para el estudio, que contenían las guías para el autoaprendizaje, para favorecer el establecimiento de nexos y relaciones entre conceptos y categorías y la organización de las ideas utilizando: esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, entre otras herramientas para sintetizar la información y comprender

los contenidos; además, se incluían preguntas de comprobación, que el estudiante debía cumplimentar como parte de las acciones de comprensión de los contenidos. Igualmente, se precisaba el empleo de las presentaciones de diapositivas, así como otros materiales con información relevante, tales como: infografías, tesauros, entre otros. Las evidencias de lo planteado en el caso de un tema, se muestran en la figura 3.



Fig. 3. Acciones de comprensión de los contenidos del Tema 1

Por otro lado, para las acciones de dominio y sistematización, la orientación estaba incluida en la propia actividad, como se advierte en el ejemplo de la figura 4, que aparece seguidamente



Fig. 4. Acciones de dominio y sistematización del Tema 1

Con relación a la orientación, en acciones de dominio de mayor complejidad, fueron empleadas cápsulas de vídeo, siguiendo el procedimiento descrito. En este caso, se destaca la producción para el tema 3, de una serie compuesta por cuatro cápsulas, relacionadas con la elaboración de la biblioteca personal empleando el sistema EndNote, así como en el tema 4, una dedicada a la inserción de citas empleando las normas APA. Lo anterior se ilustra en las figuras 5 y 6.



Fig. 5. Serie de cápsulas de vídeo incorporadas al Tema 3



Fig. 6. Acciones de dominio y sistematización Tema 4

Por otra parte, fueron diseñadas tareas, preguntas y cuestionarios, como parte de las acciones de sistematización y control del aprendizaje. Asimismo fueron incluidos varios foros, los cuales tienen amplias posibilidades de comunicación entre todos los participantes, lo que favorece las relaciones personales y profesionales y el intercambio de información, conocimientos y experiencias entre los miembros del grupo; sin embargo, se reconoce, que esto no siempre se logró en la práctica, ya que existe una tendencia, de contestar al foro de manera formal, por lo que está actividad requirió de la supervisión sistemática de los profesores, para encauzar la discusión, y favorecer la participación activa, para evitar el formalismo en las intervenciones de los estudiantes.

Como cierre del curso, se proyectó como trabajo final del curso, la presentación por los participantes de un proyecto de artículo que sistematizara e integrara los contenidos del curso, así como una encuesta final para conocer los criterios de los estudiantes acerca del curso impartido. Hasta aquí, se han analizado los requerimientos didácticos fundamentales que sustentan el diseño del curso de posgrado, los que, aunque con fines analíticos, se han expuesto de forma aislada, los mismos se encuentran interrelacionados entre sí e integrados en el proceso de aprendizaje mediado por la tecnología.

3. Resultados y discusión

En este apartado, se presentarán los resultados obtenidos en la implementación del curso de posgrado. Inicialmente se auto- inscribieron en la plataforma un total de 20 estudiantes, procedentes de diversos lugares del país, de los cuales cinco causaron baja por motivos justificados. En sentido general, los datos recogidos en la encuesta inicial demostraron un nivel bajo en el dominio de los contenidos del curso.

Con respecto a la encuesta final, fueron evaluados los criterios de los estudiantes a través de varios indicadores, que se explican seguidamente, medidos en una escala ordinal de cinco niveles: Muy alto (5), Alto (4), Medio (3), Bajo (2) y Muy bajo (1).

- Indicador 1.- Pertinencia de los contenidos.
- Indicador 2.- Concepción didáctica asumida.
- Indicador 3.- Orientaciones brindadas.
- Indicador 4.- Diseño de las acciones de aprendizaje.
- Indicador 5.- Calidad del aprendizaje logrado.

Además, fue incluida una pregunta abierta para que los estudiantes expresaran de forma escrita sus reflexiones acerca del curso y sugerencias para su perfeccionamiento.

Seguidamente se presenta una tabla donde se muestran los resultados obtenidos de los indicadores mencionados, expresados en porcentaje.

Indicador	Muy alto (5)	Alto (4)	Medio (3)	Bajo (2)	Muy bajo (1)
1	60%	20%	-	-	-
2	60%	20%	-	-	-
3	60%	20%	-	-	-
4	60%	20%	-	-	-
5	60%	20%	20%	-	-

Puede resultar de interés, considerar también en el análisis cuantitativo, las notas finales alcanzadas, donde el 87% de los estudiantes alcanzaron notas de excelente y el 13% de Bien.

Con respecto a los datos cualitativos, aunque los diferentes recursos aplicados, aportaron un gran número de criterios y comentarios, se consideró oportuno incluir en este trabajo, solo los datos aportados por la pregunta abierta de la encuesta final, que corroboran desde una mirada integral, los resultados cuantitativos presentados con anterioridad. No es posible, presentar todas las opiniones y comentarios

recogidos en la aplicación del instrumento, por las limitaciones en el espacio, por lo que solo transcribimos algunos ejemplos:

“Las temáticas abordadas en el curso son pertinentes para el trabajo que realizamos los docentes”.

“Está muy bien estructurado y las marcas nos obligan a cumplir un orden adecuado para adquirir los conocimientos”.

“Los contenidos y actividades están bien orientadas y son controladas y evaluadas”.

“Considero el curso muy adecuado, con una óptima utilización de los recursos que ofrece la plataforma”.

“El curso permite un constante intercambio por medio de los foros y el correo electrónico”

“El curso me fue muy útil, no tenía conocimientos suficientes”.

“Ha sido una guía en la planificación de los cursos que imparto a mis estudiantes”

“Fue muy provechoso para el desarrollo de futuras investigaciones y la posterior elaboración de artículos científicos”.

“Es muy importante la retroalimentación de las tareas que realizan las profesoras, ya que nos permite saber el nivel de dominio del contenido”.

“Creo que está muy bien la didáctica utilizada”.

“Considero que aporta las herramientas necesarias para cumplir con los objetivos que pretenden”.

“Nos ha aportado experiencias en el trabajo desde la plataforma Moodle muy a tono con los momentos actuales en que impartimos los cursos a distancia”.

“El curso aporta al mejoramiento de la calidad de los profesionales y también de la producción científica al preparar o fortalecer los conocimientos de los investigadores”

“Los instrumentos y métodos empleados en el curso son muy positivos y permiten una adecuada apropiación de los conocimientos por parte de los cursistas”.

“Los contenidos y actividades están bien orientadas utilizando estrategias y recursos de aprendizaje”.

“El curso está conformado de forma que permite un constante intercambio entre cursistas y profesoras y entre los propios cursistas por medio de los foros y el correo electrónico”.

En síntesis, el análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos presentados demuestra, que la propuesta didáctica que sustenta al curso de posgrado a distancia, puede contribuir a la calidad del aprendizaje del alumno, a pesar de las condiciones de crisis sanitaria y económica en las que fue implementada. Los logros obtenidos demostraron la validez de la propuesta, a pesar de las condiciones adversas en las que fue implementada.

El aprendizaje desde escenarios virtuales ha sido un tema ampliamente tratado en la literatura actual y muchos autores coinciden en la necesidad de perfeccionar el tratamiento pedagógico en dichos espacios (Imberón, Silva y Guzmán, 2011; Monereo y Badía, 2013; Salmerón y Gutiérrez, 2010). Al respecto, Valenzuela y Pérez (2013) plantean que solo el hecho de contar con una moderna y amigable plataforma virtual no es garantía de efectividad y calidad, sino que es preciso garantizar un proceso didáctico que fomente el trabajo autónomo y regulado de los estudiantes, lo cual coincide con las ideas expresadas en este trabajo.

En sentido general, se considera que la novedad de la experiencia desplegada se encuentra en la integración holística de los requerimientos didácticos en el proceso, que incluye, aspectos relacionados con: la estructuración de los contenidos, la secuenciación de acciones de aprendizaje, el diseño de materiales enfocados hacia la orientación y el control sistemático del proceso. De igual manera, la ejemplificación de las ideas teóricas para el caso concreto del montaje de un curso, puede servir como modelo para el aprendizaje de los procedimientos prácticos en el trabajo con la plataforma y de esta forma contribuir a la preparación de profesores no experimentados en la enseñanza virtual, que desarrollan su labor profesional en instituciones educativas con limitados recursos tecnológicos.

4. Conclusiones

La propuesta didáctica presentada estuvo dirigida hacia la formación continuada de profesores, en la modalidad a distancia mediada por la plataforma Moodle instalada en la UCLV; dicha propuesta aporta los requerimientos didácticos esenciales a tener en cuenta para la configuración de los cursos, así como las instrumentaciones prácticas para el trabajo con la plataforma, las que se ejemplifican mediante el diseño e implementación de un curso de posgrado sobre la gestión de la información en la investigación científica.

Se considera que este trabajo, puede constituir una alternativa viable en la universidad de referencia, no solo para formación continuada de docentes, sino también para la formación inicial, de ahí que pueda ser empleada con los ajustes pertinentes, para superar las limitaciones que

aún presentan las aulas virtuales en esa área del saber. Asimismo, la propuesta puede servir como guía para el montaje de cursos, en otras carreras de la propia universidad, así como en otras instituciones de la educación superior cubana que ya tienen instalada la plataforma referida.

Teniendo en cuenta que en la experiencia presentada, la propuesta para la modalidad a distancia se sustentó en una plataforma de libre acceso, con un empleo mínimo de otros recursos tecnológicos, que fue diseñada de forma asincrónica, que permite adecuar la conexión a las posibilidades de los participantes y considerando, asimismo, los resultados obtenidos en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, se demuestra su factibilidad para ser aplicada, con los ajustes pertinentes, en otros contextos desfavorecidos con limitaciones en recursos tecnológicos, como una posible solución innovadora para ampliar el alcance de la educación a distancia en la formación de profesores y mantener la calidad de los servicios educativos en beneficio de las poblaciones desfavorecidas.

5. Referencias

- Asencio, E. Évora, E. e Ibarra, N. (2021). La orientación y control del trabajo independiente en la formación continuada de docentes. *Revista Transformación* 17(3), 580-604. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-9552021000300580&script=sci_rtttext&tlng=pt
- Asencio, E. e Ibarra, N. (2020). Hacia un aprendizaje estratégico en las instituciones educativas ante los retos de la sociedad actual. *Revista Varela* 19(55), 1-16. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/43/90>
- Asencio, E. e Ibarra, N. (2019). Entrenamiento en línea sobre publicación de artículos en revistas educativas. Experiencia en una universidad cubana. *Revista Información, cultura y sociedad* 41, (133-152) Doi: 10.34096/ics.i41.6366. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/6366/62672018>
- Asencio, E., Ibarra, N. y Medina, 2016. Superación profesional para promover las publicaciones en revistas científicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 8 (2), 79-88. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/372>
- Barberà, E., García, I., y Maina, M. (2022). Perfiles regulativos para un aprendizaje autodirigido en MOOC. *Revista de educación a distancia*, 22(70). <https://doi.org/10.6018/red.505511>
- Cabero, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Revista TESI*, 14(2), 133-156. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201028055006.pdf>
- Macías, E. et al. (2020). Los entornos virtuales en nuevos escenarios de aprendizaje: el manejo de plataformas online en el contexto académico. *ReHuSo*, 5(3), 62-69. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2603/2752>
- Díaz, J. J., Luna, M., y Salinas, H. (2019). Curso de nivelación algebraica para incrementar el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en un ambiente virtual de aprendizaje. *Revista RIDE*, 9(18), 456-489. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v9n18/2007-7467-ride-9-18-456.pdf>
- Hernández, N., y Muñoz, P. C. (2012). Trabajo colaborativo en entornos e-learning y desarrollo de competencias transversales de trabajo en equipo. *Revista REDU*, 10(2), 411-434. <http://redaberta.usc.es/redu>
- Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta. McGraw- Hill Interamericana.
- Hernández, C., y Tecpan, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Revista Valdivia*, 43(3), 193-204. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>
- Ibarra, N. y Asencio, E. (2015). Sistematización de experiencias en la publicación de la Revista Varela. *Revista de Ciencias de la Información*, 46(2). <http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/view/606>
- Imberón, F., Silva, P., y Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 18(36), 107-114. <http://dx.doi.org/10.3916/c36-2011-03-01>
- Iglesias, A. (2012). Feedback y feedforward a través de los foros. experiencia en un curso online de la universidad de Salamanca. *Teoría de la Educación*, 13(1), 459-477. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024387016>
- Loera, S. P. V., Palet, J. E. Á., Olivares, S. L. O. (2014). La plataforma Moodle como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de vocabulario del idioma inglés. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 5(9), 7-13. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35746270/233-680-1-PB-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1636481004>
- Marcelo, C., y Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: Los usos de las tecnologías digitales. *Revista Caribeña*

de Investigación Educativa (RECIE), 3(1), 62-81.
<https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>

<http://www.redalyc.org/html/834/83428614009/>

Martínez, L., y González, M. L. (2019). Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Educar*, 55(2), 479-498.
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/359306>

Mauri, T., Colomina, R., y Gispert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior. *Revista de Educación* 348, 377-399.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_16.pdf

MES. (2018). Modelo de educación a distancia de la educación superior cubana. Ministerio de Educación Superior de Cuba. <https://aulacened.uci.cu/pluginfile.php/13407>

Miratía, O. J. (2010). Moodle como Apoyo a la Actividad Presencial en Cursos de Postgrado. *Docencia Universitaria*, XI(1), 59-87.
http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol11_n1_2010/6_art._Omar_miratia.pdf

Monereo, C., y Badia, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2).
<https://www.redalyc.org/html/2010/201028055002/>

Ocelli, M., Garcia, L., y Valeiras, N. (2022). Aprendizaje colaborativo de cuestiones sociocientíficas en ambientes virtuales: estudio de una experiencia de formación docente. *Revista de Educación a Distancia*, 22(70).
<http://dx.doi.org/10.6018/red.518511>

OEI (2011). Metas educativas 2021. <http://www.oei.org> Pineda, I. S. (2015). Calidad del aprendizaje y procesos de metacognición y autorregulación en entornos virtuales. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/2158.pdf>

Salmerón, H., Rodríguez, S., y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Revista Comunicar*, XVII (34), 163-171. <http://dx.doi.org/10.3916/C34-2010-03-16>

UNESCO. (2020) Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

UNESCO. (2022). La educación transforma vidas. <https://www.unesco.org/es/education/higher-education>

Valenzuela, B., y Pérez, M. V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16(1), 66-79.

Factores que influyen en el estrés de los docentes en formación

Factors that influence the stress of teachers in training

Patricia Velasco Domínguez*

¹ Escuela Normal Preescolar "Lic. Manuel Larrainzar", San Cristóbal de las Casas, Chiapas

RESUMEN

La siguiente investigación se estudiaron términos como estrés postraumático, ansiedad, depresión y estrés académico que presentaron las docentes en formación de una Escuela Normal Preescolar de Chiapas, asociado a la pandemia por COVID-19. Esta investigación tuvo como objetivo principal conocer los niveles de estrés que vivieron las docentes en formación inicial durante la pandemia y sus implicaciones; para este fin se usó una metodología cuantitativa, descriptiva y transversal, con la aplicación de una escala construida y validada, dividida en cuatro subescalas, integrada por 76 ítems, aplicando un muestreo probabilístico a 96 alumnas en formación. Entre los resultados obtenidos fue posible conocer el alto nivel de estrés que presentaron, el cual se ve reflejado en que han experimentado tensión, dificultad por conciliar el sueño, falta de autocontrol y de resiliencia, por lo que se considera que ha existido un desequilibrio emocional grande por parte de la población encuestada.

Palabras Clave: estrés académico, resiliencia, estrés postraumático, ansiedad, empatía.

ABSTRACT

The following research studied terms such as post-traumatic stress, anxiety, depression and academic stress presented by the teachers in training at a Preschool Normal School in Chiapas, associated with the COVID-19 pandemic. The main objective of this research was to know the stress levels experienced by teachers in initial training during the pandemic and its implications; For this purpose, a quantitative, descriptive and transversal methodology was used, with the application of a constructed and validated scale, divided into four subscales, made up of 76 items, applying probabilistic sampling to 96 students in training. Among the results obtained, it was possible to know the high level of stress they presented, which is reflected in the fact that they have experienced tension, difficulty falling asleep, lack of self-control and resilience, which is why it is considered that there has been an emotional imbalance. large by the surveyed population.

Keywords: academic stress, resilience, post-traumatic stress, anxiety, empathy

1. INTRODUCCIÓN

La epidemia causada por la enfermedad del coronavirus desde el 2019 (COVID-19) significó un reto trascendental para la salud pública de todo el mundo (Wang, 2020), tanto a nivel físico como psicológico. El foco de este brote comenzó en la ciudad de Wuhan (provincia de Hubei), en China, el 31 de diciembre de 2019, con casos de neumonía de etiología desconocida (Hui, 2020). Fue tal su acelerada propagación, para la fecha del 30 de enero de 2020, que fue inminente que el Comité de Emergencias y el Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS) declararan el brote en el mundo por COVID-19 como una emergencia de salud que se presentaba como una enorme preocupación internacional.

La pandemia ha dejado enormes consecuencias sanitarias, sociales, económicas y psicosociales que se fueron asociando a diferentes niveles de ansiedad, estrés, así como alteraciones emocionales en la población general.

Es posible que los efectos se vayan haciendo mayores. Vivimos en una sociedad más informada con respecto a temas de salud mental, que busca comprender problemas como la depresión, ansiedad, preocupación, temor, agresividad y apatía para repensar que, finalmente, éstos nos pueden llevar al estrés.

Los efectos sobre la salud mental que dejan las medidas adoptadas ante una situación como lo fue la pandemia tuvieron consecuencias que perjudicaron a la población en diferentes niveles, tanto individuales, como sociales. Sin embargo, hoy se evidencia que fueron necesarias para tratar

Como citar: Velasco Domínguez P. (2023)

Factores que influyen en el estrés de los docentes en formación.

Revista Tribuna Pedagógica, (1)2, Nueva época 37-45

Recibido: 12 de agosto de 2023. Aceptado: 19 de septiembre de 2023

de reducir la propagación del COVID-19. Brooks (2020) indica que, ante la situación de la pandemia, las personas pueden presentar reacciones psicológicas durante el periodo de cuarentena o el confinamiento.

El confinamiento ha generado consecuencias que no favorecieron la salud mental y se consideran negativas para la población general, se observó un aumento significativo de síntomas que ayudaron a comprender aspectos sobre los diferentes síntomas que podían generar el estrés; se estudiaron términos como estrés postraumático (TEPT), ansiedad, depresión y estrés académico. La evidencia reciente también indica que ser más joven habría actuado como factor de riesgo para poder desarrollar diferentes problemas de salud mental que están asociados al COVID-19. Esta pandemia se asocia con la pérdida de hábitos saludables, violencia intrafamiliar y el abuso de nuevas tecnologías.

En los jóvenes fueron eventos diferentes los que adquirieron un carácter estresante, y éstos permitieron tener diversas reacciones de autoconfianza, timidez y ansiedad en el desarrollo de estrategias de afrontamiento y de continuidad hacia su preparación. Todo esto los llevó a que el confinamiento impactara su vida en general de manera desfavorable. Después de más de dos años, los adolescentes estarían inmersos en una serie de demandas emocionales que se manifestaron con más fuerza por el distanciamiento social, estas exigencias se convierten potencialmente en grandes factores estresores de la pandemia. Es bien conocido que los trastornos de origen mental siguen convirtiéndose en una prioridad de salud pública. Diferentes investigaciones señalan que una característica principal en el área de la salud mental enfoca su atención en la comunidad universitaria, logrando así diversos estudios que indican que los trastornos depresivos y de ansiedad en estudiantes de nivel superior se presentan en un mayor índice, comparados con la población general.

En tal sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) plantea que todas las amenazas y las diferentes medidas utilizadas para su prevención y propagación, así como la influencia de las medidas, causaron un fuerte impacto psicológico en las sociedades. Entre los adolescentes, es importante considerar los estresores en su desarrollo, puesto que existen numerosos hechos que desequilibran la interacción del adolescente en su entorno (Ávila-Espada, Felipe y Gonzalo, 1996). Por esta razón, conviene tener conocimiento de los factores estresantes, que son parte del día a día de los jóvenes.

Los estresores se encuentran en la base de adolescentes embarazadas, con tendencias suicidas o que sufren de adicciones. Diversos factores se suman a su estrés, tales como la tecnología y los efectos terribles de la pandemia.

Así, en la pandemia, el uso de la tecnología para algunos resultó ser un verdadero desafío, generando incluso depresión, ansiedad y estrés; además, se hace de conocimiento público el temor a manifestar tener miedo de poder contagiarse, el cuidado de familiares enfermos, el confinamiento en los hogares y la reducción del ingreso familiar. Todos estos son factores que elevaron los niveles de estrés de millones de familias.

Todo ello supone dificultades para la vida cotidiana. Uno de los espacios en donde se pudo observar fue la escuela; se generó un cambio indiscutible a un sistema en línea. Los altos niveles de exposición frente al computador en algunos casos o la preocupación por la conectividad fueron generando estrés por tiempo prolongado, afectando así la capacidad de aprendizaje. El estrés se ha percibido en múltiples y diversas situaciones, como en las relaciones familiares, laborales, amorosas, de pareja, de tipo sexual, por duelo, enfermedad, etc. Otros factores que también se estudiaron como medios desencadenantes de estrés, lo constituyeron el ambiente escolar y académico.

Los diferentes estudios del estrés en el ámbito educativo se remontan a finales del siglo XX y principios del XXI, como un momento que determina distintos aportes significativos (Barraza, 2003; Carmel y Bernstein, 1987; Hall, 2005; Naranjo, 2009; Robotham y Julian, 2006). El enfoque psicológico aborda el estrés desde una dimensión sistémica y cognoscitivista. Los aportes teóricos asumen el modelo transaccional del estrés enunciado por Lazarus (2000) y Folkman (1991), en el que se establece que los procesos asociados al aprendizaje del individuo juegan un papel determinante en la aparición del estrés.

Hoy la sociedad en general nos impulsa a reincorporarnos poco a poco a las diferentes actividades que dos años atrás eran comunes y permitan desarrollar diferentes capacidades de autocuidado, amor a nosotros mismos y crecimiento; irremediamente aprendimos de la experiencia propia, de la manifestación y vivencias del otro. El estrés es un fenómeno esencialmente de origen adaptativo que ha acompañado al ser humano desde el inicio de la civilización; para ejemplificar su presencia podemos plantear su aparición a través de un proceso constituido por tres momentos: percepción del peligro o amenaza, reacción de alarma y la acción generada como respuesta. En el inicio de este proceso, el ser humano percibe las situaciones que representan un riesgo, por ejemplo, una amenaza o un peligro para su integridad personal.

El estrés provocado por la pandemia del COVID 19, específicamente en la población mexicana, hace referencia a una serie de reacciones que fueron consideradas como alarma del inminente peligro que se encontraba sobre la

población. Una vez identificada la situación potencialmente generadora de peligro y estando el cuerpo preparado para actuar, sobreviene la acción para conservar su integridad personal.

Sabemos que los trastornos mentales constituyen una prioridad en salud pública, considerando que se encuentran entre las causas más importantes de morbilidad y por esta razón son de atención primaria; diferentes investigaciones en el campo de la salud mental han fijado su atención en la población universitaria, y señalan que los trastornos depresivos y ansiosos en estudiantes universitarios presentan una mayor tasa, en comparación con la población en general.

Por otra parte, las estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción no resuelven el problema. Se centran en la emoción más que en la acción (Osorno et al., 2010), como en las estrategias de evitación. Por esta razón, se considera que haría falta implementar estrategias como la aceptación de lo que se vive, la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones, la acción planificada para avanzar y buscar indiscutiblemente una nueva realidad.

Si bien es cierto que con la pandemia se ha puesto de relieve que la ansiedad sigue siendo un tema de gran importancia, su estudio por parte de la Psicología realmente ha sido tardío, siendo tratado solo desde 1920. Según el Diccionario de la Real Academia Española (vigésima primera edición), el término ansiedad proviene del latín *anxietas*, refiriéndose a un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo y, suponiendo una de las sensaciones más frecuentes del ser humano, siendo ésta una emoción complicada y displacentera que se manifiesta mediante una tensión emocional acompañada de un correlato somático (Ayuso, 1988; Bulbena, 1986).

Tanto la ansiedad como el miedo tienen manifestaciones parecidas, en ambos casos se aprecian pensamientos de peligro, sensaciones de aprensión, reacciones fisiológicas y respuestas motoras; por eso, algunos autores utilizan indistintamente un término u otro (Cambell, 1986; Thyer, 1987). Además, ambos se consideran mecanismos evolucionados de adaptación que potencian la supervivencia de nuestra especie (Thyer, 1987). Johnson y Melamed (1979) indican que la ansiedad se diferencia del miedo, ya que la primera consiste en la emisión de una respuesta más difusa, menos focalizada, ocurriendo sin causa aparente y quizás mejor descrita como aprensión para el individuo. La característica más llamativa de la ansiedad es su carácter anticipatorio, es decir, posee la capacidad de prever o señalar el peligro o amenaza para el propio individuo, confiéndole un valor funcional importante (Sandín y Chorot, 1995).

Otros problemas tienen que ver con el estrés. Respecto al estrés, Vega, Hernández, Juárez, Martínez, Ortega

y López (2007) han encontrado que no es un proceso exclusivo de los adultos, sino que también los niños pueden experimentarlo. Sin embargo, las situaciones que lo desencadenan son diferentes en cada grupo de edad.

Hay diferencias por género en el nivel de estrés y en las estrategias de afrontamiento. González et al. (2002) afirman que los adolescentes de ambos sexos usan estrategias dirigidas a resolver el problema y un afrontamiento improductivo, pero, después de hacer una comparación, encontraron que las mujeres se centran en las formas de relacionarse con los demás y el afrontamiento improductivo, mientras que los hombres se centran en un afrontamiento de distracción física, en ignorar el problema y en reservar el problema para sí; en contraste con nuestros resultados, las mujeres presentan estrategias centradas en la emoción y los hombres emplean estrategias centradas en la acción y reportan un menor nivel de estrés. Los niños y adolescentes constituyen un colectivo de especial vulnerabilidad.

La pandemia, por tanto, ha tenido consecuencias sanitarias, socioeconómicas y psicosociales que se asocian a mayores niveles de ansiedad, estrés y de alteraciones emocionales en la población general. De manera particular, nuestro interés se centra en evaluar la relación estrés-emoción-afrontamiento en los adolescentes, durante la transición de la niñez a la edad adulta, etapa en la cual se experimentan cambios físicos, psicológicos y sociales que se acompañan de la obtención de habilidades necesarias para la vida adulta, estableciendo su identidad e independencia (Craig, 1997).

Sin duda, se está enfrentando una grave crisis sanitaria, pero también se trata de una gran oportunidad para generar cambios, especialmente en la Educación para la Salud.



De acuerdo con Nutbeam (2019), la alfabetización en salud se convierte en una necesidad de primer orden; ésta debería impartirse como una habilidad que busca identificar el ingreso a la información de salud, para acceder a la evaluación y así entenderla; sobre todo, comprenderla, interi-

orizarla y cumplirla o ejecutarla. Ésta es la forma de comprender la importancia de acercarnos a una alfabetización que nos permita reflexionar desde tres niveles: una que permita favorecer habilidades básicas de lectura y escritura necesarias que logren analizar eficazmente situaciones de la vida cotidiana; es entonces cuando nos replanteamos sobre la alfabetización activa refiriéndonos a las habilidades cognitivas y de alfabetización avanzadas que, junto con las prácticas y experiencias sociales, permiten usarse para lograr de manera activa ser parte de situaciones cotidianas, que favorezcan el ingreso a la información y posibiliten conocer un significado más concreto sobre las diferentes formas de comunicarnos y aplicarlo así a las experiencias cambiantes. Es así como la alfabetización crítica nos acerca a diferentes habilidades cognitivas que son más avanzadas y permiten su aplicación para poder analizar de manera más concreta la información y así lograr utilizarla en el ejercicio de un mayor control sobre los diferentes eventos y situaciones de la vida.

Aún más, cuando esta alfabetización se presenta como una oportunidad de dialogar y reflexionar con los docentes en formación acerca de la importancia del rol de los educadores en los tiempos que hoy vivimos, nos acercamos a una crisis como personas, estudiantes en formación y como futuros profesionales de la educación inicial.

La reflexión nos acerca a un proceso fundamental para comprender la realidad. Hoy, las alumnas se están incorporando a las aulas y a los diferentes espacios de práctica, tanto ordinales como intensivos, por lapsos de dos semanas en dos periodos al semestre, como las estancias prolongadas que corresponden a todo el ciclo escolar. Es ahí en donde reside la importancia de ser guiadas por un tutor, con retroalimentación oportuna, que permita a las estudiantes fundamentar sus acciones, mejorar su autorregulación, ello es un aspecto relevante en el desempeño profesional futuro y en el aprendizaje de largo plazo (Urzúa et al. 2020).

Cabe mencionar que, aun cuando se cuenta con una amplia variedad de trabajos publicados sobre salud mental, no fue posible identificar alguno que evaluara el estrés en docentes en formación inicial, incluyendo las tres partes fundamentales del modelo de Lazarus (2000): estrés, afrontamiento y emoción.

2. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio es de corte transversal, cuantitativo. Se diseñó, construyó y aplicó un instrumento que permitiera recopilar información relevante. Esta escala fue elaborada para conocer acerca de los niveles de estrés que vivieron

los docentes en formación inicial durante la pandemia y sus implicaciones.

Se integraron tres instrumentos ya elaborados: Traducción, Adaptación y Validación del uso del Test Mental & High School Guide (TMHHSCG), Test de Alfabetización de Salud Mental en Estudiantes Universitarios (TMHHSCG-CL) e Inventario de la Ansiedad Rasgo-Estado (Idare, versión en español); posteriormente se procedió a la construcción de una primera versión del cuestionario de 104 reactivos, divididos en 4 dimensiones: a) Salud mental, b) Causas que provocan el estrés, c) Conocimiento sobre estrés y d) Indicadores que identifican el estrés.

Para la validez de contenidos se sometió el instrumento a un análisis de técnica de jueces, el cual estuvo integrado por seis expertos en educación superior y psicólogos, todos con estudios de posgrado, a quienes se les envió un cuestionario para validar los 104 reactivos propuestos, considerando la escala de valores del 1 al 4 en los siguientes aspectos: a) claridad, b) coherencia, c) escala y d) relevancia.

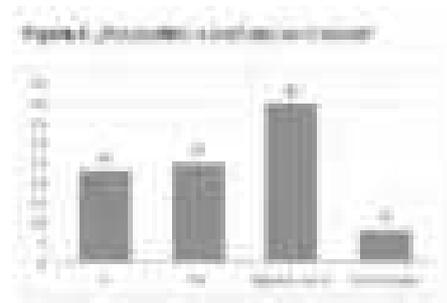
Como resultado de este análisis se obtuvo la escala que se utilizó en la presente investigación, conformada por 74 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: Salud mental, en la que se plantean preguntas sobre conocimientos generales sobre la salud mental; las causas que provocan el estrés, conocimiento sobre estrés y salud mental e indicadores que identifican el estrés, que contiene reactivos sobre Salud mental, causas que provocan estrés, conocimiento sobre estrés y salud mental e indicadores que identifican el estrés. Contiene 5 preguntas de opción múltiple, con indicadores de información general; está organizado en la dimensión 1 Salud Mental con 24 preguntas de respuestas mediante la escala de Likert; en la dimensión 2 sobre Causas que provocan el estrés, con 19 preguntas Likert y 2 preguntas de opción múltiple; en la dimensión 3 para el Conocimiento sobre estrés, con 12 preguntas de Likert; y en la dimensión 4 para indicadores que identifican el estrés, con 12 preguntas Likert (Velasco 2022). Posteriormente, se obtuvo el coeficiente del Alfa de Cronbach, tomando en consideración solamente los reactivos que estuviesen contruidos mediante la escala de valores tipo Likert, donde 1 es Nunca, 2 Algunas veces, 3 Casi siempre, y 4 Siempre; de este procedimiento se logró el coeficiente del Alpha de Cronbach 0.819, lo cual se considera como correcto y pertinente.

Se recurrió al universo completo de alumnas de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar Manuel Larrainzar, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (Chiapas, México), institución donde se desarrolló

el estudio. Se trata de 105 alumnas divididas en cuatro semestres (segundo, cuarto, sexto y octavo); se optó por un muestreo probabilístico aleatorio simple, siendo todas mujeres, ya que las características de la matrícula así lo exigen, como se observa en la tabla 2.

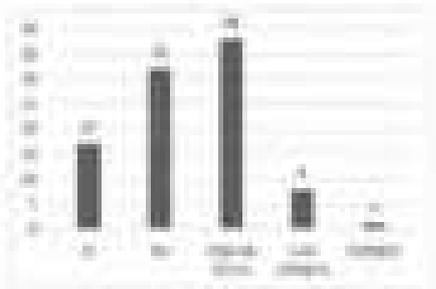
Característica	Descripción
Edad	18-25 años
Grado	Segundo, Cuarto, Sexto, Octavo
Sexo	Mujer
Matrícula	Regular
Residencia	Urbana
Estado Civil	Soltera
Religión	Católica
Idioma	Español
Nacionalidad	Colombiana

Con respecto a la empatía, se obtuvo el siguiente resultado: 59% del total de la muestra analizada de alumnas respondió que sí son empáticas y les importa lo que pueda sucederle a las demás.



3. RESULTADOS

Figura 2. Las alumnas son conscientes de cómo se sienten



En relación con la dimensión de Salud mental conviene destacar su conciencia sobre los problemas que les afectan y su empatía. Con respecto a la conciencia, en la Figura 1 se puede ver que la mayoría de las alumnas, 38, solo algunas veces fue capaz de ser consciente de cómo se siente ante un hecho que le suceda. Es decir, a las alumnas les cuesta tener conciencia de cómo se sienten.

Al analizar la dimensión de causas que provocan el estrés, se tiene presente si han perdido alguna vez la confianza en sí mismas y si han sido diagnosticadas con depresión. Se puede observar en la Figura 3 que las alumnas respondieron que, en su mayoría, 40 de ellas, algunas veces han perdido la confianza en ellas mismas, lo cual refleja que ha existido un desequilibrio emocional grande por parte de la población encuestada.

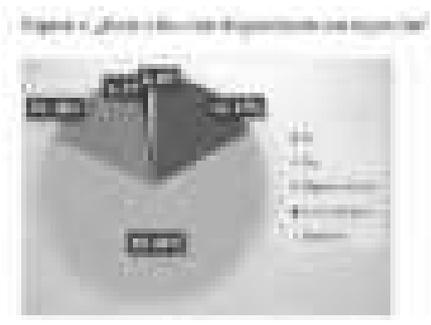
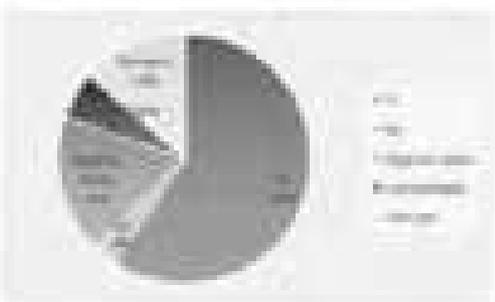
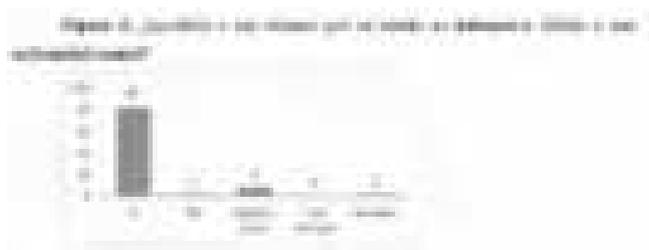


Figura 3. ¿Alguna vez ha perdido la confianza en las demás?



En esta misma dimensión, se obtuvo, como muestra la Figura 4, que el 17% opinó que sí han padecido de este estado emocional, el 16% consideró que algunas veces sí presentó depresión, y una alumna ha sufrido de este padecimiento. Por lo anterior, se puede deducir que un porcentaje no pequeño ha sufrido a raíz de las experiencias vividas en la pandemia.

Con lo que respecta a la dimensión de Indicadores que identifican el estrés, se les preguntó por la capacidad para empatizar con estudiantes que padecieran depresión, también tener acercamiento para atender cosas desagradables y si han estado en comunicación con algún profesional de salud mental.



En la Figura 5 se observa que 82 estudiantes expresaron que sí apoyan a los niños y niñas, así como a las compañeras que presentan o se encuentran en tratamiento de salud mental, esto nos permite afirmar que existe un alto porcentaje de empatía en las alumnas para con sus alumnos y entre ellas mismas.



Las alumnas de la Escuela Normal, han respondido que las probabilidades de tener una enfermedad mental se podrían presentar en mayor medida en mujeres; de acuerdo con el instrumento coinciden en un 49%, lo cual es considerable.



En la Figura 6 se observa que 50 docentes en formación expresaron que les es difícil enfrentar las cosas desagradables de su vida. Por lo anterior, se infiere que para la mayoría de las alumnas es complicado sobrellevar momentos difíciles, lo que indica un acercamiento hacia la resiliencia en su vida personal y fortalecimiento ante las dificultades que pudieran atravesar cada una.



Al plantear la pregunta de sí la docente en formación inicial presenta algún problema para controlar el enojo, en la Figura 9 se observa que el 45.8% de las alumnas indica tener problemas para controlarse cuando se enoja, así como la falta de autocontrol ante determinadas emociones.



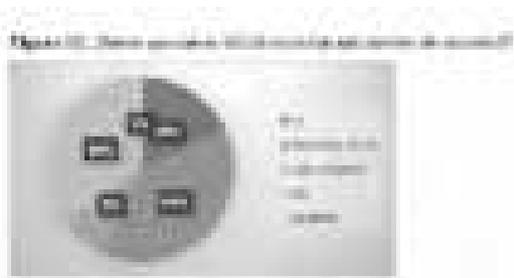
En la Figura 7 se muestra que el 40% de las alumnas opinó que se ha sentido agobiada o bajo tensión durante el tiempo que ha durado la pandemia.



En la Figura 10 se logra observar la dificultad para conciliar el sueño, ello asociado al estrés en las estudiantes en formación inicial; también se expone que existe un 46.9% que dice tener dificultades para conciliar el sueño; el tiempo de sueño como periodo de reposo permite al cuerpo descansar para poder lograr cierta homeóstasis.



La gráfica de esta Figura 11 representa los porcentajes que reflejan las alumnas con respecto a la tensión por estrés académico. Podemos ver cierta tendencia en la respuesta, el 40.6% de ellas ha manifestado tensión por estrés académico durante la pandemia; es importante mencionar que las clases se realizaron de manera virtual.



Se presentan en forma gráfica los resultados de la pregunta ¿Siento que me es difícil controlar mis niveles de ansiedad? El 40% de las alumnas responde que casi siempre le es difícil controlar los niveles de ansiedad; es sustancial mencionar que los niveles de ansiedad pueden ser generados por el estrés académico.

4. CONCLUSIONES

Lo que se busca en la presente investigación es permitir conocer los niveles de estrés que vivieron los docentes en formación inicial durante la pandemia y sus implicaciones. Esta investigación tiene dos objetivos y fases de trabajo. En lo que respecta a la relación con la primera fase se construyó y validó el Instrumento SISCO para el Estrés de Pandemia.

Este instrumento presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.819 que según la escala de valores propuesta por George y Mallery (2003) se puede considerar excelente.

El análisis de consistencia interna permitió conocer que todos los ítems se correlacionaban con la media general de la variable y, por lo tanto, con la media general de su respectiva dimensión ($p < .001$), lo que indica la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que constituyen el

inventario.

Por su parte, el Análisis Factorial Exploratorio reporta tres factores que explican el 62% de la varianza; cabe mencionar que los tres factores coinciden plenamente con el modelo teórico asumido (Barraza, 2006).

En la segunda fase de la investigación se realizó el análisis descriptivo correlacional que permitió establecer el siguiente perfil sociodemográfico. La población encuestada reporta que las situaciones que más le estresan son “Que los hospitales no tengan los recursos para atender a los enfermos” y “Que nuestro sistema de salud colapse”; obviamente estos ítems reflejan la falta de confianza en el sistema de salud nacional; confianza que había venido a la baja en los últimos años.

En un estudio de Barraza, sobre el estrés causado por la pandemia COVID-19 en población mexicana, se indica lo siguiente acerca de los síntomas de la muestra encuestada: se presenta con mayor intensidad “La ansiedad” y “La falta de sueño”; lo primero se refiere claramente el componente psicológico del estrés; y lo segundo, normalmente se encuentra asociado a problemas de índole psicológico como lo sería la misma ansiedad (vid la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada; Reynolds & Richmond, 1985). Las mujeres y las personas más jóvenes son las que presentan con mayor frecuencia el síntoma de ansiedad cuando están estresadas.

En este cierre de artículo debe mencionarse que más allá de la fortaleza que da el modelo teórico que se utilizó en el instrumento construido, una de las principales limitaciones fue lograr que la población encuestada respondiera a cabalidad el instrumento, acercándose a una mayoría de ellas. Las características de la población corresponden en su totalidad con un grupo de mujeres, éstas son las condiciones de género de las participantes de la Escuela Normal, con ello se logró conseguir de manera integral los diferentes componentes que dieran paso a obtener resultados procesales que hacen referencia al estrés.

5. Referencias bibliográficas

Aguilar, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 47-54). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada M., César R., & Zúñiga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 19(1).

21-35.

Angulo, R. (2020). Vulnerabilidad social y vulnerabilidad psicológica: el gran desafío de la salud mental en Latinoamérica ante el covid-19. *Cuadernos de Neuropsicología* 14(2)

Argüero, A., Cervantes, B. (2020). Guía de atención psicológica virtual para personas de grupos vulnerables en crisis por la pandemia COVID-19. Recuperado de URI:<http://handle.net/20.500.11799/1094466>.

Avila-Espada, A., Felipe, E., Gonzalo, M. (1996). Nuevas aportaciones a las Escalas de Adjetivos Interpersonales: Perfiles y correlatos de los prototipos españoles. En D. E. Gómez, y X. L. Saburido (Eds.). *Salud y prevención. Nuevas aportaciones desde la evaluación psicológica* (pp. 415-422). Santiago de Compostela: Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Balluerka, L., Gómez J., Hidalgo, M., Gorostiaga, M. A., Espada, S. J. P., Padilla, G. J. L., & Santed, G. A. (2020). Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. España: Publicación Universidad del País Vasco. Recuperado de https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/docs/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf

Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920.

Campbell, S. B. (1986). Developmental issues in childhood anxiety. En R. Gittelman (Ed.) *Anxiety disorders of childhood* (pp. 24-57). New York: Guilford Press.

Fernández, E.G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.

Ferreira, Gould, M. S. (2020) Impacto sobre la salud mental durante la pandemia COVID 19 en Paraguay Impact on mental health during the COVID 19 pandemic in Paraguay, Las características dinámicas de la salud mental en adultos peruanos durante la cuarentena por COVID-19. Lugar: Editorial.

Folkman, S. (1991). Estrés y procesos cognitivos. México: Ediciones Martínez Roca.

Giraldo, Rodríguez, Liliana (2021) La pandemia COVID-19 como oportunidad de reflexión en Educación en Ciencias de la Salud. Lugar: México D.F

Gorsuch, R., Lushene, R., & Spielberg, Ch. (1970). Inventario de Ansiedad Rasgo- Estado (IDARE, versión en

español). UNAM, México D. F.

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244.

Hernández, R. (2011). Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas. Venezuela: Universidad de los Andes.

Hernández, Y., Juárez, B., Martínez, E., Ortega, J., & López, V. (2007). Primer estudio de validez de constructo del inventario de estrés infantil. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 10(3),

Johnson, S., & Melamed, B. G. (1979). The Assessment and treatment of children's fears. En B. Lahey & Kazdin, *Advances in Clinical Child Psychology* (pp. 108-139). New York: Plenum Press.

Lazarus, R. (2000). Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud. Bilbao: Desclee Brouwer.

Martínez Arriaga, R. J., González Ramírez, Leivy Patricia, Navarro Ruiz, Nancy Evelyn, de la Roca Chiapas, José María, & Reynoso, Oscar Ulises. Resiliencia asociada a factores de salud mental y sociodemográficos en enfermeros mexicanos durante COVID-19.

Organización Mundial de la Salud. OMS. (2020). El impacto psicológico del COVID-19 en la sociedad no debe ser ignorado. Recuperado de <https://www.dw.com/es/oms-el-impacto-psicol%C3%B3gico-del-covid-19-en-la-sociedad-no-debe-ser-ignorado/a-52925095>

Osorno, R., Gomez-Benito, J., Segura, B., Forns, M. & Kirchner, T. (2010). Funcionamiento diferencial de los reactivos del Coping Responses Inventory para adolescentes mexicanos y españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 151-157.

Reynolds, C. R., & Richmond, B-O. (1985). Escala de ansiedad manifiesta en niños revisada. México: El Manual Moderno.

Sandoval, M. (2021). Traducción, adaptación y validación del uso del Test Mental Health & High School Curriculum Guide (TMHHSCG), Test de Alfabetización en Salud Mental en Estudiantes de Enseñanza en universitarios (TMHHSCG-CL). [Repositorio Dspace]. Recuperado de <http://repositorio.udec.cl/xmlui/handle/11594/6331>

Secretaría de Salud (1987). Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. México: Porrúa.

Urzúa A., Vera-Villaroel P., Caqueo-Urizar A.,

Polanco-Carrasco R. La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Ter Psicol* [en línea]. 2020 [citado 27/10/2020]; 38(1):103-118.

Velasco, P., & Avendaño, V. (2022). Escala para medir el nivel de estrés de docentes en formación inicial durante la pandemia por COVID-19. En V. Avendaño (Coord.), *Enseñar y Aprender después de la pandemia. Validez de contenido y confiabilidad de instrumentos para medir determinantes perceptuales en el área educativa* (pp.137-154). México, D.F Tirant lo Blanch.

Villegas, J., Moreno R., Gómez C., & Vargas A. Influencia de la pandemia del COVID-19 en la salud mental de los trabajadores en salud. *Gaceta Médica Boliviana* 44(1)

Validación del instrumento para medir el impacto económico que producen los estudiantes Universitarios en Ocosingo, Chiapas

Validation of the instrument to measure the economic impact produced by university students in Ocosingo, Chiapas

Mariano Raymundo Hernández Hernández, Cuitláhuac Tlacayaotzin Matías González
y Edrin David Padias Hernández *

¹ Universidad para el Bienestar Benito Juárez García, sede Ocosingo, Chiapas, México

² Universidad para el Bienestar Benito Juárez García, sede Ocosingo, Chiapas, México

³ Universidad para el Bienestar Benito Juárez García, sede Ocosingo, Chiapas, México

RESUMEN

El desarrollo social implica un proceso continuo de trabajo de diversos sectores, entre los cuales el sistema gubernamental, la población, las universidades y los estudiantes universitarios complementan desde las diversas áreas de las ciencias y la tecnología los mecanismos para que pueda propiciarse un ambiente de crecimiento y desarrollo nacional, en el caso particular de los estudiantes universitarios son un eje medular de la economía local en donde generan gastos diversos para su hospedaje y manutención el cual beneficia a las PyMES, comercios y proveedores de servicios que son necesarios en temática escolar, por lo cual se genera el presente instrumento de medición encaminado a la medición del impacto económico que generan los universitarios en Ocosingo, Chiapas, México. La metodología para el proceso de validación con 5 expertos en base a la propuesta de Hernández y mediante una prueba de confiabilidad de contenido por el Alpha de Cronbach, 2011, para la prueba de validez, contando con la participación de 8 estudiantes para la prueba piloto. Se obtuvo como resultado de la prueba de validez un valor de 0.95 que representa un nivel excelente, posteriormente se obtiene un valor de 0.701 de la prueba de confiabilidad mediante el Alpha de Cronbach, siendo muy confiable dicho instrumento. Se concluye que el instrumento es ideal para poder realizar la medición del impacto económico que se generan por los diversos gastos que generan los estudiantes de nivel superior.

Palabras Clave: Economía, Universitarios, Sociedad, Desarrollo.

ABSTRACT

Social development implies a continuous process of work of diverse sectors, among which the governmental system, the population, the universities and the university students complement from the diverse areas of sciences and technology the mechanisms so that an environment of growth and national development can be propitiated, In the particular case of university students, they are the backbone of the local economy where they generate diverse expenses for their lodging and maintenance, which benefits the SMEs, businesses and service providers that are necessary for school matters, which is why the present measurement instrument was generated to measure the economic impact generated by university students in Ocosingo, Chiapas, Mexico. The methodology for the validation process with 5 experts based on the proposal of Hernandez and through a content reliability test by Cronbach's Alpha, 2011, for the validity test, with the participation of 8 students for the pilot test. As a result of the validity test, a value of 0.95 was obtained, which represents an excellent level; subsequently, a value of 0.701 was obtained for the reliability test by means of Cronbach's Alpha, making the instrument very reliable. It is concluded that the instrument is ideal for measuring the economic impact generated by the various expenses generated by higher education students

Keywords: Economy, Universities, Society, Development.

*Colaboradores: Miguel Ángel Aguilar Flores, Elizabeth Guadalupe Zepeda Trujillo, José Francisco Pérez de la Cruz
Docentes Universidad Tecnológica de la Selva, Ocosingo, Chiapas, México

1. INTRODUCCIÓN

Importante y necesario para este mundo moderno, crear una economía mucho más humana, donde las partes que acrecienten los sectores con derrama económica de una sociedad compartan una comunicación fluida sobre las necesidades del consumidor, así como otorgar una competencia sana que propicie mejores beneficios para las regiones donde interactúen, es importante contar entonces con una economía también más solidaria que pueda ser capaz de contribuir y desarrollar la integridad de las diferentes clases económicas.

A lo largo del tiempo se nos ha vuelto interesante el analizar el surgimiento de las sociedades y de donde se nutren para funcionar, parte importante de este funcionamiento depende directamente de su capital humano el cual se forma principalmente en las aulas de clases del nivel superior, para aquellos que tienen la oportunidad de estar dentro de un aula contemplamos generaciones de estudiantes ir y venir, aun así continuamos con el proceder de nuestras funciones públicas o privadas sea el sector para el que laboremos, pero en algún momento dimensionamos el comportamiento económico de los universitarios, debido a que su impacto es vital para el crecimiento de la región, pero también resalta el análisis con respecto al papel fundamental en la económica. Sus decisiones de compra benefician a las empresas, pero la falta de este consumo tiene un impacto en la sociedad, por lo tanto, es crucial que los consumidores y las empresas o todo aquel que ofrezca un servicio al cliente estén informados para tomar decisiones conscientes y responsables.

Que es lo primero que tenemos que comprender entonces, son múltiples aristas las que se deben analizar, donde la provisión de la educación y el financiamiento conforman una dimensión económica de preocupación y desarrollo. La provisión puede estar estructurada a través de instituciones educativas de gestión estatal o privada. Sin embargo, los recursos que financian esta provisión pueden provenir tanto del sector público (a través de transferencias a las escuelas públicas y privadas subvencionadas, así como becas y otras transferencias) como del sector privado (gastos de las familias en aranceles, los aportes a cooperadoras en el caso de escuelas de gestión estatal). Adicionalmente, las familias realizan gastos complementarios en útiles y libros de texto, vestimenta, transporte, etc. Es dentro de esta perspectiva que siguiendo el ciclo lógico de la economía al comprender la manera en se perciben los gastos económicos, la forma en que deben de egresar ejerciendo una activación de los diferentes sectores de servicios. (Fernanda, 2021)

Uno de los principales motivos de movilidad humana dentro del país y nuestro estado es la búsqueda constante de una mejor calidad de vida, donde a través del tiempo se

ha cultivado en los jóvenes la idea de que aquel que cuente con educación superior aspirará a un salario en promedio del doble de aquél que sólo cuente con educación media superior. Sin embargo, hoy se discute en el mundo si la educación mantiene su vigencia absoluta como el mecanismo de movilidad social y el mejor promedio salarial puede resultar engañoso, pero que pasa en el proceso de la construcción de esa mejora en la calidad de vida, donde se distribuye los ingresos invertidos en la educación de cada uno de los jóvenes de nivel superior, consideremos por un momento que desde aquel que cuenta con la visión de economizar en algún momento dentro de la sociedad realizara gastos básicos que activaran el comercio local, continuando con aquellos que laboran contabilizadas horas para continuar sus estudios, todos juegan un papel importante dentro del movimiento cíclico de la economía. (Solares, 2017)

Analicemos una visión más enfocada a nuestro campo de estudio, obtendremos que la región selva cuenta con una población en su mayoría indígena, cuya solvencia económica proviene del comercio, la agricultura y la ganadería, conforman una sociedad que se auto sustenta abasteciendo a la región así como a diferentes regiones aledañas, estas al recibir y albergar a estudiantes proveniente de diversas regiones del estado, del país y del mundo se ve en la obligación de generar y proveer el abastecimiento de sus ahora inquilinos, mediante la provisión de alimentos, vestimenta, servicios y renta de casas/ habitaciones, los cuales hacen una derrama económica en función a sus necesidades, necesidades entonces que bajo la estructura de conveniencia del cliente se está respetando la competencia sana de las empresas donde el beneficio de esa competencia es el consumidor, o correspondemos a que al incrementar la demandar de consumo, aumenta en carácter desmedidos los precios ofrecidos por servicios básicos de consumo a externos así como a originarios de la región.

Durante mucho tiempo se han visualizado los costos de la educación donde hoy se representa un aspecto que gravita sobre los ingresos de las familias, considerando para aquellos que poseen una economía básica una inversión a futuro. Los gastos educativos han aumentado su participación en el gasto de las familias, tanto por un mayor acceso como por el hecho de la inflación educativa aumenta más rápido que la inflación general en los últimos 20 años. (Solares, 2017)

Es entonces importante analizar un campo tan amplio y poco explorado, para profundizar en la atención de la mejora con respecto a la demanda de servicios de calidad en la mejora constante de servicios, donde los usuarios sientan la satisfacción de aportar y consumir teniendo en cuenta que se consideran sus necesidades e ingresos.

A continuación, se presenta un breve recorrido por las diferentes necesidades del nivel superior en cuando a la demanda de servicio y la opinión que tendrá en la región, en donde se mirará cómo está conformada la arquitectura institucional y política del financiamiento, ingresos y egresos del sector educativo.

Sin tratarse de una categorización taxativa, y teniendo presente que en una misma región existen diferentes formatos y dinámicas de movimiento económico educativo, independiente si el sector a estudiar es el público o privado, los casos se encuentran agrupados según el grado de centralización y descentralización de la economía educativa.

La sociedad de la zona selva cada día demanda la existencia de casas de estudiantes con calidad en la atención de las necesidades académicas, por lo que el gobierno de México en su afán de satisfacer todas esas necesidades, ha creado y permitido la existencia de casas de estudio en todo el país, ya que la educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar social y al desarrollo integral de las personas, como resultado del derecho a la educación, aún nos conlleva una gran responsabilidad el necesitar, demandar y consumir para permitir el movimiento de las oportunidades de crecimiento.

Institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes, donde cada elemento que compone estos recintos educativos juega y aportan una derrama económica colateral a la sociedad con solo ofrecer educación a las regiones. (RAE, 2014).

Es necesario considerar dentro de los ingresos los servicios de luz, agua, sistema de drenaje, telefonía, internet, con ello provee empleos los cuales movilizan la economía dentro de una sociedad, importante analizar que el nivel superior de la educación destina del recurso disponible de becas y apoyos familiares un porcentaje importante de carácter mensual a cubrir esos servicios básicos dentro de la necesidad foránea y local.

Sumado a esto, el alumno con matrícula activa solventa cuotas de inscripción, en alguno de los casos dentro de la región, para la recepción de educación, esta puede ser en una periodicidad anual, cubriendo gastos incluso de reinscripción semestral o cuatrimestral, realizando pagos por nuevo inicio de periodo escolar; dependiendo del sector los gastos pueden variar e incrementar, así mismo valorar en muchas partes las características de infraestructura que algunas Universidades ofrecen en alguno de los casos, la disciplina que se imparte en las instituciones puede determinar otros servicios que costear donde se puede llegar a cubrir: uso de laboratorios, practicas, estadías.

Dentro del panorama público y en respuesta a esta necesidad son muchas las situaciones de respuesta y búsqueda de soluciones dentro del carácter de análisis en el panorama económico escolar donde, No obstante, debido a la insuficiente y mala administración que se hace de los recursos públicos, aunado a prácticas como la corrupción, impiden que las escuelas públicas cuenten con la solvencia suficiente para el desarrollo del ciclo escolar. Debido a esto, las autoridades educativas del sector público se ven en la aparente necesidad de solicitar una cuota a los padres de familia o tutores de los alumnos, con el fin de contar con los recursos suficientes. (López, 2016)

En materia de análisis y en una búsqueda constante de estabilidad en educación con diferentes factores en contra y a favor que la acompañan, llega en diciembre de 2020 la aprobación de la Ley General de Educación Superior por el senado de la república, el 20 de abril de 2021 fue publicado en el diario oficial de la federación. (Gutierrez, 2021)

Ésta confronta cara a cara los retos que se plantean tanto en el país como en el resto del mundo, aspectos importantes para el desarrollo futuro de la educación y para la transformación de las instituciones de educación superior, en un asistir a la educación como de observancia obligatoria se modifica el Artículo 1. De la Ley General de Educación Superior donde se deriva del reglamentario artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación superior. Es de observancia general para toda la República y sus disposiciones son de orden público e interés social, los cuales debería de ser analizados y aplicados de manera eficaz en el beneficio de lo que fue creado y expuesto.

Otro de los principales puntos de la Ley General de Educación Superior es señalar la obligatoriedad de la educación superior, para lo cual garantiza el acceso a este nivel de educación y su permanencia en él, en los términos de la fracción 10 del artículo tercero constitucional. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021)

Considerando el panorama que la ley nos deja bajo observancia obligatoria dentro del territorio Mexicano, es momento entonces de considerar lo colateral al movimiento y modificación a este apartado, la creación de becas por parte de diferentes dependencias, desde las que contribuyen a que las alumnas y alumnos de licenciatura y técnicos superior en licenciatura de escuelas públicas de educación superior catalogadas como prioritarias, puedan seguir y culminar sus estudios universitarios, donde también consideramos las diferentes alternativas que permiten hacer frente al coste de los estudios, como lo son las becas o los sistemas de financiación y fraccionamiento de pago, promovidas en consideración a ambas partes del sistema las administraciones

públicas, como privadas.

Mencionar y hablar de la distribución del recurso económico en el nivel universitario proporcionado por las becas es considerar también que de acuerdo con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Al servicio y fortalecimiento de la educación superior, se cuenta únicamente en el Ciclo escolar 2022-2023, en Chiapas con una matrícula total activa Universitaria inscrita de 124,609 estudiantes, de los cuales 65,826 son mujeres y 58,783 hombres, en comparación al total nacional donde tenemos un número importante de 5,192,618 creando un análisis que en temas económicos y redireccionando a nuestra finalidad de instrumento de evaluación tenemos un total nacional de 2,789,562 mujeres y 2,403,056 hombres. (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2023).

2. Metodología

El tipo de estudio desarrollado para la presente investigación es de tipo instrumental, en el cual se encamina para el desarrollo y estructuración de un instrumento de medición para medir el impacto económico que producen los estudiantes universitarios en el municipio de Ocosingo, Chiapas, México, y así determinar aspectos relevantes como los ingresos y egresos de la economía de más de 4 mil estudiantes, los cuales se busca visibilizarlos para trazar las estrategias de atención a las necesidades estudiantiles y generar procesos de seguimiento al crecimiento de las PyMES del municipio, al recibir un gran aporte económico de dicho alumnado, de igual manera en las rentas y mercado local.

Para generar los datos de validación de contenido fue sometido a los lineamientos dispuestos por Hernández, 2011 y a la prueba de confiabilidad mediante el Alpha de Cronbach durante el periodo de septiembre y octubre del año 2023, en un trabajo colaborativo de la Universidad Tecnológica de la Selva y la Escuela de Enfermería y Obstetricia de la Universidad para el Bienestar Benito Juárez García, ambos instalados en el municipio de Ocosingo, Chiapas.

Este instrumento fue planeado y diseñado para medir el impacto económico que los estudiantes universitarios generan a la económica local del municipio de Ocosingo, y los beneficios directos que se aportan en rentas, alimentos, bienes, servicios y demás compras y adquisiciones que realizan los estudiantes para el desarrollo de sus actividades académicas de los múltiples programas de estudios que se generan en las universidades del municipio.

El diseño de los ítems se considera como un aporte

nuevo e innovador al ser construido de manera original e inédita en los grupos de investigación de la Universidad Tecnológica de la Selva y de la Universidad para el Bienestar Benito Juárez, sede Ocosingo, Chiapas, en donde la experiencia de cada grupo de investigación plasmó seis dimensiones para el estudio del impacto económico y la derrama financiera que generan en la cabecera municipal de Ocosingo.

Para el análisis de la validez de contenido se diseñó una primera versión del instrumento de medición que consistió en 65 ítems, el cuestionario fue analizado por un grupo de expertos, mismos que se describen a continuación, en la tabla 1.

Los expertos que integraron el proceso de validación del instrumento de medición revisaron, analizaron y evaluaron cada uno de los ítems con relación a la claridad, coherencia, escala y relevancia, en donde se tuvo una escala de valores del 1 al 5, indicando el nivel de acuerdo o en desacuerdo mediante una escala de tipo Likert: 1) inaceptable, 2) deficiente, 3) regular, 4) bueno, 5) excelente con relación a cada una de las categorías que se analizaban.

Posterior a la evaluación del instrumento por cada uno de los expertos, en donde emitieron las puntuaciones en base a su criterio, las puntuaciones se vaciaron en la matriz de validez para obtener el promedio y comprobar la misma, obteniendo un valor de validez de 0.95, por lo cual se considera como un instrumento con validez excelente. Como parte del resultado de esta prueba de validez, se eliminaron 4 ítems por no haberse considerado como pertinentes para el instrumento, los cuales ya no se consideraron como parte del instrumento, quedando una versión final de 61 ítems.

Para determinar la confiabilidad del instrumento se procedió al cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach, me-

dida de consistencia interna, en donde se valora la correlación y adecuada construcción de ítems, por lo que se realizó un pilotaje a 4 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia de la Universidad para el Bienestar Benito Juárez García con sede en Ocosingo, Chiapas, y 4 estudiantes del área de Técnico Superior Universitario en Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia y de la Licenciatura en Gestión de Negocios y Proyectos, para obtener la fiabilidad del coeficiente Alpha de Cronbach, en el cual arrojó un valor de =0.701 lo que demuestra que es muy confiable.

3. Resultados

Los resultados obtenidos en el proceso de validación y confiabilidad del instrumento se presentan en forma de tablas con las puntuaciones obtenidas en los procesos de evaluación de expertos de la Universidad Tecnológica de la Selva y de la Universidad para el Bienestar Benito Juárez García, sede Ocosingo, Chiapas, y de igual manera el muestreo de la prueba piloto. Dicho instrumento se clasifica en 6 dimensiones para poder recabar de manera adecuada la información necesaria para conocer el aporte económico que realizan los estudiantes universitarios para el desarrollo del municipio de Ocosingo, Chiapas.

El instrumento de medición una vez que fue revisada a profundidad, validada y realizada la prueba de confiabilidad de contenido se plasma en 6 dimensiones la cantidad de 61 ítems, clasificándose de la siguiente manera: datos generales, ingresos económicos (estudiantes), egresos económicos (estudiantes), movilidad y transporte, gastos educativos y situación de salud.

Para conocer aspectos sobre los ingresos económicos con los cuales cuentan los estudiantes universitarios se validaron una cantidad de 12 ítems encaminados a cuantificar las percepciones que tienen, cuyo origen puede ser por el

aporte de los familiares, esposo(a) o por percepciones por algún trabajo que desempeñan a la par de sus actividades académicas y escolares, esto se denota en la tabla 3.

Ahora en el caso de la cuantificación de los egresos económicos que tienen los estudiantes universitarios del municipio de Ocosingo, Chiapas, se desarrollaron 13 ítems, los cuales permiten conocer los montos de gastos que realizan por mes en el uso de bienes, servicios y productos que usan de manera constante para su estancia en el municipio, denotando un panorama sobre el desembolso de recursos para la económica social y familiar de quienes otorgan dichos servicios en general, esto se aprecia en la tabla 4.

De igual manera es imprescindible conocer sobre la movilidad y transporte que utilizan y que representan una derrama económica para este sector, que es de uso constante de los estudiantes universitarios, para ello se desarrollaron 5 ítems para conocer dichos datos de los pagos realizados y la satisfacción generada al momento de usar estos servicios

públicos en la modalidad de taxis y colectivos, estos datos se aprecian en la tabla 5.

Tabla 5
 Datos de los gastos de transporte público de los estudiantes universitarios en Ocosingo, Chiapas.

Ítem	Valor	Min	Max	Media	Desviación
1	100	0.00000	1.00000	0.00000	0.00000
2	200	0.00000	2.00000	0.00000	0.00000
3	300	0.00000	3.00000	0.00000	0.00000
4	400	0.00000	4.00000	0.00000	0.00000
5	500	0.00000	5.00000	0.00000	0.00000

Las actividades académicas de los estudiantes son diversas, los cuales implican una serie de gastos económicos en el pago de inscripciones, reinscripciones, colegiaturas, materiales, insumos, uniformes y el uso del internet para las actividades diarias, los cuales son importantes para conocer la derrama económica que implica por cada estudiante, en este apartado se cuenta con 3 ítems que evalúa y valora dichos datos, los cuales se pueden observar en la tabla 6.

Tabla 6
 Datos de los gastos de transporte público de los estudiantes universitarios en Ocosingo, Chiapas.

Ítem	Valor	Min	Max	Media	Desviación
6	100	0.00000	1.00000	0.00000	0.00000
7	200	0.00000	2.00000	0.00000	0.00000
8	300	0.00000	3.00000	0.00000	0.00000

Dentro de los datos que se consideran importantes conocer de los estudiantes universitarios es su estado de salud, los cuales se desarrollaron 19 ítems encaminados a evaluar dicha condición, teniendo en cuenta los antecedentes hereditarios, enfermedades actuales tanto agudas como también las enfermedades crónicas no transmisibles, la asistencia y periodicidad de la asistencia a revisiones médicas, la adquisición de medicamentos y el

seguimiento de las diversas patologías que pudieran padecer, para ello se aprecian los datos en la tabla 7.

Tabla 7
 Datos de los gastos de transporte público de los estudiantes universitarios en Ocosingo, Chiapas.

Ítem	Valor	Min	Max	Media	Desviación
9	100	0.00000	1.00000	0.00000	0.00000
10	200	0.00000	2.00000	0.00000	0.00000
11	300	0.00000	3.00000	0.00000	0.00000
12	400	0.00000	4.00000	0.00000	0.00000
13	500	0.00000	5.00000	0.00000	0.00000
14	600	0.00000	6.00000	0.00000	0.00000
15	700	0.00000	7.00000	0.00000	0.00000
16	800	0.00000	8.00000	0.00000	0.00000
17	900	0.00000	9.00000	0.00000	0.00000
18	1000	0.00000	10.00000	0.00000	0.00000

Para este instrumento de medición se logró obtener un Coeficiente de Validez de Contenido de (CVC) de 0.95 por lo que se considera que es un instrumento de excelente validez.

El instrumento de medición para -medir el impacto económico que producen los estudiantes universitarios en Ocosingo, Chiapas - quedó conformado con 61 ítems, distribuidos en 6 dimensiones, tal como se presenta a continuación.

Tabla 8
 Datos de los gastos de transporte público de los estudiantes universitarios en Ocosingo, Chiapas.

Dimensión	Ítems	Valor
1. Gastos de transporte	1-5	100
2. Gastos de alimentación	6-10	200
3. Gastos de salud	11-15	300
4. Gastos de vivienda	16-20	400
5. Gastos de educación	21-25	500
6. Gastos de ocio	26-30	600

De manera posterior el instrumento de medición se aplicó a 8 estudiantes para realizar la prueba piloto y conocer la percepción y la coherencia de cada ítem para realizar la prueba de confiabilidad mediante el Alpha de Cronbach, dentro de este ejercicio se contó con la participación de 4 estudiantes de la Universidad para el Bienestar Benito Juárez

García, sede Ocosingo, Chiapas y 4 estudiantes de la Universidad Tecnológica de la Selva.

Se analizaron los ítems encaminados a medir la percepción de los estudiantes sobre uso de transporte público y cuestiones del autocuidado de la salud, los cual en su conjunto fueron 11 ítems que contaron con la escala de respuestas mediante la escala de Likert.

Tabla 9
Validación de ítems de la prueba de confiabilidad

Ítem	Alfa	Alfa corregido
1	0.12	0.12
2	0.15	0.15
3	0.18	0.18
4	0.21	0.21
5	0.24	0.24
6	0.27	0.27
7	0.30	0.30
8	0.33	0.33
9	0.36	0.36
10	0.39	0.39
11	0.42	0.42

Los ítems que no se consideraron dentro de esta prueba de confiabilidad fueron los que contenían opciones de respuesta abiertas, dicotómicas y con escalas económicas las cuales estuvieron fuera de la consideración de las pruebas de confiabilidad, siendo seleccionadas las únicas que contenían escalas de valoración de la percepción mediante las escalas de Likert.

Posterior a la aplicación del instrumento de medición a los estudiantes en la modalidad de prueba piloto, se pueden apreciar los resultados obtenidos y en la tabla 10 se pueden observar las varianzas de las categorías: Movilidad y Transporte y la Situación de la Salud, en ítems seleccionados por la naturaleza de las opciones de respuesta.

Tabla 10
Validación de ítems de la prueba de confiabilidad

Ítem	Categoría: Movilidad y Transporte		Categoría: Situación de la Salud	
	Alfa	Alfa corregido	Alfa	Alfa corregido
1	0.12	0.12	0.15	0.15
2	0.15	0.15	0.18	0.18
3	0.18	0.18	0.21	0.21
4	0.21	0.21	0.24	0.24
5	0.24	0.24	0.27	0.27
6	0.27	0.27	0.30	0.30
7	0.30	0.30	0.33	0.33
8	0.33	0.33	0.36	0.36
9	0.36	0.36	0.39	0.39
10	0.39	0.39	0.42	0.42

Para comprobar la confiabilidad del instrumento se procedió al cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach el cual proporciona el parámetro para determinar la factibilidad del uso de un instrumento de medición y tener consigo una herramienta de investigación de alto nivel, el cual, como se observa en la tabla 10 alcanza un valor de 0.701 lo que demuestra que es muy confiable.

4. Conclusiones

Una vez concluido el proceso de validación del instrumento de medición -para medir el impacto económico que producen los estudiantes universitarios en Ocosingo, Chiapas- se puede destacar que en base a los resultados obtenidos en las pruebas de validez y confiabilidad se puede decir que cuenta con un buen nivel. Dicho instrumento fue sometido de manera imparcial, pública y de manera ética a la prueba de validez en una reunión en las instalaciones de la Universidad para el Bienestar Benito Juárez García con sede en Ocosingo, Chiapas en donde se tuvo el grupo focal de expertos investigadores de la Universidad Tecnológica de la Selva y la UBBJG, en donde en trabajo colaborativo se sometió a las pruebas necesarias arrojando valores favorables para su validez.

Es importante mencionar que este tipo de investigaciones instrumentales requieren de la mayor precisión posible, experiencia en el campo de la investigación y alto nivel de preparación académica para realizar un conjunto de ítems que permitan recopilar los datos que son fundamentales para determinar el impacto económico que se tiene en Ocosingo por parte de los mas de 4mil estudiantes que se encuentran realizando sus estudios de los niveles de Técnicos Superiores, Licenciaturas e Ingenierías que ofertan las universidades instaladas en dicho municipio.

En cuestiones de los ítems se puede mencionar que cuentan con los valores necesarios y pertinentes para poder ser aplicados en la etapa de aplicación y recopilación de datos en las diversas universidades, permitiendo visibilizar el impacto económico al bolsillo de los arrendadores de habitaciones de renta, los empresarios locales y los dueños de pequeños y medianos negocios que ofertan diversos productos y servicios a la comunidad educativa de Ocosingo,

con esto se pretende visibilizar los beneficios que se generan con la presencia de las universidades en los municipios de Chiapas y así poder ser tomados en cuenta en las políticas públicas del propio municipio y del estado.

5. Referencias bibliográficas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (18 de 10 de 2023). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Obtenido de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Becas Benito Juárez. (01 de 01 de 2023). Becas Benito Juárez. Recuperado el 14 de 10 de 2023, de <https://becasbenitojuarezmx.com/que-beca-puedo-solicitar-si-estudio-en-una-universidad-privada/>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de 04 de 2021). Secretaría de Servicios Parlamentarios. Obtenido de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Fernanda, L. (01 de 04 de 2021). SITEAL UNESCO. Recuperado el 14 de 10 de 2023, de <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/financiamiento>

Gutiérrez, R. (2021). Las claves de la Nueva Ley General de Educación Superior. CDMX: UNAM.

López, J. S. (27 de 09 de 2016). Secretaría de Gobernación. Obtenido de http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2016/10/asun_3424090_20161012_1476313878.pdf

Nadia, R. (2017). Análisis del comportamiento económico de estudiantes universitarios en Medellín, espacios, 14.

RAE. (2014). Diccionario de la Real Academia Española. Madrid, España: Real Academia Española.

Solares, R. M. (24 de 10 de 2017). Los impactos económicos en educación superior en México. El Economista, pág. 1.

Utel blog. (27 de 02 de 2023). UTEL blog. Recuperado el 14 de 10 de 2023, de <https://utel.mx/blog/estudia-en-linea/becas-para-universitarios-2023-encuentra-tu-beca-aqui/>

La formación inicial de docentes en Escuelas Normales públicas de Chiapas y su relación con la Nueva Escuela Mexicana

The initial training of teachers in public Normal Schools in Chiapas and its relationship with the New Mexican School

Verónica Toledo Molina y Olga Guadalupe Carlo Pérez

*

¹ Escuela Normal Experimental "Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez", Chiapas, México

² Escuela Normal Experimental "Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez", Chiapas, México

RESUMEN

Los datos compartidos en este trabajo de investigación se refieren a las opiniones de estudiantes sobre la formación que reciben con respecto a los planteamientos del enfoque para la educación básica en 2022. Con la introducción de nuevos perfiles de egreso, surge el dilema qué tipo de docentes se están formando en las escuelas normales y cuáles son los enfoques del perfil de egreso propuesto. Se realizó para ello una encuesta de opinión tomando como pregunta, ¿cuáles son las limitaciones de los perfiles de egreso del Plan de Estudio 2018 en las licenciaturas de educación preescolar y primaria en la formación de nuevos docentes que requiere la Nueva Escuela Mexicana? El estudio se realizó con un enfoque seccional transversal y descriptivo, y se tomó como muestra a una población de 160 estudiantes de seis escuelas normales públicas del estado de Chiapas. Se les aplicó un cuestionario en línea diseñado especialmente para este propósito. El objetivo fue conocer las opiniones de los estudiantes normalistas en relación con las formas de enseñanza que reciben en los trayectos formativos del Plan 2018, abordando la formación para la enseñanza, las bases teórico-metodológicas de la enseñanza y las prácticas profesionales. Se revisaron las capacidades, aptitudes y conocimientos necesarios para el trabajo docente en la Nueva Escuela Mexicana, planteando la siguiente pregunta: El 86.25% de los alumnos normalistas de la licenciatura en preescolar y el 88.28% de los de la licenciatura en primaria entrevistados opinan que los programas del plan de estudio 2018 no concuerdan con las aspiraciones formativas, el enfoque del aprendizaje y la visión de los programas recientemente propuestos para la educación básica.

Palabras Clave: formación docente, educación superior, NEM

ABSTRACT

The data shared in this research work pertains to the opinions of students regarding the training they receive in relation to the approaches for basic education in 2019. With the introduction of new graduation profiles, the dilemma arises as to what kind of teachers are being trained in normal schools and what are the proposed graduation profile approaches. To investigate this, an opinion survey was conducted, with the question, 'What are the limitations of the graduation profiles of the 2018 Study Plan in the preschool and primary education degrees for the formation of new teachers required by the New Mexican School?' The study was conducted with a cross-sectional and descriptive approach, with a sample of 160 students from six public normal schools in the state of Chiapas. They were administered a online questionnaire designed specifically for this purpose. The objective was to understand the opinions of normal school students regarding the teaching methods they receive in the training pathways of the 2018 Plan, addressing training for teaching, theoretical and methodological foundations of teaching, and professional practices. The capabilities, aptitudes, and knowledge required for teaching in the New Mexican School were examined, posing the following question: 86.25% of preschool education degree students and 88.28% of primary education degree students interviewed believe that the 2018 study plan programs do not align with their formative aspirations, the learning approach, and the vision of the recently proposed programs for basic education.

Keywords: Teacher Training, Higher Education, NEM

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial actual de docentes en las escuelas normales enfrenta un problema evidente: la contradicción, desajuste o incompatibilidad entre las habilidades que se forman en las escuelas normales y las capacidades de intervención requeridas del nuevo docente para un modelo educativo que centra sus bases y fundamentos en lo humano, lo inclusivo, lo intercultural, la identidad, el desarrollo comunitario y la integración de conocimientos. Es en la diversidad de instituciones donde ocurre ahora la formación inicial de docentes, y se da en condiciones muy variadas. Mientras en unas escuelas el o los programas académicos son desarrollados de manera óptima, en algunas otras el déficit de profesores, tiempos de contratación y las descargas académicas obstaculizan el funcionamiento curricular para desarrollar en los alumnos las habilidades requeridas en educación básica.

De la misma manera, es en la relación entre formación teórica y práctica donde convergen los esfuerzos institucionales a fin de integrar un perfil de egreso cercano a lo deseable, o imaginable. La ruta de este perfil de egreso lo constituyen, en efecto, los trayectos formativos con un conjunto de cursos y asignaturas que muestran las vías de acceso para adquirir conocimientos, habilidades, aptitudes y capacidades que permitan ejercer la docencia bajo ciertos perfiles definidos por la autoridad educativa federal. Los trayectos de formación y sus programas han variado en el tiempo, así se observa que las escuelas normales han tenido en la última década dos reformas curriculares: 2012 y 2018, con enfoques y perfiles de egreso distintos, en cuyo esfuerzo de consecución se quedaron a medias muchas instituciones formadoras. Así lo indican los datos de ingreso al servicio profesional docente disponibles.

El problema fundamental ahora es la doble reforma que deben atender las escuelas normales, la primera es la apropiación, manejo y profundidad de los programas de las licenciaturas diseñadas en 2018, y por el otro, la reforma al plan y programa de estudio 2022 que emergieron como resultado de la nueva legislación educativa de 2019 y el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana. Tanto los formadores como los propios alumnos normalistas enfrentan el dilema de formar nuevas habilidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y de intervención en función de los perfiles de egreso y los indicadores de desempeño docente que se valoran en los procesos de selección de ingreso al servicio público educativo.

El tema que se analiza en este trabajo es precisamente la relación entre dos variables que se imbrican. Por un lado, en qué condiciones se está dando la formación inicial de docentes en las escuelas normales; y por el otro, lo que se

plantea en los perfiles profesionales que incluyen capacidades, aptitudes y conocimientos idóneos en el nivel de educación básica, cuyo parámetro de egreso se construye en efecto en las escuelas normales públicas.

¿Cuáles son los fundamentos de la formación tanto en los planes de estudio 2018 y su relación con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana?

1.1 La formación inicial en los Planes de estudio 2018

El plan de estudio representa la expresión escrita del currículum de un programa académico, es una herramienta fundamental para cursar, acreditar/titular/certificar el dominio de determinadas competencias en el ámbito del saber y del saber hacer. En tal sentido, sirven para limitar, avanzar y dar cuenta de la calidad del proceso de formación, en este caso de la formación inicial de docentes. Respecto a los planes de estudio, Zabalza (2012) refiere que es una de las piezas del entramado curricular de una institución formativa que participan del significado y funcionalidad que organiza para el conjunto de habilidades y conocimientos por adquirirse en el trayecto de una profesión. Existen diversas concepciones acerca del perfil profesional; Díaz (1999) retoma la propuesta de Arnaz (1981) quien sostiene, el perfil “es una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales propias de su profesión. Este profesional se formará después de haber participado en el sistema de instrucción” (p.2).

En la opinión de algunos especialistas como Díaz (1999), la formación profesional es la reconfiguración de varios elementos que se conjugan de manera integral sobre un campo profesional específico; éstas pueden ser desde las habilidades, las actitudes y los saberes especializados que provienen del lenguaje de la ciencia, mismos elementos que se ponen en práctica cuando se está ante un desempeño determinado.

El perfil profesional es en la postura de Glazman e Ibarrola (1978, citados en Díaz 1999, p. 3), “el conjunto de prácticas profesionales realizadas de manera sistemática inherentes al campo, o campos disciplinarios que integran una carrera”. En el caso de la formación inicial.

Otros autores como Villarreal (1980, citado en Marcaccio, et al., 2014) plantean una definición más ortodoxa del perfil profesional, asemejan el desempeño de una profesión como una manera de contribuir al sistema social de relaciones sociales, es decir, que por la vía de las prácticas profesionales estarán contribuyendo a una clasificación del trabajo en términos de clase.

Como citar: Toledo-Molina V. & Carlo-Pérez O. G. (2023)

La formación inicial de docentes en Escuelas Normales públicas de Chiapas y su relación con la Nueva Escuela Mexicana, (1)2, Nueva época 54-61

Recibido: 10 de octubre de 2023. Aceptado: 23 de octubre de 2023

Sobre las ideas planteadas con anterioridad, estaríamos ante el dilema de definir si el perfil profesional al concluir determinados estudios son los desempeños alcanzados que proponen el plan y programa, o por el contrario, si fuesen las prácticas reales que se llevan a cabo en los espacios del aula, la misma escuela o la comunidad educativa.

Hay cierto consenso en los especialistas de que el perfil profesional es una resultante tanto de los aspectos formales del currículum como de las experiencias personales y profesionales experimentadas en el campo de la profesión. Ambos elementos constituyen el elemento formativo por antonomasia de una carrera.

Por eso Díaz (1986) sugiere conceptualizar el perfil profesional a partir de experiencias y conocimientos reales, pragmáticos y situados, porque lo que configura a los profesionales es su expertiz en las decisiones que toma cuando se trata de resolver problemas inherentes a su campo de trabajo.

Por su parte, Arnaz (1981b, citado por Díaz, 1999), propone una serie de elementos a tomar en cuenta cuando se habla del perfil profesional, entre ellos, los campos formativos del área propiamente dicha en la que se forman los estudiantes; los descriptores y rasgos funcionales generales y específicos del campo científico al que pertenece esa ciencia, y la diversidad de tareas que componen la profesión para la toma de decisiones especializada. Éstas podrían ser del tipo técnico, instrumental o tecnológico, que incluyen actitudes, valores, comportamientos enmarcados en la propia profesión.

Según Villarreal (1980, citado en Marcaccio, et al., 2014), la especificación y realización de una práctica profesional requiere de cierta preparación académica, y de un nivel de conciencia social que la haga más efectiva. Para lograr esta preparación académica es necesario hacer referencia a ciertas habilidades y conocimientos.

Villarreal señala también que la preparación académica y el nivel de conciencia definen lo que es el proyecto de formación profesional. El desempeño eficiente de una profesión no es otra cosa que la correcta aplicación de lo adquirido en la formación profesional. Esta área se cubre, especialmente, con el componente de prácticas profesionales o inserción al trabajo además de comunicar información o formar habilidades o destrezas en otras personas. De nuevo, saberes y experiencia personal se entrecruzan para dar paso a la formación inicial de futuros docentes.

Una de las conceptualizaciones del perfil de egreso afirma que consiste en el conjunto de rasgos profesionales que tienen que ver con la formación de otros profesionales.

Está constituido por el conjunto de recursos didácticos que un profesional debe poseer cuando ejercita la docencia en el campo de su especialidad, es el caso de la actividad docente que desempeña un profesional recién egresado de una institución formadora. En el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria (2018), objeto de este análisis, el perfil de egreso se define como el conjunto de rasgos deseables o aprendizajes esperados al concluir la carrera.

1.2 La formación inicial en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

El planteamiento teórico de este trabajo reconoce que la formación inicial está relacionada con la operación de las finalidades formativas de un plan de estudios y las disposiciones naturales de las estudiantes. Para la revisión de la formación inicial de docentes debemos preconcebir la perspectiva teórica y el propósito de ese análisis, siendo para nuestro caso, una búsqueda de los enfoques tanto del plan de estudio 2018 como del Plan y programa 2022 para la educación básica, por ello se expone en este apartado algunos fundamentos del enfoque en la Nueva Escuela Mexicana.

La llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una propuesta educativa que se construye sobre la base de los principios del artículo 3º. 31 y 73, constitucionales y de las leyes secundarias reformados en el año 2019. En la visión de la legislación educativa, se lee que los principios orientadores del tercero constitucional son mantener el carácter público, obligatorio, universal inclusivo, humanista, laico de la educación, de la cual deriva el proyecto de reforma al plan y programas de estudio, desde la educación inicial hasta el nivel medio superior.

Una de las ideas que da origen a este modelo educativo se resume en que la educación se concibe desde un enfoque para la vida, bajo el concepto de aprender a aprender. Bajo este modelo se pretenden incluir y construir los contenidos relacionados con los cambios socioculturales, y se promueven aprendizajes permanentes en las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Los principios fundacionales del modelo se centran en: La identidad, derechos humanos, la responsabilidad ciudadana, la participación en la transformación, interculturalidad, la cultura de la paz y el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente, entre otros.

En el concepto de NEM subyacen dos ideas teóricas que aquí se destacan: el aprendizaje permanente y a lo largo de la vida y el enfoque de la educación basado en derechos.

Sobre el Aprendizaje permanente y a lo largo de la vida fue a finales de la década de los 60 que se logró clarificar el concepto de educación permanente (Sarubi, 1976). Esta fue considerada como un proyecto global que

trascendió los límites de la escolaridad y abarcó “todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad” (UNESCO, 1976, p. 2). De acuerdo con Sarubi (1976) la educación permanente refiere a las acciones educativas que reciben las personas desde su nacimiento hasta su muerte.

La “educación permanente” se asoció con la “formación continua” aunque no eran -ni son- del todo iguales. Esta última se relacionó con una necesidad personal, social y económica para atender la evolución de la tecnología y con ello los cambios en el campo laboral; sin embargo, la “educación permanente” buscó el desarrollo de la persona en todos sus aspectos (Sabán, 2009).

Por su parte, la Unesco define el aprendizaje a lo largo de la vida abarca todas las áreas de la vida, incluyendo la salud, el medio ambiente, la justicia, la familia, la ciudadanía, la participación cultural y el ocio. Puede contribuir a mejorar los entornos de vida, a mejorar la salud y el bienestar, a lograr comunidades más unidas y un mayor compromiso cívico, así como a obtener mejores resultados en materia de empleo y desarrollo económico. Limitar el enfoque de la política y planeación del aprendizaje a lo largo de la vida a un solo sector, al sistema de educación formal o a las habilidades relacionadas con el trabajo o la empleabilidad, reduce sustancialmente su impacto potencial (Unesco, 2019, p. 8).

Sobre la educación basada en derechos, las políticas educativas internacionales orientan a que los Estados brinden oportunidades de aprendizaje durante toda la vida a sus ciudadanos, desde el nacimiento hasta la muerte. La Unesco (2019) en su estrategia 2014-2021, plantea como objetivo “ayudar a desarrollar y fortalecer los sistemas educativos para que provean de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 220). Con ello, destaca la necesidad de aprender durante toda la vida y de que los individuos tengamos oportunidades de aprendizaje.

Los individuos no sólo tienen derecho a la educación, sino a aprender a lo largo de la vida y de diferentes formas. Ésta no sólo es útil para lograr que los individuos se desarrollen en el ámbito personal, social y profesional, es decir que la educación no sólo pretende que los individuos aprendan a convivir en sociedad, comprendan la realidad en la que se desenvuelven y respondan a las necesidades y problemáticas que se presentan del sector productivo y del ámbito profesional, sino que “transformen” la sociedad desde el ámbito personal hacia el bien común.

La NEM está en congruencia con las directrices de organismos internacionales en materia educativa. Por ello, de

acuerdo con la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, se pretende alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 “Educación de Calidad”: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2015). Este es uno de los fundamentos que se plantean para que en la educación básica las y los niños aprendan de manera situada, contextualizada y con vínculos cercanos a sus comunidades de origen.

La noción de educación en el enfoque propuesto de la NEM se desprende de las ideas de Freire, Vygotsky y Bruner, lo anterior debido a que en el marco curricular de la nueva escuela mexicana hay referencias explícitas de dichos autores, en el apartado fundamentos curriculares.

El marco curricular del plan y programas expone que la educación es ante todo un fenómeno sociocultural, cargado de valores, saberes, experiencias y vivencias que deben ser retomadas en el trabajo escolar. Bajo esta idea será la comunidad donde se inserte la escuela la que nutra de contenidos significativos a la niñez. Con el enfoque de la teoría socio-constructivista, cuyo exponente es Vygotsky, se arriba al principio ya conocido de que el aprendizaje es una actividad social que ocurre por la interacción de tres elementos principales: la psique del sujeto, el medio, o el contexto, y los instrumentos sociales que median entre ambos, entre ellos el lenguaje (Baquero, 2014).

Según esta teoría, el aprendizaje es el resultado de la interacción entre los sujetos y su contexto de desarrollo. Con base en las ideas mencionadas se interpreta que el núcleo de la conciencia del sujeto se construye en la relación con el medio externo y no es producto de un desarrollo biológico, tal como pensaba Piaget. Aprendemos por la cultura y de manera colectiva, no necesariamente de forma individual.

El sujeto aprende a través de la cultura o en su interrelación con el otro, lo cual se sustenta en el hecho de que el aprendizaje está en función de la comunicación y el desarrollo, siendo relevante en este proceso el papel de las experiencias previas para continuar aprendiendo de manera constante.

El desarrollo de las funciones psíquicas superiores de un individuo se produce en el desarrollo cultural del niño y aparece dos veces, en el plano social, cuando se comparte entre dos personas, interpsicológico, posteriormente a nivel interno del sujeto como función intrapsicológica. Por este principio fundamental se considera que el acto de aprender solamente ocurre cuando se está en permanente comunicación con otros, ya sea en forma grupal, en pares o entre individuos.

Esta comunicación es precisamente el acto cultural más importante que hace posible que se aprenda con otros, y en grupo. Por estas consideraciones el plan y programas de estudio 2022 plantean que la comunidad es y debe ser la fuente de conocimiento; primero porque ahí están los valores culturales; y segundo porque los alumnos y sus maestros deben recuperarlos de manera permanente a través del diálogo.

Bajo las premisas expuestas, queda claro que, en lo conceptual, procedimental y práctico, los programas de estudio 2022 de la educación básica se alejan de la formación inicial de docentes, en tanto que en las escuelas normales la vinculación del territorio como fuente de conocimiento es hasta hoy muy limitada desde un enfoque de competencias.

2. Metodología

Este es un estudio de tipo seccional transversal y descriptivo (Bravo, Sierra, 1998), dado que se limitó a un solo levantamiento de información, tanto en tiempo como en espacio. El diseño metodológico se elaboró con las sugerencias de Sierra (1998, 2003), Monette (1994) y Babbie (1999) a fin de tomar una postura respecto al modo de tratar los datos encontrados y analizar la realidad de la formación inicial de docentes.

Se ajusta a un tipo de diseño donde el modo de tratar los datos es interpretativo –reconstructivo y en algún momento del trabajo procede de modo analítico para explicar los datos encontrados. En este caso se privilegió el tratamiento de los datos se considera mixto porque se infieren conclusiones para responder las interrogantes planteadas. Los diseños de investigación mixto tratan, epistemológicamente, los datos de manera cualitativa y cuantitativa, y en este caso el cuestionario aplicado planteó ítems de los dos tipos para obtener información en ambos sentidos.

Se decidió levantar la información a través de una encuesta en línea, misma que se envió a través de medios electrónicos a los estudiantes cuya residencia corresponden a 4 municipios de Chiapas. El diseño, ejecución y análisis de los datos se realizó en la Ciudad de San Cristóbal de las Casas. Los sujetos participantes de este trabajo son estudiantes que oscilan en un rango de edad de 18 a 23 años. El 58% de la muestra correspondió a mujeres y el 42% a hombres. Para identificar la población y muestra objeto de estudio se determinó seleccionarla desde dos técnicas complementarias. La primera consiste en definir una población tomando en cuenta el criterio intencional del investigador y la segunda por un tipo de muestreo estadístico simple. Los criterios considerados intencionalmente fueron: ser estudiante normalista de una escuela normal pública del estado de

Chiapas y tener conocimiento del Programa de Educación Preescolar y de Educación Primaria 2018.

Para dar consistencia y tener un segmento representativo de la población base, se tomó una muestra aleatoria dentro de un listado de 1000 estudiantes que cursan, al momento de la encuesta, el 2º, 4º, 6º y 8º semestre. El muestreo se realizó con base a estimaciones de poblaciones finitas, donde el nivel de confianza es de 95% con un margen de error de 4% y la varianza de p y q de 80/20%; así se obtuvo un tamaño de muestra de 150 estudiantes, ajustado a pérdidas, con las cuales se llevó a cabo el estudio. Partiendo del supuesto de que esta población está distribuida en cuatro municipios, se optó por tomar aleatoriamente una muestra del listado total de estudiantes siguiendo el procedimiento para poblaciones finitas.

Tomando en cuenta lo que se expuso en el planteamiento del problema, los planes de estudio 2018 de los dos programas académicos referidos tienen tres trayectos formativos claves: formación para la enseñanza y el aprendizaje, Bases teórico-metodológicas para la enseñanza y prácticas profesionales.

En los tres trayectos elegidos para este análisis se trabajan aspectos teóricos, prácticos, didácticos, aprendizaje de los conocimientos disciplinarios, la enseñanza de éstos y el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos para sus análisis. Se deduce que con estos trayectos formativos se adquieren competencias para la intervención educativa, además de herramientas que permiten transferir saberes a diversas situaciones que ocurren en las aulas; es decir, el perfil de egreso se construye en la convergencia de los trayectos antes referidos.

Por estas consideraciones, los trayectos elegidos bajo criterio intencional se convirtieron en las variables de trabajo con sus respectivas subcategorías, mismas que se integraron en el cuestionario cualitativo.

Los datos de la muestra se procesaron de forma descriptiva con el software Rotator plataforma software consulting C.A.

La base de datos lo constituyó la captura y vinculación por separado de tres documentos en el que se agruparon las respuestas dadas por los 150 participantes del estudio.

3. Resultados

Se exponen los resultados sobre las opiniones de los estudiantes normalistas respecto a los principales trayectos formativos del Plan 2018: Formación para la enseñanza, Bases teórico-metodológicas de la enseñanza y Prácticas profesionales, bajo la premisa de si éstos contribuyen al desar-

rollo de las capacidades, aptitudes y conocimientos que requiere el trabajo docente en la Nueva Escuela Mexicana.

¿Las formas de trabajo del trayecto formativo de Bases para la enseñanza, del Plan de estudio 2018 se ajusta a los requerimientos de la práctica docente que requieren programas de estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana?

¿Cuáles de los cursos de la malla curricular del Plan de estudio 2018 tiene un enfoque más cercano a los programas de estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana?

De la siguiente lista de cursos del Plan de estudio 2018, ¿cuáles de ellos promueven el pensamiento analítico y reflexivo y orienta al grupo en cómo aprovechar distintas herramientas, y es más cercano al enfoque de los programas de estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana?

Cursos incongruentes con los enfoques de los programas 2022 de la Nueva Escuela Mexicana

Elige él o los cursos del trayecto formativo práctica profesional donde se han hecho intentos por ajustar los programas a los enfoques actuales de los planes y programas 2022 de la Nueva Escuela Mexicana.

¿La modalidad de trabajo de los cursos de práctica profesional del Plan 2018 te permite ahora, adquirir las capacidades, aptitudes y conocimientos requeridos en el perfil profesional de nuevo docente de preescolar y primaria?

¿La formación inicial de docentes actual te ofrece los

conocimientos necesarios para incursionar en la docencia con las habilidades requeridas en la Nueva Escuela Mexicana?



4. Discusión

Los perfiles de egreso del Plan de estudio 2018 que se desarrolla en las escuelas normales públicas del estado de Chiapas responde muy poco a las capacidades, conocimientos y aptitudes que se piden para atender el modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

El 86.25.% de los alumnos normalistas de las licenciaturas en preescolar y el 88.28% de primaria entrevistados indican que no coinciden los programas del plan de estudio 2018 con los programas de estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. El Plan de estudio para preescolar y primaria que se trabajan en las escuelas normales, se contradice con el enfoque de una enseñanza integral, de derechos e inclusiva del modelo 2022, por el abordaje teórico, expositivo y de competencias, sin referencias claras a las habilidades docentes que se piden para una nueva práctica docente.

Los cursos que muestran esta contradicción son, entre otros, Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje, Educación inclusiva, Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia, Desarrollo de competencias lingüísticas y Educación geográfica, en ambos programas académicos.

El 78.79% de los entrevistados opina que la modalidad de trabajo de los cursos de práctica profesional del Plan 2018 no les permite, ahora, adquirir las capacidades, aptitudes y conocimientos requeridos en el perfil profesional de nuevo docente de preescolar y primaria, el 21.21% sostiene que, en parte, pero ello requerirá un nuevo reordenamiento de materias y capacitaciones de los formadores de docentes. Del mismo modo, el 87.88% de los alumnos opinan que la formación inicial de docentes actual no le ofrece los conocimientos necesarios para incursionar en la docencia con las habilidades requeridas en la Nueva Escuela Mexicana, mientras que el 9.09% opina que sí.

Siguiendo esta línea de análisis y bajo la hipótesis de

que la formación inicial de docentes como política de estado ha generado que los perfiles de egreso sean difusos, contradictorios y hasta opuestos respecto a los requerimientos de la Nueva Escuela Mexicana, se observan en el estado actual de la formación inicial aspectos que deberían incorporarse para correlacionarlos a los enfoques de los programas de estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana; por ejemplo, incluir clases demostrativas, estudios de caso recuperados de los contextos reales, focalizar los conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didácticos que requiere un docente para una enseñanza integral. en proporción similar en preescolar y primaria: 67.50%, 63.45%.

Existen, a pesar de las contradicciones, en la malla curricular del 2018 algunos cursos que tienen un enfoque más cercano al Plan y programa 2022; por ejemplo, en orden de importancia: Atención a la diversidad, Educación histórica en diversos contextos, El sujeto y su desarrollo profesional y Ambientes de aprendizaje, debido a que incluyen temas que están vigentes en la discusión nacional e internacional.

Los datos indican que se tienen cursos del Plan 2018 que promueven el pensamiento analítico y reflexivo y orientan en cómo aprovechar distintas herramientas para la indagación y la investigación; son más cercanos en sus enfoques a los programas de estudio 2022 de la NEM. Entre ellos: Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, Herramientas básicas para la investigación educativa, Trabajo docente y proyectos de mejora escolar y Bases legales y normativas de la educación básica, hipotéticamente por la naturaleza del campo disciplinar y la integración de sus contenidos.

Se señalaron igualmente aquellos cursos que son vigentes y congruentes con la educación inclusiva que promueve la NEM; entre ellos: El sujeto y su desarrollo profesional, Educación socioemocional y Atención a la diversidad tanto en la licenciatura de educación preescolar como la de educación primaria.

En esta misma idea, se señalan esfuerzos de vinculación con la educación básica, especialmente en los cursos de: Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa, Observación y análisis de prácticas y contextos escolares y Estrategias de trabajo docente.

En cuanto a la pregunta de investigación, ¿cuáles son las limitaciones de los perfiles de egreso del Plan de Estudio 2018 en las licenciaturas de educación preescolar y primaria en la formación de nuevos docentes que requiere la Nueva Escuela Mexicana?, los datos recabados confirman que el perfil de egreso del plan 2018 está distante en sus planteamientos pedagógicos, psicológicos y profesionales del perfil docente que exige la NEM. Dos datos lo corroboran

ran: el plan 2018 forma por competencias y desarrolla habilidades instrumentales en la planeación didáctica sin referencia a un contexto situado; mientras que el plan 2022 plantea una formación situada, con enfoque sociohistórico, con énfasis en la inclusión, los derechos humanos, la intervención de las comunidades en los aprendizajes y en un tipo de docente activo, participativo y emancipador. El otro dato que lo confirma es que el plan 2018 hace énfasis en la didáctica y la intervención docente instrumental, mientras que el plan 2022 enfatiza en un docente innovador, creativo, que realice codiseño curricular y se responsabilice de sus intervenciones docentes.

En conclusión, las escuelas normales públicas están formando docentes para un modelo educativo centrado en competencias distantes del modelo educativo integral que propone la Nueva Escuela Mexicana. Este estudio conduce a una conclusión inequívoca, el plan 2018 contribuye escasamente al plan y programas 2022; es distinto en su enfoque, fundamentos epistémicos, principios pedagógicos, didácticos y hasta en el perfil de egreso de la NEM. Ninguno de los once rasgos del perfil de egreso que plantea la escuela mexicana se alcanzarán con la formación que llevan a cabo las escuelas normales, con las generaciones que cursan plan 2018.

5. Referencias Bibliográficas

- Babbie, E. (1999). Fundamentos de la investigación social. México: Thomson
- Baquero, R. (2014). Vygotsky y el Aprendizaje Escolar. AIQUE
- Bravo, S. (1998). Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios. Madrid, España: Paraninfo
- Contandriopoulos AP, Champagne F, Potvin L, Denis JL, Boyle P. Preparar un proyecto de investigación. Barcelona: SG Editores ; 1991
- Díaz B., A. (1986). Los orígenes de la problemática curricular. Cuadernos del CESU 4, 11-22. México: UNAM
- Díaz B., F. (1999). Elaboración del perfil profesional. México: Trillas.
- Marcaccio, A., y Moreno, J. E. (2014). Perfiles profesionales y valores relativos al trabajo. Ciencias Psicológicas, VIII (2), 129-138. ISSN: 1688-4094. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545413003>
- Mercado, R., Taboada, E., F., J. y De Los Reyes, C. (2005). Evaluación del desempeño y desarrollo del docente. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- ONU-OREALC-UNESCO-. (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile
- Sabán V., C. (2009). Educación y aprendizaje permanentes: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. Revista Iberoamericana de Educación, No. 52
- Sarubi, M. S. (1976). La educación permanente. Centro Nacional de Documentación e Información. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/93987>
- Unesco, (2019). Adoptar una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida. Reporte — Una consulta transdisciplinaria de expertos. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377810>
- UNESCO-CRESAL. (1997). La Educación Superior en el Siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO-CRESAL
- Zabalza, M. (2012). Profesionalidad docente. Recuperado el 11 de marzo de 2014 de <http://www.cica.cs/aliens/revfuentes/Zabalza.htm>

Percepción sobre la importancia y uso de las matemáticas de los estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Derecho, de la Facultad de Derecho C-III de la UNACH

Perception of the importance and use of mathematics by students in the first semester of the Law degree, from the Faculty of Law C-III of the UNACH

Antonio Darinel Cordero López y Alexandra Ruiz Gordillo

*

¹ Preparatoria Mesoamericana, Chiapas, México

² Universidad Autónoma de Chiapas, México

RESUMEN

La discusión sobre la importancia y uso de las matemáticas, en la vida cotidiana, es uno de los temas abordados en diversas conversaciones, entre aquellos que se declaran fan de ellos, como de los que pueden mostrar cierto desinterés; las matemáticas en los estudiantes de ciencias sociales, es otro cuestionamiento de interés, sobre todo en los estudiantes de la licenciatura en Derecho. El presente estudio emplea una metodología de enfoque cuantitativo, cuya finalidad es evaluar la percepción sobre la importancia y uso de las matemáticas de los estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Derecho, de la Facultad de Derecho C-III de la UNACH, se cuenta con una muestra probabilística de 67 alumnos, que representan un nivel de confianza del 95%, respecto de la población general de 80 alumnos de primer semestre, con un margen de error de 5%. Se aplica un instrumento de mediación, integrado por 40 preguntas, divididas en 7 categorías, enfocadas a determinar, desde la percepción de las matemáticas, hasta la influencia de las mismas en la elección de la carrera profesional y su aplicación. Se obtiene como principal resultado que el 20.6% de los encuestados consideran que las matemáticas influyeron en la elección de su carrera, aunado a que el 26.5% consideró la perspectiva de empleo relacionada con las matemáticas influyó en su elección; un dato importante que se obtuvo, fue que el 50% de los encuestados, consideran que el desarrollo de habilidades matemáticas es importante en su carrera profesional. Por lo tanto, se concluye que un número significativo de encuestados reconoce que el interés por las matemáticas influyó en su elección de carrera, además de considerar la importancia en el desarrollo de su carrera, aunque un número considerable parece indiferente o resulta poco claro.

Palabras Clave: Matemáticas, Estadística, Ciencias Sociales, Derecho

ABSTRACT

The discussion about the importance and use of mathematics in everyday life is one of the topics addressed in various conversations, between those who declare themselves fans of them, and those who may show a certain disinterest; Mathematics in social science students is another question of interest, especially in law degree students. The present study uses a quantitative approach methodology, the purpose of which is to evaluate the perception of the importance and use of mathematics of the students of the first semester of the Law degree, from the Faculty of Law C-III of the UNACH, it is said with a probabilistic sample of 67 students, which represents a confidence level of 95%, with respect to the general population of 80 first semester students, with a margin of error of 5%. A mediation instrument is applied, made up of 40 questions, divided into 7 categories, focused on determining, from the perception of mathematics, to its influence on the choice of professional career and its application. The main result is that 20.6% of those surveyed consider that mathematics influenced their choice of career, coupled with the fact that 26.5% considered the employment prospect related to mathematics influenced their choice; An important data obtained was that 50% of those surveyed consider that the development of mathematical skills is important in their professional career. Therefore, it is concluded that a significant number of respondents recognize that interest in mathematics influenced their career choice, in addition to considering its importance in their career development, although a considerable number seem indifferent or it is unclear.

Keywords: Mathematics, Statistics, Social Sciences, Law

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de las matemáticas, implica recordar nuestros días de escuela, y siempre surgirán las preguntas ¿por qué recordamos nuestras clases de matemáticas? y ¿por qué son importantes las matemáticas en nuestra formación y vida cotidiana?; de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española, las matemáticas, son una ciencia deductiva que estudia las propiedades de los entes abstractos, como número, figuras geométricas o símbolos, y sus relaciones.

De acuerdo con el informe sobre el Desempeño de los Estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA 2012, emitido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE; 2015), PISA define la competencia matemática como “la capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en una variedad de contextos. Incluye el razonamiento matemático y el uso de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Esta competencia le ayuda al individuo a reconocer la función que desempeñan las matemáticas en el mundo, emitir juicios bien fundados y tomar decisiones necesarias en su vida diaria como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo”.

De acuerdo a lo anterior, la importancia de las matemáticas en nuestra formación y vida cotidiana, es una discusión que se ha realizado a lo largo de la historia, tiene efectos en todo lo que nos rodea, desde elementos complejos como cálculos de integrales, o su implicación en las tecnologías y desarrollo de programas como la robótica; en conclusión, las matemáticas se encuentran en todo, pero porque resultan tan complejas, o como son percibidas por los estudiantes de ciencias sociales, principalmente de Derecho.

Por lo tanto, las matemáticas permiten desarrollar en los individuos el pensamiento lógico, es decir, poder analizar el mundo que nos rodea desde una perspectiva diferente, lo que implica tener la capacidad de afrontar diversos problemas complejos, no solo matemáticos, sino sociales, laborales y educativos, forma individuos pragmáticos que afrontan de mejor manera el estrés.

La Universidad Autónoma de Chiapas, se fundó en el año de 1974, siendo Gobernador el Dr. Manuel Velasco Suárez, a través de la aprobación por el Congreso del Estado del proyecto de Ley Orgánica mediante decreto de fecha 28 de septiembre de 1974, publicado el 23 de octubre del mismo año; aunque entra en funciones formalmente, el 17 de abril de 1975; las carreras ofertadas, más antiguas, son Derecho, Ingeniería Civil, y Comercio y Administración, la

primera ubicada en San Cristóbal de las Casas, y las dos últimas en Tuxtla Gutiérrez.

Actualmente, la Universidad Autónoma de Chiapas, tiene una oferta académica muy amplia, clasificada en sectores como ciencias agropecuarias, ciencias administrativas y contables, enseñanza de lengua, ingeniería y arquitectura, ciencias de la salud, sociedad e interculturalidad, ciencias sociales y humanidades (donde se encuentra la licenciatura en derecho) y la red de centros universitarios (donde se encuentra la licenciatura en matemáticas y matemáticas aplicadas); esto con el objetivo de atender a las necesidades educativas en todo el Estado.

La licenciatura en Derecho, es impartida en la Facultad de Derecho C-III, ubicada en San Cristóbal de las Casas, donde se imparte de forma presencial integrada por 10 semestres, cumplimento un total de 5 años, en los que el estudiante deberá acreditar 333 créditos.

Ahora bien, respecto al objeto principal de este artículo, consistente en analizar la percepción de los estudiantes del primer semestre de la Facultad de Derecho C-III, respecto a la importancia y uso de las matemáticas, surge de las preguntas que nos formulamos al principio, ¿por qué son importantes las matemáticas en nuestra formación y vida cotidiana?; unida a la inquietud de conocer si la experiencia en la formación media superior, influye en la decisión de estudiar una carrera desvinculada, o aparentemente desvinculada de las matemáticas.

La inquietud por esta investigación surge desde nuestro papel como docentes, el primero de educación media superior, principalmente de materias como matemáticas y física, y la segunda de la licenciatura en Derecho; pero ambos con inclinación y gusto por las matemáticas, y sobre todo conscientes del estrés o efectos negativos que genera el proceso de enseñanza- aprendizaje de esta materia, considerada como se dijo en un principio de gran importancia en la vida cotidiana; y como estos efectos pueden o no influir en la selección de la carrera universitaria.

El Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas (NCTM) en Estados Unidos, evidenció, mediante su publicación de octubre de 2022, la necesidad de fortalecer la comprensión matemática en estudiantes, debido a los resultados de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo de 2022; en donde se evidenció un retroceso en los aprendizajes adquiridos.

De acuerdo al informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, respecto a la prueba PISA 2018, en México las chicas obtuvieron una puntuación de 403, en tanto que los niños de 415, de 540 esperados.

Como citar: Cordero-López A. D. & Ruiz-Gordillo A. (2023)

Percepción sobre la importancia y uso de las matemáticas de los estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Derecho, de la Facultad de Derecho C-III de la UNACH, (1)2, Nueva época 62-68

Recibido: 05 de octubre de 2023. Aceptado: 31 de octubre de 2023

Lo anterior, resulta de gran importancia y enfoque en la presente investigación, debido a que cada día se pierde más y más el gusto por las matemáticas, que muchos limitan a operaciones analíticas (suma, resta, multiplicación y división); siendo esta concepción completamente errónea, y por consiguiente justifica el objeto de este estudio.

Respecto a la relación entre las matemáticas y las Ciencias Sociales, Peña (2006) señala que: “el lenguaje matemático permite importar a las Ciencias Sociales modelos de relación entre variables que han tenido éxito en otras ciencias, ofreciendo nuevas posibilidades de explicación de los fenómenos sociales y enriqueciendo el conjunto de modelos disponibles para investigar la realidad social”.

De lo anterior, se desprende otro elemento de nuestra investigación, el uso de las matemáticas en las ciencias sociales, en este caso particular, en la licenciatura y posterior práctica del Derecho; factor que, como se precisa más adelante, fue considerado en las categorías que integraron el instrumento de evaluación diseñado para este estudio.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio es de enfoque cuantitativo, para conocer e identificar la percepción sobre la importancia y uso de las matemáticas en los estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Derecho, de la Facultad de Derecho C-III de la UNACH; en ese sentido, nuestra población se integra por 80 participantes, seleccionados a conveniencia, al establecerse como criterio de inclusión, que sean estudiantes de primer semestre, por lo que el promedio de edad se encuentra entre los 18 y 22 años de edad, todos, actualmente residentes en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, aunque provienen de diversos municipios, no solo del Estado, sino de Estados vecinos como Oaxaca y Tabasco.

Al tratarse de un estudio cuantitativo enfocado a todos los alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Derecho, la población general está integrada de 80 alumnos, por lo que la muestra se integra de 68 alumnos, lo que representa un nivel de confianza del 95%, y un margen de error del 5%.

La muestra de estudio se compone 68 alumnos totales, de los cuales 40 mujeres, que representan el 58.8% y 28 hombres representando el 41.2%, todos con estudio preparatoria concluida, de los cuales el 37.31% son egresados de bachilleratos de San Cristóbal de las Casas, y actualmente estudiantes inscritos en el primer semestre de la Licenciatura en Derecho.

Para la recolección de datos se diseñó un instrumento, consistente en una encuesta integrada por 40 preguntas, distribuidas en siete categorías, este instrumento contó con un

proceso de validación por cuatro expertos en investigación, con áreas formativas como pedagogía, informática y psicología.

El instrumento se divide en siete categorías, los cuales se integran por: a) Datos generales, donde se preguntó sobre la edad en años cumplidos, género, licenciatura, nombre de la institución donde curso la preparatoria, nombre de la institución actual y el semestre.

b) Influencia de las matemáticas en su elección de carrera, compuesta de 8 preguntas

c) Experiencia en la carrera profesional, con 9 preguntas.

d) Opciones de carrera profesional, 5 preguntas

e) Opiniones sobre las matemáticas, compuesta de 7 preguntas.

f) Aplicación de las matemáticas, con 4 preguntas.

g) Ciencias sociales y humanidades, con 7 preguntas; la pregunta final de la encuesta, fue una pregunta abierta “Menciona cuál ha sido tu experiencia con las matemáticas desde el bachillerato hasta la elección de tu carrera profesional”.

El instrumento se elaboró en un formulario digital de Google Forms, para facilitar su aplicación a través de los dispositivos móviles, así como el proceso de recopilación de datos; se aplicó en el mes de octubre del año 2023, con el objetivo de que los estudiantes que constituyen nuestra población, ya hayan cursado tres meses de la carrera, y cuenten con una perspectiva amplia de la Licenciatura en Derecho.

Durante el proceso de aplicación, todos los estudiantes tuvieron conocimiento de la investigación y manifestaron su consentimiento de participar y ser incluidos en él.

Para la tabulación de los resultados obtenidos, se utilizaron gráficas de pastel, con la debida interpretación vinculada a los objetivos de este estudio, como se presenta a continuación; cabe resaltar que, de la información obtenida, resultaron datos que pueden ser importantes y servir para próximas investigaciones.

3. RESULTADOS

Los resultados que se obtuvieron en la aplicación del instrumento se presentan de manera general y con elementos interpretativos resaltado para el estudio de la influencia de las matemáticas en la elección de la carrera profesional la facultado de Derecho campus III de la UNACH, en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas México. En

donde se tuvo una participación de 68 estudiantes de primer semestre de la facultad, en un rango de edades de 17 a 22 años, predominando con un 75% en los 18 años cumplidos.

El 58.8% de la muestra son mujeres y el 41.2% son hombres, de los cuales su conjunto el 37.31% son egresados de bachilleratos en la misma ciudad. Se aplica el instrumento a los alumnos de primer semestre de la licenciatura en Derecho.



Fig. 1. Las matemáticas influyeron en su elección de carrera profesional

Dentro de la influencia de las Matemáticas en su elección de carrera (Fig. 1) nos indica lo siguiente: "¿Las matemáticas influyeron en su elección de carrera profesional?" y teniendo en cuenta los porcentajes de las respuestas obtenidas, podemos observar lo siguiente: Totalmente de acuerdo (10,3%): Esta categoría representa a las personas que consideran que las matemáticas tuvieron un papel fundamental en su elección de carrera. Un porcentaje del 10,3% indica que una minoría significativa de encuestados atribuye una gran importancia a las matemáticas en su elección profesional. De acuerdo (20,6%): Aquí tenemos un grupo más amplio que está de acuerdo en que las matemáticas influyeron en su elección de carrera, pero no de manera absoluta. Un 20,6% de los encuestados considera que las matemáticas juegan un papel relevante, aunque no necesariamente el factor determinante. Indiferente (44,1%): La mayoría de las respuestas se encuentran en esta categoría. Un 44,1% de los encuestados sostiene que las matemáticas no influyeron ni positiva ni negativamente en su elección de carrera. Esto podría indicar que, para una gran parte de los encuestados, las matemáticas no fueron un factor determinante en su elección profesional. Desacuerdo (19,1%): Un porcentaje considerable, aunque no mayoritario, de encuestados (19,1%) no está de acuerdo en que las matemáticas hayan influido en su elección de carrera. Esto sugiere que, para este grupo, las matemáticas no jugaron un papel importante en su decisión profesional. Totalmente desacuerdo (5,9%): Por último, un pequeño porcentaje de encuestados (5,9%) está en total desacuerdo con la idea de que las matemáticas influyeron en su elección de carrera. Esto indica que, para estos individuos, las matemáticas no

tuvieron ningún impacto en su elección profesional.

Un porcentaje significativo de encuestados (26.5%) está de acuerdo en que las perspectivas de empleo relacionadas con las matemáticas tuvieron un impacto en su elección de carrera. Aunque no es la mayoría, esta cifra indica que un grupo considerable considera que las perspectivas de empleo relacionadas con las matemáticas jugaron un papel importante en su elección profesional. Lo que sugiere que para un 42,6% de ellos, las perspectivas de empleo relacionadas con las matemáticas no fueron un factor determinante en su elección de carrera. La indiferencia implica que esta consideración no influyó significativamente en sus decisiones. Y un porcentaje considerable de encuestados (22,1%) está en desacuerdo con la idea de que las perspectivas de empleo relacionadas con las matemáticas influyeron en su elección de carrera. Esto indica que, para este grupo, las perspectivas de empleo no jugaron un papel importante en su decisión profesional.

Interpretando los datos de la pregunta "¿Las matemáticas son muy importantes en su carrera actual?" y centrándonos especialmente en el porcentaje mayor.

El 44,1% está de acuerdo en que las matemáticas son importantes en su carrera actual. Esto indica que una parte significativa de las personas encuestadas reconoce la relevancia de las matemáticas en el contexto de su profesión actual.

Estos datos sugieren que, para un grupo considerable de los encuestados, las matemáticas desempeñan un papel importante en sus carreras. El hecho de que el 44.1% esté "De acuerdo" en la importancia de las matemáticas podría indicar que, en una variedad de campos y profesiones, este conocimiento es fundamental o al menos muy relevante.

Es importante notar que existe un grupo considerable de personas (32.4%) que se muestra "Indiferente" respecto a la importancia de las matemáticas en sus carreras, lo que podría significar que, para ellos, las matemáticas no son particularmente relevantes o no tienen un impacto significativo en su trabajo diario.



Fig. 2. Importancia de la habilidad matemática para la carrera profesional en derecho.

De acuerdo a la Fig. 2: El porcentaje más alto de encuestados (50%) está de acuerdo en que la habilidad matemática es importante para su carrera profesional. Esto indica que una mayoría significativa de las personas encuestadas reconoce la relevancia de las habilidades matemáticas en su ambiente profesional.

Estos datos sugieren que una parte importante de la muestra considera que la habilidad matemática desempeña un papel fundamental en el éxito de sus carreras profesionales. El hecho de que la mitad de los encuestados esté "De acuerdo" en esta afirmación resalta la percepción general de que las habilidades matemáticas son un elemento clave en el contexto profesional o laboral.

Es importante destacar que hay un grupo considerable de personas (30,9%) que se muestra "Indiferente" respecto a la importancia de la habilidad matemática en sus carreras. Esto podría significar que, para algunos, las habilidades matemáticas no son necesariamente un factor decisivo o no se han dado cuenta de su relevancia en su parte profesional.

Además, un porcentaje menor de encuestados se encuentra en las categorías "Desacuerdo" (11,8%) y "Totalmente desacuerdo" (1,5%), lo que sugiere que una minoría no considera que las habilidades matemáticas sean importantes en sus carreras profesionales.

Hablar con qué frecuencia utiliza las matemáticas en su carrera actual, en este caso derecho, el porcentaje más alto de encuestados (33,8%) está en desacuerdo con la afirmación de que utilizan las matemáticas con frecuencia en su carrera actual. Esto indica que una proporción significativa de las personas encuestadas no considera que las matemáticas sean una parte frecuente o esencial de sus actividades profesionales.

Es relevante destacar que un porcentaje considerable de encuestados se muestra "Indiferente" (32,4%) con respecto a la utilización de las matemáticas en su carrera, lo que podría indicar que, para este grupo, el uso de las matemáticas no es ni particularmente frecuente, ni inexistente en su trabajo.

En la sección de Opciones de carrera profesional se realiza la siguiente pregunta:



Fig. 3. Opción de carrera distinta si su interés por las matemáticas no hubiera sido un factor de su elección

En la Fig. 3 nos indica que el 32,4% está de acuerdo en que habrían optado por una carrera distinta si su interés por las matemáticas no hubiera sido un factor en su elección. Esto indica que una parte considerable de las personas encuestadas reconoce que su interés por las matemáticas influyó en su elección de carrera y que, de no haber sido por este interés, podrían haber elegido un camino profesional diferente. El interés por las matemáticas fue un factor determinante en su elección de carrera. El hecho de que más del 30% de los encuestados esté "De acuerdo" en esta afirmación destaca la importancia de las matemáticas en la toma de decisiones profesionales de este grupo.



Fig. 4. Las matemáticas fueron un factor que me desmotivó a elegir una carrera profesional relacionada con las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas

En la Fig. 4 nos muestra el porcentaje más alto de encuestados (30,9%) está en desacuerdo con la afirmación de que las matemáticas fueron un factor que les desmotivó a elegir una carrera profesional relacionada con estos elementos. Esto indica que una parte significativa de las personas encuestadas no considera que las matemáticas hayan sido una fuente de desmotivación para ingresar en el campo de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.

Interpretando los datos de la pregunta "Elegí esta carrera para no cursar asignaturas con matemáticas" y centrándonos especialmente en el porcentaje más alto de encuestados (29,4%) se muestra indiferente con respecto a la afirmación de que eligieron su carrera para evitar cursar asignaturas con matemáticas. Esto sugiere que una parte considerable de las personas encuestadas no tiene una opinión clara o no considera que la evitación de

las matemáticas haya sido un factor determinante en su elección de carrera. Es relevante destacar que hay un porcentaje importante de encuestados que se muestra "Totalmente desacuerdo" (26.5%), lo que indica que para ellos, la evitación de las matemáticas no fue una consideración en absoluto en su elección de carrera.



Fig. 5. Matemáticas difíciles

Como se aprecia en la figura 5. El porcentaje más alto de encuestados (38,2%) está de acuerdo en que las matemáticas son difíciles. Esto indica que una parte significativa de las personas encuestadas percibe las matemáticas como una materia difícil.

Estos datos sugieren que, para una proporción considerable de la muestra, las matemáticas son vistas como una materia complicada. El hecho de que más del 38% de los encuestados esté "De acuerdo" en esta afirmación resalta la percepción general de que las matemáticas pueden presentar un desafío en términos de dificultad.

Es relevante destacar que un porcentaje igualmente alto de encuestados se muestra "Indiferente" (38,2%) con respecto a la dificultad de las matemáticas, lo que podría indicar que para este grupo, las matemáticas no son necesariamente percibidas como fáciles o difíciles, o que tienen opiniones mixtas sobre el tema.

En la sección de aplicación de Matemáticas, se consideran la habilidad matemática en su carrera profesional



Fig. 6. Importante la habilidad matemática para su carrera profesional

En la Figura 6 se muestra que el 47,1% está de acuerdo en que la habilidad matemática es importante para su car-

raera profesional. Esto indica que una mayoría significativa de las personas encuestadas reconoce la relevancia de las habilidades matemáticas en el contexto de sus profesiones. Es relevante destacar que hay un porcentaje considerable de encuestados que se muestra "Indiferente" (33,8%) con respecto a la importancia de las habilidades matemáticas en sus carreras, lo que podría significar que, para este grupo, las habilidades matemáticas no son necesariamente un factor determinante o que tienen opiniones mixtas sobre el tema.



Fig. 7. Matemáticas relevantes para la comprensión del derecho y la justicia en el área de ciencias sociales

En la figura 7 se observa que el 1,6% se muestra indiferente con respecto a la relevancia de las matemáticas para la comprensión del derecho y la justicia en el área de ciencias sociales. Esto sugiere que una parte significativa de las personas encuestadas no tiene una opinión clara o no considera que las matemáticas sean necesariamente relevantes en este contexto.

Se realiza al final del cuestionario una pregunta abierta sobre la experiencia de las matemáticas, y se obtienen resultados en que los estudiantes reflejan que un 8,82% ha tenido buena experiencia con las matemáticas y el resto está dividido en distintos factores que influyen como la enseñanza de los docentes, en este caso hacen referencia a que no han tenido buenos docentes que anteceden a su carrera profesional y por tal motivo también existe una desmotivación hacia las matemáticas. Otro de los factores relevantes que se presentó es que para esta generación tuvo un periodo de trabajo en línea por la pandemia Covid 19, y esto afectó en el proceso de su aprendizaje con las matemáticas, ya que no todos tuvieron las mismas oportunidades para sus cursos según su bachillerato de procedencia.

4. CONCLUSIONES

Se observa que existe una diversidad de opiniones en relación a la importancia y la percepción de las matemáticas en diferentes contextos. Mientras que un porcentaje significativo de encuestados considera que las matemáticas son importantes en sus carreras profesionales y para el desarrollo de habilidades como el razonamiento lógico,

también hay una proporción considerable que se muestra indiferente o incluso en desacuerdo con la relevancia de las matemáticas en estas áreas.

Es interesante notar que un número significativo de encuestados reconoce que el interés por las matemáticas influyó en su elección de carrera, lo que sugiere que, para muchos, las matemáticas desempeñaron un papel importante en su decisión profesional. Sin embargo, también existe una minoría que no considera que su elección habría sido diferente sin este interés.

En lo que respecta a la dificultad percibida de las matemáticas, una cantidad considerable de encuestados está de acuerdo en que son difíciles. Esto refleja una percepción generalizada de que las matemáticas pueden presentar un desafío en su estudio. En cuanto a la relevancia de las matemáticas en campos no tradicionalmente relacionados con ellas, como las ciencias sociales y el derecho, una parte significativa de la muestra se muestra indiferente respecto a esta cuestión, lo que indica que la relación entre las matemáticas y estos campos no están claros para todos.

5. BIBLIOGRAFÍA

Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas, (2022); Los puntajes de matemáticas de la NAEP de 2022 refuerzan por qué es necesario un cambio sistémico en la educación matemática; <https://www.nctm.org/News-and-Calendar/News/NCTM-News-Releases/NCTM-Responds-to-2022-Math-NAEP-Results/>

de Guzmán, M. (1997). Matemáticas y Sociedad: acortando distancias. Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas, 32, 3-11. <http://funes.uniandes.edu.co/3170/1/Guzm%C3%A1n1997Matem%C3%A1ticasNumeros32.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015); Desempeño de los estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA 2012; <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Desempeno-de-estudiantes.pdf>

OCDE (2023), Mathematics performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/04711c74-en (Accessed on 04 November 2023) <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm>

Peña, D. (2006); Las Matemáticas en las Ciencias Sociales; <https://halweb.uc3m.es/esp/Personal/personas/dpena/publications/castellano/2006EM.pdf>

Real Academia de la Lengua Española, Diccionario de la lengua española, 23ª ed., <https://dle.rae.es>

Universidad Autónoma de Chiapas,
<https://www.unach.mx/acerca-de/identidadla-creacion-de-la-unach>

Brechas digitales durante la formación pedagógica, narrativas de los principales actores

Digital gaps during pedagogical training, narratives of the main actors

Roger J. González González y Galo E. López Gamboa

*

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A Mérida, México

² Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A Mérida, México

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias y retos en el uso de herramientas digitales para los procesos formativos en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A Mérida, desde la perspectiva de los principales actores. La investigación sigue un diseño por estudio de caso cualitativo, siendo el caso representado por los estudiantes de la licenciatura en pedagogía. Para la recolección de datos, se recurrió a técnicas como la observación participante, el análisis documental y los grupos de enfoque. A través de estas herramientas se exploraron los retos, las experiencias y las principales vivencias de los y las estudiantes durante su formación como futuros docentes, principalmente a través del uso de herramientas digitales. Se concluye que las y los participantes han enfrentado retos vinculados con el acceso a las herramientas digitales, la comunicación, la organización y el trabajo en equipo. Sin embargo, al igual se encontraron beneficios del tipo económico, en traslados y tiempos de los estudiantes. Finalmente se recomienda establecer estrategias para la capacitación de docentes y alumnos en el uso de herramientas digitales para los procesos formativos en la universidad, así como la redefinición del concepto de alfabetización digital desde una perspectiva adecuada al contexto sociocultural de Yucatán.

Palabras Clave: Brecha digital, herramientas tecnológicas, pedagogía, experiencias y retos

ABSTRACT

This study aimed to analyze the experiences and challenges in the use of digital tools for training processes in students of the National Pedagogical University, Unit 31-A Mérida, from the perspective of the main actors. The research follows a qualitative case study design, the case being represented by the students of the degree in pedagogy. To collect data, techniques such as participant observation, documentary analysis and focus groups were used. Through these tools, the challenges, experiences and main experiences of the students during their training as future teachers were explored, mainly through the use of digital tools. It is concluded that the participants have faced challenges related to access to digital tools, communication, organization and teamwork. However, economic benefits were also found in transfers and student time. Finally, it is recommended to establish strategies for the training of teachers and students in the use of digital tools for training processes at the university, as well as the redefinition of the concept of digital literacy from a perspective appropriate to the sociocultural context of Yucatán.

Keywords: Digital divide, technological tools, pedagogy, experiences and challenges

1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que pandemia por COVID-19 ha impactado de manera significativa en diferentes sectores de las sociedades actuales, y ha generado sentimientos en los individuos como incertidumbre, miedo y angustia (Johnson, et al., 2020).

Sin ser el aspecto más relevante, la pandemia ha causado una grave recesión económica a nivel mundial (Zuñiga,

et al., 2020), en una economía globalizadora y capitalista que se ha caracterizado por el saqueo y marginación de la clase trabajadora. En este contexto, la relación economía, globalización y pandemia han evidenciado las brutales brechas estructurales en los sectores económico y social (Bárcena, 2020), que solo son el resultado de la carrera económica orientada a la acumulación y el desarrollo, pero no al desarrollo en términos de libertad como propondrían Amartya Sen o Paulo Freire, sino en términos de

Como citar: González-González R. J. & López-Gamboa G. E. (2023)

Brechas digitales durante la formación pedagógica, narrativas de los principales actores, (1)2, Nueva época 69-75

Recibido: 11 de septiembre de 2023. Aceptado: 31 de octubre de 2023

acumulación del capital.

En cuanto a la influencia de la pandemia en el sector educativo, de acuerdo con datos de las Naciones Unidas (2020), la interrupción en los sistemas impactó a 1,600 millones de alumnos de 190 países, viéndose afectados el 94% de los estudiantes en el mundo, cifra que asciende al 99% en los países más rezagados económicamente, siendo esta la mayor irrupción en la historia de los sistemas educativos en el mundo.

En México esta situación se reproduce, y en algunas regiones se agudiza. Esto se debe a que, para el acceso a las nuevas modalidades de educación virtual, es necesario contar con equipos de cómputo, internet o dispositivos inteligentes, situación desfavorecedora pues en nuestro país apenas el 44.3% de los hogares cuentan con equipos de cómputo (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2018), y en los contextos indígenas por ejemplo, solo el 9.8% tiene acceso a computadoras e internet (INEGI, 2018).

En relación a lo anterior, debido a las características del contexto y el acceso a la tecnología y los recursos digitales, es necesario hablar del fenómeno de la brecha digital, que produce asimetrías en el uso de recursos digitales por parte de los diferentes actores sociales. Este fenómeno es de relevancia en Yucatán, pues en nuestro contexto solo el 43.3% de los hogares cuenta con una computadora, el 47.3% de los hogares cuenta con acceso a internet y únicamente el 48.2% de la población de seis o más años es usuaria de computadoras, agudizándose este fenómeno en las zonas rurales del estado (Vargas Jiménez, et al., 2023) y en las comunidades maya-hablantes (Domínguez Castillo, et al., 2020).

La brecha digital es un concepto que se ha vuelto fundamental en la relación dialéctica entre la educación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Hace referencia a la desigualdad en el acceso, la competencia y el uso efectivo de las TIC entre diferentes individuos y grupos sociales (Van Dijk, 2006). En el contexto educativo, esta brecha tiene repercusiones significativas y puede afectar negativamente el proceso de aprendizaje de estudiantes de todas las edades.

El acceso a la tecnología es el primer aspecto de la brecha digital en el ámbito educativo. Según Hargittai (2010), la brecha digital de acceso se refiere a la desigualdad en la disponibilidad y el uso de dispositivos como computadoras, tabletas y acceso a internet. Esta desigualdad puede derivar de factores socioeconómicos, geográficos y culturales. Los estudiantes que carecen de acceso a la tecnología se encuentran en desventaja, ya que no pueden aprovechar las oportunidades de aprendizaje en línea, recursos digitales

y herramientas educativas disponibles.

Por otro lado, Eshet-Alkalai (2004) plantea el concepto de brecha digital de habilidades, que representa otro componente crítico de la brecha digital en educación. Los estudiantes que no tienen la oportunidad de desarrollar habilidades digitales adecuadas pueden sentirse alienados en un mundo cada vez más digitalizado. Eshet-Alkalai destaca la importancia de las habilidades digitales que incluyen la capacidad de buscar información en línea, evaluar la calidad de los recursos, utilizar software educativo y comunicarse eficazmente a través de plataformas digitales. La falta de estas habilidades puede limitar la participación activa y efectiva de los estudiantes en la sociedad del conocimiento.

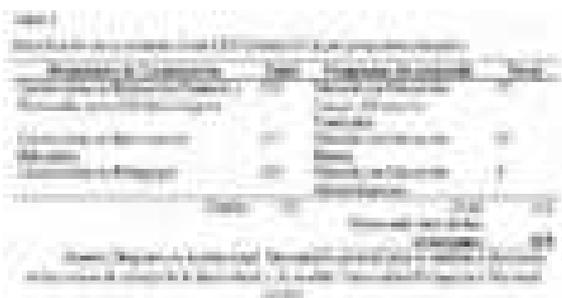
De esta forma entendemos la brecha digital en el contexto educativo como un desafío pedagógico crucial que afecta a estudiantes de todas las edades. La falta de acceso a la tecnología y de competencias digitales puede limitar el acceso a oportunidades de aprendizaje y la plena participación en la sociedad del conocimiento. La superación de esta brecha requiere políticas educativas inclusivas y esfuerzos pedagógicos que garanticen que todos los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar habilidades digitales y beneficiarse de las TIC en su proceso de aprendizaje.

1.1 Contexto de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 31-A, Mérida, institución con más de 40 años de trayectoria educativa en el estado, que cuenta con una sede en la ciudad de Mérida y dos subse-des, en las ciudades de Valladolid y Peto. La UPN tiene como finalidad:

Formar y actualizar profesionales de la Educación con un enfoque humanístico y científico. Se encuentra estrechamente vinculada a las necesidades estatales, regionales, nacionales e internacionales e igualmente inserta en el ámbito educativo con calidad, pertinencia y equidad, desarrollando funciones de docencia, de investigación aplicada y de difusión y extensión de cultura.

Contribuye de manera significativa al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad, a la revaloración del patrimonio cultural y a la promoción del desarrollo sustentable (UPN, 2021). Como se observa en la tabla 1, en las diferentes sedes se imparten tres programas de licenciatura y tres de posgrado, contando con una matrícula total de 853 estudiantes en Mérida, Peto y Valladolid.



La investigación se centra en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 – A, que inició en 2017 y a la fecha han egresado tres generaciones. La licenciatura tiene como objetivo (UPN, 2021):

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma, mediante el dominio de las políticas, la organización del sistema educativo mexicano, y del conocimiento de las bases teóricas metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos (p. 5).

En la actualidad, la Licenciatura cuenta con una matrícula de 116 estudiantes, quienes cursan el primer, tercer, quinto y séptimo semestre en la sede Mérida y son originarios de diferentes municipios del estado.

2. Metodología

Es realmente una necesidad, sobre todo en las épocas de crisis (Fals Borda, 2015), entender y estudiar la realidad de los fenómenos que impactan para así transformarla (Fals Borda, 2014). En ese sentido, esta investigación sigue un diseño por estudio de casos (Stake, 1999), para ello nos basamos en las diferentes acepciones que se tienen desde diferentes artistas teóricas acerca de este diseño de investigación como se aprecia en la tabla 2.



Entendemos el estudio de caso como un diseño de investigación, que desde una postura interpretativa permite reconstruir y profundizar en el fenómeno. Recurrimos a este diseño no por su amplitud o como medio para la generalización, sino por el interés que se tiene en conocer cómo se suscita el acceso y el uso de herramientas digitales en un grupo concreto, en ese sentido el estudio de caso que planteamos es cualitativo, pues entendemos el estudio de caso como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11).

Este trabajo representa la fase exploratoria de un proyecto más amplio, y tiene como propósito analizar las experiencias y retos en el uso de herramientas digitales para los procesos formativos en estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la UPN Unidad 31-A, desde la perspectiva de los principales actores.

Para esta fase de la investigación, se recurrió a técnicas como la observación participante, el análisis documental y los grupos de enfoque, considerando que la utilización de múltiples técnicas es algo deseable en la investigación cualitativa (Patton, 2015; Stake, 1999), a la vez que proveen una descripción y profundidad en los estudios de caso (Stake, 1995; Yin, 2003).

3. Análisis de resultados

Con el fin de recabar las experiencias de las y los participantes, así como triangular los datos recabados a través de las observaciones y el análisis documental, se llevaron a cabo grupos de enfoque con estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en pedagogía, debido a que los estudiantes iniciaron el programa educativo en la modalidad presencial y vivieron el cierre de su formación en la modalidad a virtual.

Estos cambios y continuidades en su formación académica, hacen necesario conocer sus experiencias a través del propio discurso de las y los participantes, dinámica que llevamos a cabo a través de la técnica de grupos de enfoque, debido a que como afirma Creswell (1998), es una técnica cualitativa que se basa en la experiencia y las palabras de los participantes.

El desarrollo de los grupos de enfoque tuvo una duración de entre 50 y 60 minutos, como parte de la técnica se explicó a los participantes el propósito del estudio, que la información solo sería utilizada con fines académicos, sin exponer sus datos personales y se pidió su autorización para grabar la sesión. Posteriormente se transcribió y analizó la información recabada, complementando la configuración de las categorías con las observaciones, pláticas informales

con otros actores del contexto y el análisis documental realizado.

En el estudio participaron nueve estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en pedagogía, cuyas edades oscilaron entre los 21 y 38 años, siendo la media de edades igual a 24.3 años. Es importante mencionar que todas las participantes son del sexo femenino, siendo estos elementos consistentes con las características generales del grupo de séptimo semestre y no determinadas por los investigadores.

A través del análisis del discurso de las participantes, se configuraron cuatro categorías generales que integran las principales experiencias y retos que han enfrentado, principalmente con relación al uso de herramientas digitales, muchas de ellas durante la pandemia por covid-19. Como se observa en la tabla 3, se construyeron cuatro categorías principales a través de las cuales se exploraron las experiencias de las participantes. Estas categorías son: 1) Experiencias, 2) Retos, 3) Beneficios y 4) Recomendaciones, y a su vez están integradas por los principales temas abordados durante los grupos de enfoque.

3.1 Categoría experiencias

La categoría experiencias se conformó a través de temas como la comunicación, específicamente cómo se ha visto afectada la organización y la dinámica escolar a través de los nuevos canales de comunicación que se han gestado a partir de la pandemia.

Otra de las principales experiencias de las participantes se vincula al tema de las competencias digitales, concretamente las dificultades que ha representado el adecuarse a la educación a virtual, el desarrollo de habilidades y conocimientos con relación a las herramientas tecnológicas para los procesos formativos. Al respecto, Carmen de 22 años relata:

A mí se me ha hecho difícil porque la verdad yo desconocía todo eso de la tecnología, yo no era de navegar, o de utilizar tanto la laptop. . . entonces a mí sí se me ha hecho un poquito difícil, hasta eso que nos han dicho que en tal plataforma vamos a subir las tareas, yo no estoy tan actualizada en esa tecnología.

Sin embargo, destacan el hecho de que a pesar de que al principio representó una gran dificultad, la educación a través de medios tecnológicos ha contribuido en el desarrollo de competencias digitales y su interacción con la tecnología, tal como ilustra María de 22 años:

En el desarrollo de las habilidades tic's, diciéndolo así, el trabajar en Word, las presentaciones, a veces que proyectos o actividades se me dificultaba muchísimo, ahorita ya le estoy agarrando la onda diciéndolo así. . .

Estas experiencias son significativas y consistentes con la literatura, permitiendo afirmar que es prioritario trabajar tanto con docentes como con estudiantes en el desarrollo de competencias digitales, pues representan uno de los retos más importantes para los actuales sistemas educativos y la sociedad en general (Díaz Arce y Loyola-Illescas, 2021).

3.2 Categoría retos

En esta categoría se agruparon múltiples experiencias que se relacionan con las dinámicas de trabajo y organización para el trabajo en equipo a partir de la pandemia, así como el uso de recursos digitales para el desarrollo de actividades académicas. Con relación al tema del trabajo en equipo, Mercedes de 23 años relata:

Lo único que sí veo con trabajo, pues son las organizaciones en grupo porque pues igual no es lo mismo que preguntas. Estando ahí te dieron una actividad, pues ya automáticamente se reparte el tema, vemos cómo nos organizamos. En cambio, estando en línea, pues sí tenemos nuestro grupo pero a veces falta organización. . . se dificulta más.

La utilización de recursos digitales es un tema trascendental hoy en día, no solo en el contexto académico si no para la vida diaria, por lo que la alfabetización digital es clave en el desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento (García Ávila, 2017). En este escenario es pertinente considerar que la alfabetización digital no solo está determinada por el nivel de conocimientos o dominio que se tiene de los recursos tecnológicos, como reporta la literatura, si no por factores socio-económicos que no permiten a todas las personas acceder al constructo de la alfabetización digital, tal como señala Alma:

En mi pueblo no hay internet, y no tengo para contratarlo yo, a veces tengo que esperar que mi mamá termine de trabajar en Mérida para que me ponga saldo y me lleguen los mensajes de las tareas o avisos. Fue muy difícil en pandemia, pero ahora también porque todo es en plataforma en la escuela y a veces no lo puedo subir por falta de internet Como mencionan Gros y Contreras (2006) la incorpo-

ración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) ha acrecentado las diferencias en los grupos sociales. Hablando concretamente del concepto de brecha digital, "esta expresión muestra cómo se va estableciendo una separación entre países y personas que carecen de los conocimientos y de las tecnologías requeridas para el desarrollo de una sociedad de la información" (p. 106).

Este fenómeno es más grave en nuestro contexto, pues la brecha digital no solo se relaciona con la carencia de conocimientos o habilidades para el manejo de las TIC's, si no con las limitaciones en el acceso a los recursos tecnológicos y digitales que el contexto socio-económico impone a la población en Yucatán, donde el 49.5% de la población vive en condiciones de pobreza (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2022).

3.3 Categoría beneficios

A pesar de que la actual pandemia ha representado grandes retos para los sistemas educativos y para las personas, se han encontrado beneficios o potencialidades en el desarrollo de competencias digitales y el uso de recursos tecnológicos, que han influido incluso en los tiempos, traslados y ritmo de vida de los estudiantes, como relata Josefa de 23 años:

Me benefició demasiado, ya que pues al día tenía que tomar bastantitos transportes. Entonces por lo tanto tenía que salir mucho antes de que sea el horario de la escuela, de mi casa, y eso me estresaba demasiado, porque cuando salíamos en ocasiones como a las 8:00 (de la noche) pues sí me estresaba de que en ocasiones el camión se demoraba en llegar, el problema de las combis y pues sí, me estresaba demasiado y pues la verdad me benefició demasiado. Siento que las clases en línea es una nueva técnica, ya que las aplicaciones ya existían, pero en lo personal no sabía el uso correcto que se le daba

Por otro lado, igual se considera que el uso de diversas herramientas digitales ha traído beneficios en la calidad de vida de los estudiantes, sobre todo aquellos que realizan actividades laborales. Al respecto Ana relata:

A mí me favoreció muchísimo, porque vivo como a 3 o 4 horas de la escuela en camión, y pues sí me ayudó muchísimo en eso, en mis tiempos... para poder trabajar, estar relajada, comer mejor... a mí no se me dificultan las herramientas digitales. La alfabetización digital y el desarrollo de competencias tecnológicas, no solo representan un acto de justicia social para las personas, si no que contribuyen a la movilidad social, el ritmo de vida y la economía de los estudiantes, por lo que se recomienda considerar estas cuestiones en estudios posteriores.

3.4 Categoría recomendaciones

Para poder hacer propuestas a partir de esta primera fase exploratoria del estudio, y que sean consistentes con las necesidades de las participantes, se conformó una cuarta categoría que integra las recomendaciones que se formularon, abordando temas como la capacitación docente, los recursos tecnológicos transversales y la motivación al estudiante. Para ilustrar el tema del uso de recursos tecnológicos de forma transversal, Sofía destaca la importancia de definir herramientas únicas y que no varíen, independientemente del docente:

Se requiere una plataforma únicamente para las tareas, incluso hay una, el Moodle pero nunca la usamos... estamos fallando porque cada maestro nos evalúa como considera, usa sus propias herramientas... tener una única plataforma que sea exclusiva para tomar las sesiones... tener herramientas exclusivas para las clases...

Es necesario considerar esta situación e incluso atenderla desde una perspectiva de inclusión, justicia y acceso los recursos tecnológicos, pues como reportan diferentes estudios el acceso que puedan tener los estudiantes a las múltiples herramientas virtuales, puede determinar el logro educativo (Covarrubias Hernández, 2021), además de que en Yucatán la brecha digital es realmente significativa, sobre todo para las mujeres (Domínguez Castillo, et al., 2019; Domínguez Castillo, et al., 2020).

Una de las principales recomendaciones que hicieron las participantes se relaciona con la motivación, pues sugieren fomentar la participación y motivación de los estudiantes en las sesiones de clase, principalmente a través del uso de las herramientas digitales como señala Julia de 24 años:

Que los docentes nos motiven a participar, que nos tengan como que activos, que busquen estrategias, que busquen actualizarse con este medio de las TIC's, que busquen dinámicas, estrategias, que sea más dinámico. Para que no sea como que muy monótono, en ocasiones es muy cansado estar con lo mismo. Implementar estrategias para que en general participemos.

Estas impresiones son consistentes con lo reportado en estudios como el de Amores Valencia y De Casas Moreno (2019), pues permiten afirmar "que los estudiantes aumentan su motivación si trabajan con las TIC, ya sea en la elaboración de actividades, en la comprensión de conceptos o en la búsqueda de información" (p. 47). Así, la alfabetización digital no solo brinda condiciones para el uso de la tecnología y reduce las brechas digitales, si no que incentiva al estudiante al descubrimiento de nuevos modos de conocimiento y socialización a través de las TIC.

4. Conclusiones

La superación de la brecha digital en el sector educativo es una preocupación central en las políticas educativas y pedagógicas. La equidad educativa requiere estrategias que garanticen el acceso a la tecnología y promuevan el desarrollo de habilidades digitales. Esto puede incluir programas de capacitación para estudiantes y docentes, acceso a dispositivos en las escuelas y la creación de contenido educativo digital accesible (DiMaggio & Hargittai, 2001).

Además, es fundamental abordar las barreras socioeconómicas que en nuestro contexto determinan la brecha digital, no como falta de conocimientos en el manejo de las TIC, si no como el desigual acceso a los recursos tecnológicos y digitales. Esta investigación constituye el primer acercamiento para un análisis más profundo acerca de los retos, dificultades y perspectivas de las y los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A, con relación al acceso y uso de herramientas digitales.

Para ello se desarrolló un estudio caso cualitativo, el caso estuvo representado por estudiantes de la licenciatura en pedagogía.

Desde el estudio de caso se puede concluir que los alumnos han enfrentado retos vinculados al acceso a los recursos tecnológicos, el conocimiento y el desarrollo de habilidades digitales, así como cuestiones relacionadas con la organización y el trabajo en equipo, emergiendo notorias diferencias entre el inicio y el final de su formación con relación al uso de la tecnología.

Por otro lado, las participantes han encontrado algunos beneficios de esta modalidad educativa y el uso de herramientas digitales durante su formación, las cuales más que en un sentido académico, han representado beneficios en términos sociales, económicos y de mejora de su calidad de vida en general.

Se recomienda reformular el concepto de alfabetización digital partiendo de las desigualdades en el contexto de Yucatán. En ese sentido definimos la alfabetización digital como el acceso y uso de forma crítica de la tecnología y los medios digitales, no solo para la generación de conocimiento e interacción en el ámbito escolar, si no como un enfoque para la interacción de los seres humanos en un mundo globalizado e hiperdigitalizado.

Finalmente y en consistencia con lo expresado por las participantes en el estudio, se recomienda el diseño e implementación de estrategias que promuevan la incorporación de las herramientas digitales en la práctica y formación de docentes, capacitando tanto a profesores como alumnos para el diseño y desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje que contribuyan a fortalecer las competen-

cias digitales de los principales actores en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A.

5. Referencias bibliográficas

- Amores-Valencia, A. y De-Casas-Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria estudio de caso Español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Bárcena, A. (2020). Los Efectos Económicos y Sociales del COVID-19 en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/200605_final_presentacion_parlamericasvalicia_barcena.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). Informe de evaluación y pobreza 2022. Yucatán. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documentos/Informes_pobreza_evaluacion_2022/Yucatan.pdf
- Covarrubias Hernández, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos*, 23(1), 150-158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99365404012>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Sage
- Díaz Arce, D. y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120 – 150. <https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/181>.
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases. Princeton University, Center for Arts and Cultural Policy Studie. <https://doi.org/10.31235/osf.io/>
- Domínguez, J.G., Alonso-Novelo, V. y Quiñonez, S.H. (2020). Gender digital divide in Maya-speaking contexts of southern Mexico. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.695>. Domínguez, J. G., Cisneros, E. J.,
- Suaste, M. A., & Vázquez, I. S. (2019). Reducing the Digital Divide in Vulnerable Communities in Southeastern Mexico. *Publicaciones*, 49(2), 133-149. doi:10.30827/publicaciones.v49i2.9305
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal*

of Educational Multimedia and Hypermedia, 13(1), 93-106.

Fals Borda, O. (2014). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En N. Herrera Farfán y L. López Guzmán (Comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social* (213 – 240). El Colectivo.

Fals Borda, O. (2015). La crisis, el compromiso y la ciencia. En O. Fals Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina* (219-252). Siglo XXI.

Flyvbjerg, B. (2011). Case study. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 301 – 316). Sage.

García Ávila, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(98), 66-81. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199553113006.pdf>

Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista iberoamericana de educación*, 42, 103 – 125. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a06.pdf>

Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in Internet skills and uses among members of the Net Generation. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018*. México.

Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2447 – 2456. 10.1590/1413-81232020256.1.10472020.

Naciones Unidas (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf.

Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Sage.

Schwandt, T. & Gates, E. (2018). Case Study Methodology. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 600 - 630). Sage.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Sage.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stark, S. & Torrance, H. (2005). Case Study. En B. Somekh y C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social*

sciences (pp. 33 – 40). Sage

Universidad Pedagógica Nacional (2021). Diagnóstico institucional. Documento general para su análisis y discusión en las mesas de trabajo de la fase estatal y de unidad. Documento no publicado.

Universidad Pedagógica Nacional (2021). Página oficial de la Universidad. <http://upnmda.edu.mx/index.php/home/mision-y-vision>

Van Dijk, J. A. (2006). Digital divide research, achievements, and shortcomings. *Poetics*, 34(4-5), 221-235.

Vargas Jiménez, M.; Domínguez Castillo, J.; Flores Novelo, A. (2023). Brechas digitales en el fomento de la cultura alimentaria en zonas rurales de Yucatán. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25 (2), 248-265. www.doi.org/10.36390/telos252.03

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage.

Zúñiga, L. M., Restrepo, L. C., Osorio, R. C., Buendía, J. C. y Muñoz, H. (2020). La Economía Global en tiempo de crisis del covid-19. *Revista espacios*, 41(42), 381 – 387. 10.48082/espacios-a20v41n42p33.

Prudencio Patrón Peniche; Escuelas Rurales y Territorio

Prudencio Patrón Peniche; Rural Schools and Territory

Juan Ramón Manzanilla Dorantes

¹ Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

Prudencio Patrón Peniche, nació en el municipio de Espita del estado de Yucatán, a finales del siglo diecinueve, revolucionario, fue político, profesor normalista, intelectual, periodista, historiador, polemista, literato, fue un liberal. La historia que presentamos es la discordancia que como Jefe del Departamento de Educación Pública del Estado de Yucatán (DEPEY) tuvo con el Director de Educación Federal en Yucatán (DEF) por el control de los indígenas y el espacio territorial de la cabecera municipal de Espita ante la instalación de escuelas rurales federales revolucionarias y la influencia en los procesos de territorialidad que ocurrieron en 1935.

Palabras Clave: Liberal, profesores Escuelas Rurales, Escuelas Civil, Territorialidad

ABSTRACT

Prudencio Patrón Peniche, was born in the municipality of Espita in the state of Yucatán, at the end of the 19th century, a revolutionary, he was a politician, a normal school teacher, an intellectual, a journalist, a historian, a polemicist, a writer; he was a liberal. The story we present is the disagreement that as Head of the Department of Public Education of the State of Yucatán (DEPEY) he had with the Director of Federal Education in Yucatán (DEF) over the control of the indigenous people and the territorial space of the municipal seat of Espita before the installation of revolutionary federal rural schools and the influence on the territoriality processes that occurred in 1935.

Keywords: Liberal, teachers Rural Schools, Civil Schools, Territoriality

1. EL PROPÓSITO

Narrar la vida del profesor Prudencio Patrón, y su rivalidad con el Director de Educación Federal en Yucatán, Antonio Betancourt Pérez, durante la reforma agraria y el fortalecimiento de las instituciones nacionales en la entidad, afectas al General Lázaro Cárdenas en Yucatán. La confrontación entre la escuela civil espiteña, dependiente del DEPEY y la Escuela Rural Federal Revolucionaria (ERFR), se originó por el control de los indígenas mayas, la reestructuración territorial, el fraccionamiento de las haciendas y del bienestar de las comunidades a través de la labor educativa de la escuela rural. La vida de Prudencio Patrón, se desarrollo con las contradicciones entre el gobierno estatal y la federación por el proyecto de nación.

En el primer apartado se reflexiona sobre la ideología de la revolución y de los revolucionarios. En el segundo apartado se explica la trayectoria de Prudencio Patrón Peniche. En el tercer apartado se realiza la reflexión sobre las condiciones sociales existentes en Yucatán, du-

rante los años treinta. El cuarto apartado, es el episodio dedicado al Profr. Prudencio Patrón, se examina su discrepancia con la federación. Tanto Patrón Peniche, como Betancourt Pérez, se definían como Cardenistas.

1.1 LA REVOLUCIÓN SOCIAL: LIBERALISMO E INTELLECTUALES

Se analiza el escenario. político de Espita y la pugna entre los profesores, Prudencio Patrón y Antonio Betancourt, en relación con la instalación de las ERFR.

Los liberales desde 1858, triunfaron sobre los conservadores y durante la revolución social (1910-1920) se fortalecieron y se concretizaron las transformaciones durante la posrevolución (1920-1940). Prudencio Patrón Peniche, era un liberal moderado, masón y cardenista, Betancourt Pérez un liberal radical cardenista y marxista las diferencias entre ellos fueron por la división territorial, la posesión de la tierra, la escuela rural y las reivindicaciones sociales de los

Como citar: Manzanilla-Dorantes J. R.(2023)

Prudencio Patrón Peniche; Escuelas Rurales y Territorio, (1)2, Nueva época 76-83

Recibido: 10 de septiembre de 2023. Aceptado: 3 de noviembre de 2023

mayas.

Para ubicar a ambos actores usaremos a Antonio Gramsci, sobre el Intelectual Orgánico y a Alan Knight (1985) sobre el liberalismo y la revolución. El liberalismo como el positivismo son concepciones ideológicas en las que se sustentó el desarrollo del capitalismo y la formación del “Estado Nacional Moderno Burgués”, los liberales se apoyaron en el positivismo.

Durante el siglo XIX, la disputa por la nación fue entre los conservadores y los liberales. El triunfo de los liberales se consolidó con la Revolución Social de 1910-1920. Yucatán, siguió su camino a través de las reformas sociales políticas, económicas, y educativas, de Salvador Alvarado y luego con Felipe Carrillo Puerto, quien inició la repartición de tierras de los hacendados. Knight (1985: 59) distingue tres tipos de liberalismo; el liberalismo Constitucional, el liberalismo Institucional y el liberalismo desarrollista.

Quiero demostrar que todos pertenecen a la familia común del “liberalismo”, aunque su ubicación en esta clase se deba más al significado históricamente compartido que a clara congruencia ideológica. (...) a lo largo del siglo XIX, puede observarse el desarrollo de esos tres tipos como respuesta a cambios sociales, económicos y políticos.

Knight (1985), señala que el “liberalismo desarrollista” al final de cuentas, se impuso para el avance del liberalismo capitalista y la formación del Estado moderno autoritario que, pudiera asumir el control de la nación. Este liberalismo imperó al menos, desde el último cuarto del siglo XIX hasta la etapa posrevolucionaria 1920-1940. Knight al respecto señala que:

El positivismo, con su esquema evolucionista y su énfasis tecnócrata, presentaba aquí (...) justificación filosófica. Los liberales “tradicionales” habían favorecido las abstracciones “metafísicas, idealistas, legalistas”, pero los “desarrollistas” querían un gobierno fuerte –autoritario incluso-, que con la estabilidad permitiera liberar los recursos productivos del país. Por eso (aun antes de la dictadura de Díaz, 1876-1911), los liberales victoriosos se dedicaron a construir una “maquina” política con la que el ejecutivo dominaba al legislativo y el gobierno central a los estados. Aumentó el poder presidencial, se arreglaron las elecciones. Díaz, silenció el conflicto entre Iglesia y Estado, conservadores y liberales para conseguir la estabilidad, llevó adelante el proceso; a más del “orden”, el Estado estimuló el “progreso”, por medio de servicios (puertos drenajes, diversiones), subsidió los ferrocarriles y el transporte de carga, alentó la educación –en las ciudades, al menos- cuyo ciclo primario fue amplio, patriótico y de corte positivista. En general se pedía a los mexicanos (se les ordenaba a veces) trabajar, ahorrar, estudiar, leer, crear y evitar la suciedad,

el vicio, la indolencia, la bebida, los deportes sanguinarios, la prostitución y el juego. Ante el caos social imperante y los conflictos internos “surgió –vacilante con Juárez y vigoroso con Díaz- un régimen neoliberal (neoliberalismo conservador le llamaron algunos) en el que triunfó el “orden y el progreso” sobre la facción, la inestabilidad y los derechos constitucionales” (Knight, 1985: 63). Aquí con Porfirio Díaz se hizo efectiva la Ley Lerdo. Con este triunfo el Estado promueve los programas festivos y actividades cívicas, desfiles, cantos, bailables, recitaciones en las escuelas públicas del gobierno y la fundación de organizaciones patrióticas en las comunidades. Ligar educación, patriotismo con la actividad social y cultural en las comunidades dio lugar al patriotismo y al liberalismo popular. Este patriotismo se transformaría en un obstáculo a ciertas formas de nacionalismo estatal (Knight, 1985: 75).

En esta perspectiva y en particular Prudencio Patrón, enarbó el patriotismo, en sus organizaciones, apoyó la educación, las buenas costumbres, y se opuso a la federalización de la educación que, través de las escuelas rurales desarrolló la federación en Yucatán, en afán de conservar algunos de los viejos privilegios de los hacendados clase medieros.

Los liberales expresaron diferentes posiciones en la relación del estado con la iglesia y con los problemas agrarios, hubo posiciones radicales en contra de los privilegios de la iglesia, y otras fueron moderadas. El territorio tuvo que ver con la tenencia de la tierra y el despojo de los indígenas y motivó problemas sociales. Unos liberales apoyaron los latifundios, otros la pequeña propiedad (Ver Córdova; 41). Ambos coincidieron, en la destrucción de la propiedad corporativa de la iglesia y de las comunidades indígenas lo que dio lugar a la creación de grandes latifundios, una nueva reestructuración territorial. El territorio es una construcción social.

Así surgieron las ricas haciendas henequeneras. Lo que condujo a la reestructuración del territorio y de la territorialidad, y se consolidó el peonaje entre los indígenas.

Lo más importante para el pensamiento liberal era destruir la propiedad corporativa (...) Rotas las ataduras comunitarias –pensaban los liberales- los campesinos atrasados se transformarían en campesinos acomodados, productivos en lo económico y estables en lo político. Opinaba un político liberal (1855) que al deshacerse el vínculo de la comunidad indígena “darían más valor a la propiedad, mejorarían su forma de vida, identificarían su interés personal con el público, y así sería imposible una guerra de castas. Los liberales desarrollistas del porfiriato, por supuesto estaban de acuerdo. (Knight, 1985: 75).

Nickel (1996; 95) coincide al decir que “Según Meyer,

durante la década de los veinte ya fueron promulgadas en algunos estados leyes dirigidas contra la propiedad comunal de las comunidades indígenas”. Sin embargo los más afectados aparte de la Iglesia, con la Ley Lerdo (1856) fueron las comunidades indígenas quienes perdieron la posibilidad de administrar o adquirir tierra como personas jurídicas (ver Nickel 1996). Sin embargo, en 1847 se inició la Guerra de Casta en Yucatán que concluyó en los primeros años del siglo XX, y creó una situación de profunda crisis y altas dosis de violencia entre blancos criollos y mayas. Esta rebelión indígena maya mostró que las diferencias entre los liberales y de estos con los conservadores no eran irreconciliables. Knight (1985: 84) explica que:

Como dije la crítica de los liberales constitucionalistas al porfiriato era política no económica. Madero tenía sólo alabanzas para el crecimiento económico promovido por el régimen de Díaz. Obregón y otros sonorenses como Alvarado y Calles, alentaban la frugalidad, la iniciática y el trabajo con tanto fervor como los porfiristas; y a pesar de algunas coincidencias semánticas con el “socialismo” (...) eran liberales desarrollistas puros.

Además de destruir lo comunal y de privatizar la tierra, también se destruyó gran parte de las formas de organización colectivas de vida, su concepción ancestral sobre la vida, su religión, sus saberes, creencias y con su autonomía como pueblos y convertirlos en asalariados, como peones en sus propias tierra la territorialidad se cambió. Se trataba de “civilizarlos”. Fueron invisibles como indígenas. Con la instauración de la Industria Henequenera se modificó el territorio y la territorialidad. “Por todo lo anterior, puede asegurarse que el henequén fue el centro de la vida económica de Yucatán de 1860 a 1940, y que constituía ‘la única riqueza segura’ de ese estado” (Zuleta, 2006; 231). Esta autora menciona que “las relaciones sociales en torno al poder de la tierra y del negocio de la exportación (dio) origen una férrea élite económica y política regional encumbrada sobre una masa de campesinos sin tierras cuyas condiciones de vida y de trabajo han llegado a considerarse casi esclavistas” (Ibíd.)

Salvador Alvarado liberal desarrollista (Knight; 1985) fue quien inició eficazmente la revolución en Yucatán y realizó la transformación de la estructura gubernamental y económica, con un discurso con matices socialistas. Para él no existían los mayas como tales, sino campesinos que había que educar, para que ejerzan los derechos que le otorgaba la Constitución, a los miembros de los pueblos originarios se les vio como ciudadanos. Para ver la gran obra social, cultural y política de Alvarado se recomienda revisar los trabajos de Paoli (1977), Paoli (2001), Quezada (1995) Betancourt (1986) Gilbert Joseph (2001) Sabido (1995).

Salvador Alvarado, llegó en 1915 a Yucatán, convirtió a la entidad en un laboratorio de la revolución mexicana. Paoli (1994), hace un buen estudio sobre la formación intelectual y el pensamiento de Alvarado. Alvarado gobernó Yucatán sin la existencia de la Legislatura. Desde 1914 fue abolida por Eleuterio Ávila, gobernador preconstitucional de Yucatán, “por esta razón su voluntad (Alvarado) fue una especie de ley suprema durante la era preconstitucional ya que la legislación que regía al país (también) había sido declarada en suspenso por V. Carranza (Espadas, 2008: 104).

Hubo intelectuales en Yucatán a nivel estatal o local (municipal) que desarrollaron ideas y acciones culturales, educativas y políticas que generaron liderazgos que apoyaron las transformaciones de la revolución en su municipio, generando iniciativas y movimientos culturales que en ocasiones su influencia política rebasó su comunidad y llegaba a ser estatal y en menor medida nacional, como fue el caso de Prudencio Patrón.

Para Gramsci, todos los hombres tienen capacidades intelectuales. Y propone a un intelectual orgánico que representa teórica y organizativa los intereses de los grupos distintivos de la sociedad. Podríamos afirmar que por la función profesional que juegan los hombres médicos, abogados, ingenieros y profesores entre otros profesionistas, son gente que piensa y aún los trabajadores que realizan tareas técnicas, como un mecánico o un carpintero, en ellos hay dominio intelectual sobre las funciones que cumplen. “Todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales” (Gramsci, 1975: 15).

La hegemonía del grupo dominante no sólo se sustenta en la fuerza policiaca o militar y en leyes, sino también en la imposición de su ideología, de su cultura, por ello el control sobre el proceso educativo y de la escuela es vital para el Estado. “Gramsci sugiere que la naturaleza de la intelectualidad no reside únicamente o primordialmente en una función/ocupación especializada (por ejemplo, maestro universitario o literato bohemio), sino en la forma de actividad compartida hasta cierto punto de todos; la explicación del mundo, cambió de forma de ver las cosas, la creación y la diseminación de las nuevas ideas (Knight, 1989; 28).

Gramsci (1975; 15) caracteriza al intelectual orgánico de la siguiente manera: “El modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia motora, exterior y momentánea, de los efectos y pasiones, sino que el intelectual aparece insertado activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, “persuasivo permanente” no como simple orador...”.

Las características de un intelectual orgánico es que

tenga una vida práctica, como un constructor y un organizador que induzca, mueva y obligue con razones a creer o a hacer algo a los demás. En la imposición del nuevo sistema por los revolucionarios no sólo utilizaron la fuerza del ejército sino la lucha ideológica la imposición de la conciencia liberal y su paulatina introducción en los postulados de la revolución. Y Patrón Peniche y Betancourt Pérez, quisieron la sociedad bajo principios ideológicos y políticos diferentes. Al final del tiempo las ideas y principios de Patrón Peniche prevalecieron, pues eran difundidos e impulsados por un fuerte grupo que, a finales del cardenismo, pero sobre todo con Ávila Camacho, se hizo política de Estado con la reconciliación nacional, la unidad nacional y en el ámbito educativo con la “escuela del amor”.

La ola de animación política (...) que agitaba a la nación política mexicana en los últimos años del porfiriato, dependía en gran parte del quehacer de los intelectuales, no sólo en el sentido de que había intelectuales muy destacados –maestros, periodistas, abogados, estudiantes- sino también en el sentido de que la agitación se centraba en ideales (en franca oposición a la política del poder, a la política clasista y a la política personalista /clientelista), lo que atraía grupos y a individuos susceptibles a la llamada de las ideologías. (Knight, 1989: 32)

Según Knight (1989), fueron los sacerdotes y los profesores quienes estaban directamente vinculados con el pueblo. En Yucatán muchos de los maestros intelectuales, fueron originarios de los municipios, pero sus carreras las hicieron en la capital del estado, en Mérida. Sin embargo, hubo proceso inverso, el de aquellos que en su comunidad tuvieron un liderazgo intelectual que trascendió regionalmente y fue reconocido en Mérida y en el ámbito nacional, fue el caso de Patrón Peniche. Quien fue Masón, escribió libros de historia, literatura, poesía; perteneció y dirigió a la Sociedad Progreso y Recreo (patriótica), fue periodista, Jefe del Departamento de Educación Pública de Yucatán y Presidente Municipal de Espita.

Es evidente que algunos maestros, como algunos sacerdotes, ocuparon posiciones centrales, de alta estima, en las comunidades rurales: alimentaron el fuerte deseo de los pobladores de educarse (...) los maestros también podían hacer otras cosas: curaban, escribían cartas, tomaban fotografías, hasta reparaban relojes. El maestro rural no era un intelectual despegado e indiferente. Era además (...) el símbolo de la tradición liberal. (Knight, 1989; 50)

En las comunidades surgieron intelectuales liberales, muchos de ellos profesores, vinculados no sólo con los movimientos campesino o indígenas, sino también con los medianos y pequeños hacendados, con pequeños propietarios de comercios, con profesionistas y tenderos, etc, que

promovían los postulados de la revolución y que se oponían a los hacendados oligarcas porfiristas. Patrón Peniche, como intelectual orgánico liberal moderado se vinculó a los intereses de los medianos y pequeños hacendados y se opuso a los conservadores, a quienes algunos autores los denominaban como “Oligarquía”, quienes eran los dueños de las haciendas más grandes y controlaban la comercialización del henequén y eran dueños de bancos y principales comercios y el ferrocarril. Y a los que se oponía de manera radical el profesor Betancourt Pérez, quién planteaba la lucha de clases y la reestructuración territorial para destruir de forma radical las haciendas y la entrega a los indígenas y campesinos las tierras y la parte industrial, y el ejido colectivo.

2. PROF. PRUDENCIO PATRÓN PENICHE Y SU FORMACIÓN SOCIAL

Prudencio Patrón nació en el año de 1891 y fue hijo de un abastecedor de carne de res, Pablo Patrón y de Bernalda Peniche. Siendo un destacado alumno obtuvo una beca del gobernador porfirista Olegario Molina Solís, para estudiar en la Escuela Normal de Yucatán, en el municipio de Mérida. En 1909 se graduó de profesor de Educación Primaria, Elemental y Superior.

La carrera intelectual de Patrón Peniche, inició como profesor de “banquillo” en el magisterio, desde profesor de aula hasta Jefe del DEPEY. (...) En Espita el profesor Prudencio Patrón lo mismo disertaba sobre temas educativos que sobre la historia de Espita, pronunciaba un discurso sobre algún prócer yucateco con la misma elocuencia con que reseñaba la historia de la sociedad “Progreso y Recreo”, y se empeñaba en la correcta dirección del museo pedagógico de su población con el entusiasmo que lo llevó a escribir novela o comedia (Peña, 2012).

En 1870 se fundó “La Sociedad Progreso y Recreo” fue la promotora y unificadora de la sociedad espitaña, de las buenas costumbres a través de actividades educativas, culturales elitistas nacionales o europeas (música clásica, orquesta, pianos, teatro, opereta, etcétera). Patrón Peniche creó el Museo Pedagógico. Según Manuel Patrón su actividad societaria habla de su vocación liberal, pues fue miembro de la Logia Masónica “Narciso Campos Sabido” de Espita. Entre su extensa producción editorial mencionamos: “Historia de la Educación Pública”; “Espita: (X-ppitah): Historia, Geografía, Estadística, Relicario Sentimental”; “Espita: influencia de D. Manuel Triay Rosado en la cultura literaria de su época”; “Espita: La Sociedad Progreso y Recreo, en 88 años de su existencia”; “Espita: su historia desde la época más remota” y la Novela “Redención”.

Según María Elizabeth Triay Peniche Patrón Peniche, se vinculó con la problemática social de Yucatán. Afirma que él impartía pláticas a sociedades de trabajadores, como la que ofreció a la “Liga Carlos Marx” del Partido Socialista del Sureste, y en diversas ocasiones acompañó en sus giras políticas al gobernador Felipe Carrillo Puerto.

Patrón Peniche, reconocía la injusta situación de los indígenas, pero al mismo tiempo condenaba su reacción “violenta” durante la Guerra de Castas. Para él no hubo Guerra de Castas, sino “una heroica rebeldía en contra de las condiciones injustas e inhumanas en que se encontraban nuestros hermanos de raza; y sí, en efecto, llegaron a tomar el acuerdo de exterminar a los llamados blancos, fue en represalia de los excesos a que llegaron los jefes militares enviados a combatirlos” (Patrón, 1950: 30).

En contrapunto afirmaba que los blancos libraron una heroica defensa en contra de los “bárbaros” y “feroces” mayas que se negaron a acercarse a los trabajos de pacificación de los jefes militares, y los curas don José Antonio García y don José Canuto Vela. “para recoger y proteger a todos los indígenas que hambrientos y desnudos errantes, bajo la selva, deseasen acogerse a la amnistía, amparo y protección del gobierno” (Patrón, 1950: 25), para llevarlos de peones a las haciendas que carecían de mano de obra.

Patrón Peniche fue nombrado DEPEY por el callista Lic. César Alayola Barrera, quién era un hombre de la élite yucateca. Patrón Peniche valoró a la educación como un bien supremo, pues era un medio para sacar de la pobreza y redimir a los indígenas, y un medio para la “reconciliación” entre los patrones y los trabajadores. Esto significaba paz entre los hacendados y los peones, pero con la misma estructura económica, y con reglas “más justas para los peones”.

3. LA SITUACIÓN SOCIAL EN YUCATÁN Y LA EDUCACIÓN

En lo económico, Espita (...) fue una economía secundaria no propiamente henequenera, (...) surte a la zona henequenera al no tener ésta, cultivos de maíz, de azúcar, de frijol y de otros productos, incluso de alcohol que era muy demandado (Gutiérrez, 2013). La hacienda henequenera en Espita era diversificada, y a partir de la segunda mitad del siglo XIX, Espita se convirtió en zona henequenera, sin tener una producción importante para el estado aproximadamente el 1%.

La revolución social mexicana (Semo, 1988; Knight, 1986 y 1989) generó en Yucatán reformas radicales con el General Alvarado, (Joseph, 1992; Paoli y Montalvo, 1977). Después del período radical de Felipe Carrillo Puerto (1921-

1922) se da la restauración de los porfiristas (Andrade, 2003), y es hasta que Lázaro Cárdenas llegó a la Presidencia de la República que se concretizaron los cambios revolucionarios en Yucatán.

Cárdenas, en 1934 realizó la reestructuración agraria y transformó el espacio territorial en ejido esto agudizó el conflicto político en Yucatán. De 1935 a 1938 hubo tres gobernadores en Yucatán: César Alayola Barrera (1934-1935), Fernando López Cárdenas (1935-1936) y Florencio Palomo Valencia (1936-1938). Y en 1935 hubo 4 jefes del DEPEY, Profr. Prudencio Patrón Peniche, del 1 de enero al 28 de febrero de 1935; Profr. David Vivas Romero, del 1 de marzo al 5 de abril de 1935; Artemio Alpizar Ruz, del 6 de abril al 30 de noviembre; y Antonio Betancourt Pérez, del 1 de diciembre al 10 de junio de 1936. Patrón Peniche duró sólo dos meses en la jefatura, su gestión fue muy intensa y muestra el conflicto entre los poderes locales y la federación.

Betancourt Pérez participó en la integración de la Federación Sindical Independiente de Obreros y Campesinos de Yucatán (Betancourt, 1979) formó parte del Partido Comunista de México, y en 1935 fue nombrado Director de Educación Federal (DEF). Él pensaba que la educación era un medio para preparar combatientes contra la reacción, postulaba la lucha de clases, y a la escuela como un medio para apoyar la reforma agraria, la entrega de la tierra y la parte industrial a los campesinos e indígenas. Patrón era un liberal que veía la conciliación entre los peones y hacendados a través de la educación, Betancourt Pérez no coincidía con ello, él veía en la lucha de clases y el fraccionamiento de las haciendas como la solución.

4. LA CONFRONTACIÓN

En 1935, el punto central del conflicto fue la instalación de una ERFR en la cabecera municipal de Espita. La ERFR “Cecilio Chí” fue la expresión de la confrontación. Patrón, aunque no se oponía a las escuelas rurales en haciendas, era un fuerte oponente al radicalismo y de la instalación de la ERFR en las cabeceras municipales.

Ésta escuela ocupó el edificio del Colegio Católico, “La Sagrada Familia”, el cual expropió Salvador Alvarado. Patrón y la elite espiteña mostraron contrariedad, el lugar tenía un alto sentido simbólico por el catolicismo, por lo que afirmaron que el nombre de “Cecilio Chí” no era el adecuado para una escuela, aún y cuando este nombre correspondiera a un líder importante en la Lucha de Castas, estaba bien para una organización agraria no para una escuela. Patrón Peniche motivado por la expropiación del local católico, la posterior ocupación del gobierno federal y el nombre indígena de la ERFR, afirmó que inhibían la ini-

ciativa privada al no reconocer la labor de los que invierten sin retribución económica. Para Patrón Peniche el nombre debía ser de los benefactores de la escuela, los esposos Don Cecilio Erosa y Doña Guillermina Echeverría.

La ERFR era apoyo para la realización de la reforma agraria pues se encontraban fuera del control del gobierno estatal y municipal y de los líderes locales y caciques, territorialmente la escuela era del dominio de la federación y los docentes y padres de familia se ajustaban a las orientaciones de ésta, esto significaba un serio problema político, con la ERFR y sus consejos comunales pues perdieron los caciques espacios de influencia política, mientras que la comunidad y ERFR tomaban las decisiones no sólo de los procesos escolares, sino influían en los asuntos sociales y políticos del lugar.

En alianza con el ayuntamiento de Espita, Prudencio Patrón hizo campaña para la desaparición de la ERFR “Cecilio Chí”. Este conflicto propició la intervención de la SEP y al final se llegó a un acuerdo entre la Dirección de Educación Federal y el Gobierno del Estado, en el sentido de que la ERFR era necesaria y debía de permanecer, pues había demanda de niños que las escuelas civiles (oficiales estatales) no podían cubrir. Las autoridades municipales y estatales deberían de respetar la delimitación territorial acordada para la ERFR.

Patrón Peniche y las autoridades municipales argumentaron que las ERFR se debían de instalar en las haciendas. El conflicto disminuyó cuando renunció Patrón Peniche como jefe del DEPEY. La renuncia pudo haber obedecido a que el acuerdo no fue aceptado por Patrón Peniche. Al poco tiempo, en abril, renunció Betancourt como DEF, la confrontación política era aguda. Según Betancourt:

El motivo de la preferencia a las escuelas civiles, se debe a una divergencia de criterios ideológicos, pues la población de Espita, en su mayoría reaccionaria y fanática, prefiere las escuelas que no desarrollan una labor revolucionaria.

Tuve conocimiento de que el profesorado de las escuelas civiles hace labor en contra de la escuela de Espita y según rumores confirmados por el C. Inspector, tuve conocimiento de que (...) el Prof. Prudencio Patrón Peniche, (...) había dado un plazo de 15 días para la total destrucción de la escuela federal .

Los conflictos, uno fue la aprobación del libro “Rosita y Juanito” por el jefe del DEPEY que Betancourt acusó de religioso por tener contenidos e imágenes de los Reyes Magos y el otro, fue la puesta de la zarzuela “Cahil Kaj” (“Canto del Pueblo”), que buscaba la reconciliación de clases. Betancourt Pérez, afirmó que estas acciones de-

mostraban las debilidades ideológicas de Patrón Peniche que, eran contrarios a los objetivos y orientaciones de la escuela socialista . En su obra, Patrón Peniche destacó la fundación de las escuelas civiles en Espita y su evolución. La referencia sobre las ERFR adquiere un carácter crítico y escueto. Menciona sólo a dos, la “Cecilio Chí” y a la “Estado de Michoacán”, cuando en Espita existieron aproximadamente nueve ERFR y dejó fuera a las escuelas rurales estatales fundadas antes de 1920. Siendo importante y orgullo de Espita, su posición política y educativa se insertó a una fuerte corriente social del pensamiento yucateco que, se expresó por último en su militancia en el Partido Revolucionario Institucional (PRI), al igual aconteció con Betancourt Pérez.

En el año de 1962 Patrón Peniche publicó la novela intitulada “Redención” en la que deja claro su pensamiento respecto a la revolución y de la ERFR. Peña (2012) Señala al respecto:

“ustedes habrán escuchado hablar de la revolución: En principio, una revolución es un cambio de principios, de reglas de coexistencia de pueblos, de modo siempre brusco y demoledor. Por lo general, cuando un gobierno es injusto, es despótico, y no atiende a las necesidades primordiales de sus gobernados, y burla sus derechos naturales, como el de la libertad física y la libertad de expresión y de vivir como más le acomode, el pueblo se amotina, casi siempre con las armas en la mano, y se hace respetar. En cambio, si el mejoramiento social se realiza gradual y pacíficamente, se dice que ocurre una evolución. Es decir, la revolución es una evolución con una erre antes, fonema particular de guerra, de derrumbe, de arrojo, de ruido. . .”

Según él la Revolución continúa hasta los años sesenta. Si la Revolución se hizo gobierno entonces la Revolución continuaría hasta el final de los tiempos, esto fue una apología a la Revolución, que escondió la realidad social y política y de los cambios contrarrevolucionarios. Efectivamente los peones se emanciparon económica y políticamente de los hacendados, pero no étnicamente, pasaron a depender del gobierno y siguieron igual de marginados, y discriminados por la sociedad nacional y mucho más pobres, con derechos políticos restringidos en una sociedad profundamente racista como la yucateca y un estado autoritario. Sigue Peña (2012) citando a Patrón:

Y como la causa fundamental de la esclavitud es la ignorancia en que intencionalmente los han tenido esos “amos”, ha ordenado la creación de escuelas rurales en todas las haciendas. Así es como he venido aquí, en esta finca (...) Vengan, pues, y digan a todos que asistan para que lleguen a leer y a escribir, y puedan ilustrarse, y sepan sus derechos y sus obligaciones. Entonces, llegarán a ser

iguales a esos que se llaman blancos, los dzules. Pero una igualdad bien entendida, dentro de las prescripciones de la Ley que será garantía para los pobres y no patente de impunidad para los ricos.

El que Patrón Peniche haya terminado en el PRI no fue la excepción, pues profesores rurales radicales terminaron en ese partido, como lo fueron Leopoldo Arana Cabrera en el caso de Muna (Manzanilla, 2013) y de Antonio Betancourt Pérez, militante quien antes fue militante del Partido Comunista Mexicano (PCM).

OPINIÓN FINAL Patrón concibió a la ERFR como un proyecto civilizatorio para los grupos indígenas y representó el pensamiento liberal moderado de la revolución mexicana, se inclinaba por la pequeña propiedad rural. Su posición respecto a las escuelas rurales no fue la excepción sino parte del pensamiento de muchos intelectuales yucatecos que al final de cuentas fue el que predominó en Yucatán.

La escuela rural fue parte de un debate histórico por el proyecto de la educación y de la formación de los indígenas, y contribuyó de manera importante al cambio territorial como parte de la política cardenista. Al final, Prudencio Patrón, como su encarnizado enemigo Betancourt Pérez, ambos fueron liberales, terminaron transitando por un rumbo semejante y con diferencias apoyando, empero, el mismo proyecto educativo del estado mexicano y en el PRI. El territorio y la territorialidad se modificaron, con La ley Lerdo se crearon las grandes haciendas henequeneras y después con el triunfo de la Revolución con el cardenismo, se fraccionaron las haciendas henequeneras, quedando el ejido como una forma avanzada, como la señal de una nueva reestructuración del territorio no capitalista y cambios en las expresiones en la territorialidad. La influencia cultural occidental, había profundizado en la mente de los mayas, con mayor fuerza la religión católica, el bilingüismo había avanzado sobre todo en el centro del estado. Prudencio Patrón Peniche, cardenista apoyó a los indígenas en cuanto al derecho de dejar de ser lo que eran, indígenas y convertirlos en mestizos y civilizados.

5. FUENTES

ABOITES, Luis (1982) *La Revolución mexicana en Espita: 1910-1940. Microhistoria en la formación del Estado de la Revolución*, Cuadernos de la Casa Chata, 62, CIESAS, México.

ANDRADE Gaxiola, Daniela (2003) "El retorno de la oligarquía yucateca (1924-1931)", *Temas Antropológicos*, Núm. 1 y 2, Facultad de Ciencias Antropológicas, UADY.

BETANCOURT Pérez, Antonio (1979) *La federación*

sindical independiente 1934-1940, Escuela Normal Superior, Mérida, Yuc.

BETANCOURT Pérez, Antonio (1986) *Revoluciones y crisis en la economía de Yucatán*, Maldonado Editores, Mérida, Yucatán, México.

CÓRDOVA, Arnaldo (1923) *La ideología de la Revolución Mexicana*, ERA, México, 230, reimpresión,

ESPADAS Sosa, Fredy (2008) *Política Educativa y Revolución: Yucatán 1910-1918, Volumen I*, UPN, Mérida, Yucatán.

GRAMSCI, Antonio (1975) *Cuadernos de la cárcel: Los intelectuales y la organización de la cultura*, Juan Pablo Editores, México, D.F.

GONZÁLEZ Lezama, Raúl (2019) *Secularización de la sociedad mexicana*, INEHRM, México. file:///Users/juanramonmanzanilladorantes/Library/Containers/com.apple.9 de agosto de 2023.

GUTIÉRREZ, José Antonio (2013) "La Sociedad Progreso y Recreo", *Entrevista*, Canal 10, programa VIP, Mérida, Yucatán, <http://www.youtube.com/watch?v=qzWRFFJczsQ>, consultado 28 de noviembre 1914.

JOSEPH, Gilberto (1992) *Revolución desde fuera, Yucatán, México y los Estados Unidos 1880-1924*, Fondo de Cultura Económica, México.

KNIGHT, Alan (1985) "El liberalismo mexicano desde la reforma hasta la revolución una (interpretación)" en *Historia Mexicana*, núm. 137, julio-sep.

KNIGHT, Alan (1986) "La Revolución Mexicana ¿burguesa, nacionalista o simplemente una gran rebelión?", *Cuadernos Políticos*, núm. 48, Ediciones ERA, México.

KNIGHT, Alan (1989) "Interpretaciones Recientes de la Revolución Mexicana", *Secuencia*, núm. 13, 20.

KNIGHT, Alan (1989) "Los intelectuales en la Revolución Mexicana", *Revista Mexicana de Sociología*, Núm. 2, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, abril-junio.

MANZANILLA, Dorantes, Juan Ramón (2013) *El municipio de Muna en el Yucatán revolucionario; Escuelas rurales revolucionarias en haciendas y barrios 1934-1940*, UPN, México.

MENA, José de la Luz (2009) *Escuela racionalista, doctrina y método*, UADY Secretaría de Educación, Mérida, Yucatán, México.

NICKEL, Hebert J. (1996) *Morfología Social de la Hacienda Mexicana*, Fondo de Cultura Económica, México.

PACHECO, Cruz y Patrón Erosa, Edmundo (1925) Reseña histórica de la sociedad “Progreso y Recreo” de Espita, 1870-1922-1925, La Revista de Yucatán, Mérida.

PAOLI Bolio, Francisco José y Enrique Montalvo Ortega (1977) El Socialismo Olvidado de Yucatán, Siglo XXI Editores, México.

PAOLI Bolio, Francisco José (1994) Salvador Alvarado, estadista y pensador, Fondo de Cultura Económica, México.

PAOLI, Francisco José (2001) Yucatán y los Orígenes del Nuevo Estado Mexicano, ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México.

PATRÓN Peniche, Profr. (1953) Prudencio Historia de la Educación Pública, Mérida, Yucatán, México.

(1950) Espita: (X-ppitah): historia, geografía, estadística, relicario sentimental, Imp. Oriente, Espita, Yuc.

(1952) Espita: influencia de d. Manuel Triay Rosado en la cultura literaria de su época, Imp. Oriente, Mérida, Yuc.

(1958) Espita: La sociedad “Progreso y Recreo” en 88 años de existencia, Progreso y Recreo, Espita, Yuc.

(1959) Espita su historia desde la época más remota, Zaina, Espita, Yuc.

PEÑA Alcocer, Joed Amílcar (2012) “Revolución y educación en Redención, novela de Prudencio Patrón Peniche”, El Mensajero Escolar, marzo, Yucatán.

QUEZADA, Sergio (2001) Breve Historia de Yucatán, primera edición, El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica, México.

SABIDO Méndez, Arcadio (1995) Los hombres del poder; monopolios, oligarquía y riqueza en Yucatán: 1880-1990, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México.

SEMO, Enrique (1988) Historia Mexicana; economía y lucha de clases, Sexta Edición, Serie Popular ERA, México.

ZULETA, María Cecilia (2006) De cultivos y contribuciones. Agricultura y hacienda estatal en México en la “época de la prosperidad 1870 1910”, Morelos y Yucatán, Universidad Autónoma de Metropolitana, México.

La enseñanza de la historia desde su epistemología

Teaching history from its epistemology

Ignacio Pech Tzab

*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

El presente escrito parte del cuestionamiento de lo interesante de los planteamientos curriculares vertidos en SEP y las serias deficiencias que se encuentran en el aprendizaje de la historia, debido a la interpretación inercial en que se sostiene la práctica docente de los maestros de educación básica, quienes requieren de conocimientos más puntuales sobre lo que significa desarrollar la enseñanza de la historia bajo esas orientaciones. Se analiza el cambio pedagógico de las competencias, del constructivismo y su influencia en la práctica de la enseñanza de la historia, los problemas de su aceptación y concreción en las aulas, para llegar a plantear ideas sobre la importancia del pensar históricamente y del pensamiento histórico, considerados como conceptos claves para una transformación de la enseñanza de la historia desde otra perspectiva, que aporte a los estudiantes aprendizajes con más comprensión y explicación de la historia. Se parte de la coyuntura de enseñar una historia nacionalista o una historia que lleve a explicaciones de lo que es un hecho histórico, para desarrollar un cambio de perspectiva que se desarrolla en varios países y que se ha propuesto en las normales de primaria y preescolar en México, pero que aquí en Yucatán, en la maestría en Educación Básica se inicia su conocimiento. El cambio se refiere a enseñar contenidos sustantivos o de primer orden, mediante el uso de algunas de las habilidades de los historiadores o contenidos de segundo orden en su estudio.

Palabras Clave: Pensar históricamente, pensamiento histórico, contenidos de primer orden y contenidos de segundo orden, alternativas pedagógicas y epistemología histórica.

ABSTRACT

This writing is based on questioning the interest of the curricular approaches expressed in SEP and the serious deficiencies found in the learning of history, due to the inertial interpretation that supports the teaching practice of basic education teachers, who They require more specific knowledge about what it means to develop the teaching of history under these guidelines. The pedagogical change of competencies, constructivism and its influence on the practice of teaching history, the problems of its acceptance and implementation in the classrooms, are analyzed to come up with ideas about the importance of thinking historically and historical thinking, considered as key concepts for a transformation of the teaching of history from another perspective, which provides students with learning with more understanding and explanation of history. It starts from the situation of teaching a nationalist history or a history that leads to explanations of what a historical fact is, to develop a change of perspective that is developing in several countries and that has been proposed in primary and preschool normals in Mexico, but here in Yucatán, your knowledge begins in the master's degree in Basic Education. The change refers to teaching substantive or first-order content, by using some of the skills of historians or second-order content in their study.

Keywords: Think historically, historical thinking, first-order content and second-order content, pedagogical alternatives and historical epistemology

1. Desarrollo

En este acercamiento a la historia que se pretende enseñar en la primaria, es importante partir de lo que se sugiere a nivel curricular por la SEP, pero no tanto para aplicarlo sino para analizar y discutir lo propuesto. Durante años se ha debatido que la historia es una ciencia que no tiene presencia

reconocida como ciencia, tal vez por ello, se ha dejado a la inercia educativa la forma como es concebida su enseñanza en las escuelas. En ese sentido veamos qué dice SEP.

Como citar: Pech-Tzab I. (2023)

La enseñanza de la historia desde su epistemología, (1)2, Nueva época 84-95

Recibido: 9 de septiembre de 2023. Aceptado: 13 de octubre de 2023

2. SEP

El desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de Educación Básica Empecemos por reconocer, que de inicio, se tiene un buen discurso en los planteamientos del Plan y Programas de 2011, ya que se tiene como propósito de la enseñanza de la historia partir del desarrollo del pensamiento histórico, que en EEUU, Canadá e Iberoamérica (España, Portugal y Latino América) (Gómez, Rodríguez y Molina, 2014) se han planteado como tema central en la enseñanza de la historia, lo que se concreta en el plan de estudios con:

Pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado. Además, significa comprender el contexto en sus diferentes ámbitos –económico, político, social y cultural– en el que se han desarrollado las sociedades, tomando en cuenta que los seres humanos poseen experiencias de vida distintas, que les hacen tener perspectivas diferentes sobre los sucesos y procesos históricos y acerca de su futuro. Por tanto, el pensamiento histórico implica un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos, durante la Educación Básica y de manera gradual, tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios actores sociales, y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos. (SEP, 2011: 146)

Un planteamiento teórico-conceptual que reconoce el cambio de enseñar una historia con base al pensamiento histórico, dando a entender que los profesores tienen claro lo que este discurso significa en ese enfoque propuesto de pensar históricamente, en el sentido de tener claro a la vez la meta de lograr formar una ciudadanía informada, que con base al conocimiento razonado de su pasado, promueva una convivencia armónica e interdependiente, y en relación a la comprensión del desarrollo del tiempo histórico a través de conocer un presente enraizado a un pasado indagado y vinculado a un futuro, aprendizaje donde podemos incidir como maestros si logramos impulsar el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos, lo que significa que los alumnos tomen conciencia del tiempo y el espacio en los hechos históricos y en su vida, así como de reconocer la participación de varios actores sociales en los hechos y procesos que se producen en nuestra realidad donde vivimos. La SEP, continua el discurso de lo que se propone como estudio en la primaria, recalcando que este estudio se inicia en cuarto grado.

En cuarto y quinto grados se estudia la historia de México; los alumnos poseen algunas ideas de cómo fue el pasado de nuestro país y han desarrollado algunas nociones sobre el tiempo histórico y el manejo de fuentes de infor-

mación. Por ejemplo, al inicio de cuarto grado ya tienen idea de unidades de medición y ordenamiento del tiempo, como año, década y periodo, y el trabajo con a.C. y d.C.; ordenan secuencialmente acontecimientos u objetos que les son significativos; distinguen cambios y permanencias visibles de un periodo a otro, y establecen relaciones causales sencillas y tangibles entre acontecimientos, o entre los componentes naturales y la vida cotidiana.

Asimismo, saben que los objetos, las imágenes o los relatos son fuentes que brindan información sobre cómo vivía la gente en el pasado. Igualmente, los alumnos, en estos grados, usan esos conocimientos y avanzan en el desarrollo de la noción del tiempo histórico, pues requieren un mayor grado de precisión para entender procesos históricos. Además profundizan en los cambios y permanencias en la vida cotidiana y en el espacio geográfico, y logran distinguir más de una causa en los procesos de estudio.

En sexto grado se estudia la historia del mundo, por lo que el uso de a.C. y d.C., del cual los alumnos tienen referencias desde grados anteriores, les servirá para ubicar en el tiempo una cultura o acontecimiento y para compararlos con otros, ejercitando la simultaneidad. En cuanto a las nociones de cambio y permanencia, los alumnos reflexionan acerca de las transformaciones y permanencias en las maneras de pensar y de organización social y política de las sociedades a lo largo del tiempo. En cuanto a la multicausalidad, relacionan distintos ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y geográficos para explicar la vida cotidiana de los diferentes pueblos.

Al término de la educación primaria, los alumnos habrán avanzado en el desarrollo del pensamiento histórico al tener un esquema mental de ordenamiento cronológico que les permite establecer relaciones de causa-efecto y simultaneidad (SEP, 2011: 146-147)

Todo un buen discurso de lo que se debería desarrollar desde esa perspectiva de cambio aludido, pero que considero no se ha constatado o evidenciado esos logros, en ese sentido necesitamos analizar si los alumnos poseen algunas ideas de cómo fue el pasado de nuestro país y si han desarrollado algunas nociones sobre el tiempo histórico y el manejo de fuentes de información. ¿Qué se encuentra en literatura al respecto?, que al terminar los alumnos la primaria, tienen un conocimiento fragmentado de la historia nacional, elementos aislados, hechos, personajes y fechas, (Pagès y Santisteban, 2010; Mora y Ortiz, 2013); poco entendimiento de la relación del pasado con el presente y sin conectarlo con el futuro.

Pienso que en la práctica no se ha retomado estas sugerencias, tal como se plantean curricularmente, creo que los maestros se dedican a revisar y enseñar el contenido

de los libros de texto y con ello “condicionan un tipo de aprendizaje de conocimientos declarativos, factuales y conceptuales, antes que de conocimientos procesuales o procedimentales, entre ellos los más próximos a la disciplina histórica.” (Colomer, 2014: 13), es por ello que sus prácticas siguen sin asomo de esa nueva visión de la historia que se ve en el currículo, el cual insiste en conceptos que considero se necesitan precisar qué se requiere hacer con ellos o como docentes analizar, discutir, formarnos sobre cómo hacerle para propiciar la construcción del conocimiento histórico por los alumnos desde otra visión de la historia.

La historia que se enseña en muchas escuelas es una historia que el alumnado no identifica ni relaciona con su presente, una historia que solo existe en los libros y en las escuelas. Y desde luego una historia que no tiene relación con su futuro. Por ello es valorada por una gran parte del alumnado como un conocimiento poco útil para su futuro. (Pagès y Santisteban, 1999: 191)

Tiempo histórico, manejo de información, año, década, período, el uso de las siglas a.C y d.C, cambios y continuidades, son conceptos que merecen una atención específica, didáctica y pedagógica como se propone en ese cambio de historia, pero que entiendo no se ha debatido en plenitud ni en comentarios y menos en discusión o debate crítico en reuniones de CTE mensual, y menos su relación con los contenidos que se presentan en los libros en los cuales se basan para enseñar historia.

“Ciertamente, en los libros de texto hay historia pero no hay enseñanza ni aprendizaje. Los libros de texto no son la enseñanza de la historia, son un medio que puede ser utilizado para enseñar y aprender historia. ¿Qué se sabe sobre su uso en las aulas? Nada o muy poca cosa” (Pagès, 2001: 266), y para tenerlo en su justo lugar de su tendencia implícita, es solo una interpretación de un investigador o historiador “a partir de unos determinados métodos y desde unos determinados supuestos ideológicos. ¿No se puede enseñar, no se puede aprender cómo se construye la historia ni por qué se construye como se construye?” (Pagès, 2001: 267).

Ahora bien, estos planteamientos analíticos lo tengo presente desde los comentarios que escucho de los maestros que entran a estudiar la maestría en Educación Básica, en la especialidad de Tiempo y Espacio Histórico, donde los estudiantes de maestría hacen reflexiones sobre esta enseñanza y aprendizaje de la historia. Son estos estudiantes que como primer punto tienen que analizar qué se propone o se sugiere a nivel curricular. Veamos una crítica a nivel literatura.

Con respecto a Brasil, en México hay un evidente atraso en la Didáctica de la Historia. Entre otras causas, porque aquí hay una disociación entre el enfoque

pedagógico de los currículos de educación básica (para alumnos de 5 a 15 años) y las rutinas docentes. Los profesores continúan con los métodos “expositivos” ante las dificultades para operar los “constructivistas”, por “competencias” y “aprendizajes esperados” (SEP, 2011). En efecto, la “teoría” resulta innecesaria en la práctica. (Mora y Ortiz, 2013: 8)

Es desde este punto de partida como problemático, que me motiva escribir sobre este cambio, para acercarnos a esa nueva visión de la enseñanza de la historia, de analizar, de discutir de forma abierta sobre esas propuestas, que pienso que esos procesos no se han llevado a cabo en las escuelas con mucha pertinencia debido a que la actualización no se ha dado con mucha insistencia o se ha llevado a cabo con escasa atención acerca de lo que significa un cambio en esa forma de enseñar historia y se ha dejado a la libre interpretación del profesor, algo que merece una actualización o formación más a fondo para entender lo que se propone para su pertinente y necesaria implementación desde esos fines transformadores y más necesario si tomamos en cuenta cómo son ahora los estudiantes y las tensiones tecnológicas del mundo moderno y globalizado en que viven. He ahí un motivo para incursionar en la maestría de Tiempo y Espacio Histórico.

En un mundo cada vez más complejo, más dominado por las tecnologías de la información y de la comunicación, hay que preparar al profesorado de una manera distinta a como se le ha preparado hasta hoy. Para que nuestros alumnos aprendan historia y ciencias sociales hay que enseñarles historia y ciencias sociales. Para enseñar historia y ciencias sociales se ha de saber historia y ciencias sociales, sin duda, pero también hay que saber enseñarlas. (Pagès, 2001:283)

En la enseñanza de la historia en las últimas tres décadas, se ha llevado a cabo bajo cambios conceptuales que han transformado o han pretendido hacer cambios que lleven a los estudiantes a una historia más explicativa, más científica, más razonada que les permita conocer con más comprensión y significado los hechos y/o procesos históricos que determinan o conforman la realidad en la que vivimos.

La historia, en fin, está viva y su carácter científico es reconocido por legos y expertos que han dejado atrás los decadentes debates del posmodernismo, hoy prácticamente clausurados, con miras de acercarse a los ignotos territorios del pasado/presente/futuro que nos sigue convocando a la rigurosa, sistemática, ardua tarea de comprender a las sociedades humanas. (Arteaga, B., & Camargo, S., 2013: 6)

Así, tenemos de salida el enfoque de competencias, el cual se presentó como una reforma metodológica que pudiera sacar del campo educativo, la inercia de las

prácticas tradicionalistas de los profesores en la asignatura de historia. “Tal vez, el concepto más importante y más relevante del actual panorama educativo mundial” (PAGÈS, J. 2012: 2) que el autor cuestiona su acepción universal por la falta de claridad del concepto. Es tal vez por ello que este concepto sea muy criticado y debatido, a lo que se suma a la vez su aplicación que se cuestiona y nos invita a reflexionar:

En México al menos dos millones de alumnos de secundaria tienen a la semana cuatro clases de Historia. La asignatura pasó a ser parte del “Área de Ciencias Sociales” en la reforma educativa de 1974, retornando al currículo en la reforma de 1993. En 2006 su programa de estudios se enfocó hacia la formación de “competencias” (comprensión del tiempo y espacio históricos, manejo de información y “conciencia histórica”) y en 2011 al logro de “aprendizajes esperados” (ubicar, conocer, explicar, “valorar” e investigar). Su enfoque didáctico (SEP, 2011) es “constructivista”, pero la enseñanza sigue siendo informativa, rutinaria y poco significativa para el estudiante, con pobres aprendizajes. (Mora, & Ortiz, 2013: 10)

En el esquema básico, en específico en primaria, se encuentra una similitud en la concreción en las aulas de esas reformas, por lo que se puede pensar, que, si es importante este cambio, resulta clave adentrarse en esos significados que se vierten en esa visión de historia a enseñar, así, no solo sería elegir lo que se va a enseñar de los libros, sino docentes, junto con otros especialistas, analizarlo, discutirlo, debatir cómo hacerle para esa concreción en el aula.

Esperemos que se pueda reconducir el debate y sacarlo del campo de lo político y de los medios. No porque los debates educativos, y en especial éste, no sean debates políticos ni porque la sociedad no deba estar informada y tener opinión sobre lo que se hace o se deja de hacer en las escuelas y en los institutos, sino por la necesidad de que sea el profesorado y los expertos en educación, en didáctica, en psicología, en pedagogía quienes, junto sin duda con los historiadores y otros científicos sociales, analicen los problemas reales de la enseñanza y del aprendizaje de la historia y del conjunto de ciencias sociales y humanas. (Pagès, 2001: 268)

Con respecto al enfoque de competencias en la enseñanza de la historia en educación básica, en primaria se invita a los docentes al desarrollo cognitivo de los alumnos priorizando “una estructura organizada para el desarrollo de tres competencias: comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia”. (SEP, 2011: 152) Buen discurso, pero tal vez solo sea eso, puesto que no se han desarrollado estudios con intención valorativa de lo que se hace en la enseñanza de la historia a partir de es-

tas competencias, estudios de manera amplia, sino han sido muy particularizados y de poca difusión, ni nosotros como docentes nos hemos atrevido a investigar qué hacemos en la realidad de las aulas, solo nos acercamos y proponemos ajustes, cambios a nivel de estudios de maestría.

2.1 El constructivismo en la enseñanza de la historia

Uno de los cambios más enfáticos que se maneja en los vigentes programas de estudio, es el cambio de la metodología de enseñanza calificada de tradicional a la constructivista, por cierto, se critica que los maestros solo siguen en su enseñanza los discursos de la reforma constructivista, en casos extremos se discursa de manera constructivista y en la práctica se desarrolla una enseñanza tradicional, centrada en la exposición magistral de los contenidos históricos de los libros. Es posible que los debates sobre el significado de los cambios en las formas de enseñar solo se hayan quedado en un aprendizaje memorístico de esos conceptos centrales de lo que es el constructivismo, pero sin concretarlo en las aulas de manera cotidiana, de eso se escucha en las sesiones reflexivas de la maestría.

Con respecto a Brasil, en México hay un evidente atraso en la Didáctica de la Historia. Entre otras causas, porque aquí hay una disociación entre el enfoque pedagógico de los currículos de educación básica (para alumnos de 5 a 15 años) y las rutinas docentes. Los profesores continúan con los métodos “expositivos” ante las dificultades para operar los “constructivistas”, por “competencias” y “aprendizajes esperados” (SEP, 2011). En efecto, la “teoría” resulta innecesaria en la práctica. (Mora, & Ortiz, 2013: 8)

Esto es también muy notorio, porque desde la perspectiva constructivista los conocimientos previos de los alumnos cobran importancia en el aprendizaje escolar, resulta ser el punto de partida para desarrollar los contenidos históricos que traen los libros, pero al desarrollar una práctica centrada en la exposición magistral es difícil de que se retomen en ese significado generativo que podría resultar. Es por ello que la enseñanza tradicional sea cuestionada para el desarrollo del pensamiento histórico, el cual exige la participación activa de los alumnos en sus aprendizajes escolares.

Por el contrario, la premisa central del constructivismo es que todo aprendizaje se construye sobre la base de las estructuras de conocimiento ya existentes, por lo que el conocimiento y la utilización de las ideas y experiencias previas de los educandos debiese ser el punto de partida en toda situación de aprendizaje. En el caso concreto de la enseñanza de la historia, la meta sería aprender a analizar e interpretar el devenir histórico a la luz de la realidad social,

fortaleciendo en el individuo su papel como agente histórico y actor social. Sin embargo, a casi ya tres décadas de reformas curriculares supuestamente inspiradas en la visión constructivista, la realidad de las aulas apunta en otra dirección. (Díaz-Barriga, F., García, J.A. & Toral P. 2008: 144)

Por otra parte, si los profesores continúan con su enseñanza de la historia basados en los libros de texto (Díaz-Barriga, F., García, J.A. & Toral P. 2008: 147), que circunscribe los hechos históricos a la visión que los historiadores plasman en la historia que se presenta en esos libros, dando por legítimo esa versión de la historia a aprender en la escuela, aun se tengan otras opciones que se les sugiere a los maestros poner en práctica y que tal vez por no tener claro qué es enseñar historia desde la conformación curricular propuesta oficialmente, no les den su importancia conceptual y lo dejen a consideración de los estudiantes.

Necesitamos hacer un cambio en la enseñanza de la historia que lleve a los estudiantes a pensar de que lo que se lee solo es una interpretación de alguien, a dudar de lo que se expone, a conseguir que nuestros alumnos no acepten los hechos que contienen los libros de historia como si fuesen datos que hay que memorizar (Arteaga, B., & Camargo, S., 2013), sin reflexionar en alguna otra opción.

Por tanto, vale la pena investigar si existe otra versión o si la versión a estudiar es comprensible para los alumnos, si está escrita bajo una perspectiva de la historia que permita comprender desde la complejidad que acompaña cada hecho histórico en que se desarrolló en su tiempo y espacio propios y no limitada a lo que se da como texto escolar, que en algunos casos se acompaña de un lugar y tiempo que el historiador asume desde su valoración que hace para registrar ese hecho descrito, sin mencionar algunas características que a él no le parecen relevantes, siguiendo una metodología interesante que no se le presta atención. Por otra parte, es importante mencionar que los conocimientos que se logran aprender quedan en el estatus declarativo, sin llegar a trascender por su carácter, por lo general, memorístico con que es enseñado, sin promover conocimientos procedimentales que apoyen una historia más construida por los alumnos. La comprensión de los hechos y procesos históricos es inseparable del entendimiento del tiempo y espacio en que ocurren. Pero el tiempo histórico no es el mismo que el físico. El tiempo histórico no es unidimensional, ni absoluto ni lineal; para poder comprender los periodos históricos y su evolución, hay que entender los procesos de permanencia y cambio de las estructuras (sociales, políticas, económicas, etcétera) y la dinámica de las relaciones entre los actores sociales en un momento y espacio determinado. ((Díaz-Barriga, F., García, J.A. & Toral P. 2008: 144)

Necesitamos, acorde a la perspectiva constructivista y al cambio de la enseñanza de la historia bajo una nueva perspectiva, en este caso con orientación hacia el pensamiento histórico -validando lo propuesto por la SEP-, la cual les permita a los alumnos contar con bases conceptuales que los ayuden a entender que su realidad actual tiene ciertas particularidades generadas en su pasado, que algunas cosas han cambiado y otras no, para lo cual es importante analizar ese pasado de manera global, crítica y reflexiva que le permita identificar ideas conceptuales de lo que representa para los alumnos, esa parte del pasado que ahora necesita reconocer cómo está presente en su realidad; de esta manera acepte ese reto de aprender una historia que le ayude a comprender los hechos históricos de otra manera más comprensiva, significativa y explicativa, donde el pasado elegido como hecho histórico tiene que ser entendido desde unas relaciones con su presente y futuro (PAGÈS, J. 2012; Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban y Anguera 2014; Pagès, 2004).

A partir de los trabajos de Marc Bloc y Lucien Febvre, integrantes de la escuela de los Annales, el tiempo histórico se concibe como un continuo, que no es igual al tiempo físico o biológico: es parte de una temporalidad mayor, la cual se sumerge en procesos de largo, medio y corto plazo, de acuerdo al objeto de estudio investigado, y donde es importante analizar el cambio y la permanencia. ((Díaz-Barriga, F., García, J.A. & Toral P. 2008: 145)

Por tanto, conocer una forma de enseñar historia desde otra perspectiva en la que realmente ayude a comprender a los alumnos cómo es su realidad, cómo llegó a ser lo que ahora tiene como mundo circundante y que, en cierto modo, él como un aprendiz de historia ésta lo forme para cuestionar cómo hacerle para ser un agente de cambio y no solo un ser pasivo que va a la escuela a aprender para pasar a otro grado o presentar exámenes (Carretero, M., & Rodríguez, 2009: 78) simplemente. Esta problemática ha llevado en las últimas tres décadas a muchos investigadores, profesores, historiadores a reflexionar qué se puede hacer ante este panorama muy debatido sobre la forma de enseñar historia, de plantear una alternativa que redunde en lo que se aprende de historia en las escuelas, de promover cambios en los profesores que acepten este reto que lleve a sus alumnos a ser partícipes de sus aprendizajes, a ser constructores del contenido histórico a aprender con herramientas particulares de la historia, a ser más reflexivos, críticos, comprensivos y proactivos ante la historia que se les da para enseñar-aprender y dejar a un lado esas prácticas de enseñanza que solo simulan un aprendizaje de la historia o que solo les sirve a los alumnos para los exámenes y luego tal vez para otro examen, pero sin trascendencia en su formación como ciudadano democrático y global, un aprendizaje de la historia sin llegar a los alumnos a su sentir, a una conciencia

histórica (Arteaga, B., & Camargo, S., 2013) para convivir cotidianamente con sus congéneres en acuerdo a una realidad compleja, interdependiente y global, que les toca vivir.

Finalmente, continúa siendo una asignatura pendiente transformar las prácticas educativas desde los primeros grados escolares, para que el conocimiento histórico no sea un mar de información inútil y los estudiantes se aproximen a la comprensión de su realidad y se sitúen como parte de ella, con una conciencia histórica. Por ello creemos que es necesario desarrollar los dominios y habilidades cognitivas que aquí se han indagado, pues son los que permiten arribar a un conocimiento histórico significativo con mirada más reflexiva y crítica. ((Díaz-Barriga, F., García, J.A. & Toral P. 2008: 159)

2.2 La enseñanza de la historia

Es obvio pensar, que la enseñanza de la historia se ha desarrollado merced a los cambios suscitados a través del paso del tiempo, de las particularidades del espacio, de las investigaciones sobre qué historia enseñar, cómo enseñarla, qué formación se pretende con esa enseñanza, quiénes son los que van a recibir esa enseñanza, quiénes promueven esa educación y con qué fin se propone hacerlo, etc., en fin, son muchas y diversas las situaciones, factores, elementos, que se conjugan para proponer una enseñanza de la historia en la escuela, hasta llegar a la actual perspectiva del desarrollo del pensamiento histórico, a llevar a los estudiantes a pensar históricamente, lo cual invita a analizar lo que se tiene al respecto de este tema.

Aportes teóricos de Pierre Vilar A Vilar se le tiene como el creador del concepto de Pensar Históricamente. Obsérvese que este planteamiento es muy similar al que tradicionalmente se han planteado los historiadores a la hora de pensar sobre su propia disciplina.

De hecho, el término pensar históricamente se lo debemos a Pierre Vilar (1997) y desde entonces ha ocupado el interés de los autores que se han planteado de qué manera la historia ejerce su labor intelectual. De forma similar, este concepto ha sido tomado por los educadores interesados en la enseñanza de la historia para ver cómo es posible trasladar dichos rasgos epistémicos a la educación (Holt, 1990; Levesque, 2008; Prats, 2001, 2007). (Carretero, M., & Rodríguez, 2009: 76)

Este concepto de mucho aporte para un cambio innovador de enseñar historia, para enfrentar la historia positivista que se plantea en los libros de texto que están orientados a crear una identidad nacional en muchos países, busca en ese sentido romper con el enciclopedismo y el tradicionalismo con que se refleja en prácticas que recurran solo a los libros inicia con pensar sobre su propia disci-

plina, por ello, veamos su punto de partida de esa reflexión, de ver a la historia como ciencia y en el traslado de su epistemología a su enseñanza en el aula y entender qué se pretende, cómo enseñar historia desde la perspectiva de pensar históricamente, para lograr que los estudiantes tengan un conocimiento histórico conceptual desde esa complejidad en la que se interpreta un evento histórico desde esa epistemología, la cual se utiliza al elaborar el hecho histórico y puede marcar un real avance en el aprendizaje escolar al comprender los alumnos cómo la historia se crea, es decir, aprender la historia y su forma de hacerla.

A partir de la diferencia entre la *historiam res gestae* y la *historiam rerum gestarum*, Vilar establece la diversidad de sentidos dados al término [historia], los cuales podemos agrupar en dos grandes campos: la historia-realidad y la historia-conocimiento. Un primer elemento a retener es la conveniencia teórico-conceptual de utilizar un sustantivo complementario para precisar cuál es el sentido que le estamos dando al concepto a cada momento de su utilización. Desde la perspectiva metodológica, está la necesidad de preguntarnos cuál es el sentido implícito dado por un autor al término historia dentro de su texto. (Ortiz, 2012: 35)

Desde esta exigencia de distinguir qué concepto se pretende utilizar en la enseñanza aprendizaje, enfatiza la necesidad de tener claro que la historia, desde su génesis histórica se mantuvo en incertidumbre qué se debe enseñar y por qué hacerlo. Más adelante este autor precisa este esclarecimiento inclinándose a la postura dialéctica de Marx: Vilar inicia el análisis histórico distinguiendo los significados contradictorios del concepto historia, para —a continuación— establecer las relaciones dialécticas entre la realidad y su conocimiento: “La historia[realidad] es el cambio de los ritmos, los cambios de las estructuras. Y [la historia-análisis] es la búsqueda de explicaciones de esos cambios [... gracias a] una teoría general de las sociedades en movimiento” (1982a, p. 355), (Ortiz, 2012: 36)

Por tanto, conocer con más profundidad teórica el concepto de pensar históricamente, nos acerca a reflexionar si lo que enseñamos como historia, realmente les sirve a los alumnos para tomar conciencia de cómo es su realidad en su totalidad y en la cual convive con otros, si puede explicarse cómo llegó a ser él mismo o lo que ahora tiene a su alrededor, o si pretendemos desarrollar en los niños el pensamiento histórico con solo enseñar los contenidos históricos que traen los libros, analizar si es importante las sugerencias que se tienen como acompañantes al hecho histórico a aprender. Enseñar o propiciar a pensar históricamente no es tan simple, puesto que su enseñanza se acompaña de otros conceptos como pensamiento histórico, conocimiento y conciencia histórica, por lo cual se vuelve complejo, y lo más complicado es que se tiene que enseñar

formal y sistemáticamente (Arteaga, B., & Camargo, S., 2013: 15) con una buena formación disciplinaria, así, no hay otro camino que ver cómo hacerle con intención pedagógica de lograrlo.

Acercar a los alumnos a los debates sobre la disciplina que tienen lugar en el momento actual, dotarles de elementos teóricos y metodológicos que les permitan comprender los procesos históricos y reconocer aquellos que son relevantes para su biografía y en sus contextos locales o regionales, son todas tareas impostergables si deseamos que los futuros educadores desarrollen su pensamiento y su conciencia histórica. (Arteaga, & Camargo, 2012: 111)

2.3 La tendencia actual de la enseñanza

Por tanto, la actual tendencia es parte de la incesante búsqueda de una educación que permita una formación de los estudiantes para enfrentar los retos tan cambiantes que acompañan ahora su aprendizaje escolar, así Whelan, “entiende que un currículo centrado en la historia no ha de contemplar únicamente el pasado sino que los estudiantes han de poder estudiar aspectos del pasado que estén relacionados con los problemas que afectan sus vidas” (citado en Pagès, 2001: 275), lo cual obviamente se mueve a través de la historia que se elija por los maestros para llevar la educación por los mejores caminos del aprendizaje significativo, que acerque a los estudiantes a comprender su realidad actual, siempre con la intención de mejorar lo que antes se tenía como meta educativa.

La historia que se enseña en cualquier sistema escolar nacional atiende a dos objetivos diferentes: hacer que los estudiantes, por un lado, “amen a su país” (Nussbaum y Cohen, 2002) y, por otro, que “entiendan su pasado” (Seixas, 2004). Así, Carretero (2011) ha redefinido los objetivos de la enseñanza escolar de la historia considerando las características y funciones de las raíces intelectuales del Romanticismo y de la Ilustración. Es decir, los primeros serían objetivos “románticos” y los segundos “ilustrados”. (Carretero, M., Castorina, J.A.; Sarti, M., Van Alphen, F., Barreiro, A. 2013: 14)

Con la cita, se retoma lo planteado por Pierre Vilar, necesitamos pensar qué historia vamos a llevar a la escuela, una historia que nos llene de contenidos históricos nacionalistas, valiosos tal vez para unos, pero tal vez no para todos los estudiantes, o queremos que los estudiantes sean capaces de explicar sobre lo que comprenden cuando se le enseña el hecho histórico, de llevarlos a pensar históricamente cómo es el hecho histórico desde su complejidad en la que se investiga y se crea para que se le enseñe. “Pero, la historia total y el pensar históricamente nos ofrecen una perspectiva metodológica para concebir y analizar el todo social. Y

el conocimiento que tengamos es válido si nos sirve de base para comprender la sociedad en movimiento”. (Ortiz: 2012: 42)

Es por ello que cuando escuchamos las experiencias de los estudiantes de la maestría en Tiempo y Espacio Histórico, sobre sus concepciones de historia, las formas como aprendieron historia, las más de las veces con base a cuestionarios, resulta importante llevarlos a reflexionar a qué lleva a los alumnos aprender historia memorísticamente los contenidos históricos que traen los libros sin alguna adecuación, que reflexionen cómo hacerle para cambiar su práctica docente.

Contrariamente a la creencia popular, saber historia no equivale a la acumulación memorística de hechos, conceptos o fechas del pasado. La comprensión histórica implica unos complejos procesos de pensamiento que permitan interpretar esos contenidos (conceptos de primer orden), a través de estrategias propias de la disciplina (conceptos estratégicos o de segundo orden). Para adquirir estas habilidades es necesario la participación de los alumnos en la práctica del historiador. (Gómez, Ortuño y Molina, 2014: 5)

2.4 Alternativas para la enseñanza de la historia

Los avances en lo que concierne a la enseñanza de la historia en las últimas décadas, más claramente en el inicio de este siglo XXI, nos clarifican como una necesidad educativa, enseñar historia para lograr un aprendizaje de hechos históricos pasados bajo el análisis crítico, hasta crear en los estudiantes habilidades que les permitan aprender desde una historia social crítica su pasado que le permita comprender su presente y la posibilidad de ser parte de su futuro; es decir, desarrollar el pensamiento histórico como base de la formación de una conciencia histórica, que se traduce en la valoración y apreciación que las sociedades tienen de su pasado y que condiciona su actuación presente (RÜSSEN 2005; CATAÑO, 2010). (Gómez, Ortuño y Molina, 2014: 6) Es decir, la enseñanza de la historia exige del conocimiento de la disciplina, de su epistemología, que trasladado al vocabulario educativo exige y demanda en los currículos educativos la presencia de contenidos sustantivos o contenidos de primer orden, que intentan responder a las preguntas ¿qué? ¿quién? ¿cuándo? y ¿dónde? Estamos hablando de contenidos que hacen referencia tanto a conocimientos de conceptos o principios, como a fechas y acontecimientos históricos concretos. Pero son igualmente imprescindibles los contenidos estratégicos o de segundo orden. Éstos se definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas

y entender de una forma más compleja el pasado. Este último tipo de conocimientos históricos están relacionados con habilidades propias del historiador que se concretan en: la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (BARTON, 2008; LEE, 2005a; VANSLEDRIGHT, 2014; WINEBURG, 2001). (Gómez, Ortuño y Molina, 2014: 9-10)

En este sentido, surge una clara perspectiva de enseñar historia con los contenidos historiográficos y sus conceptos específicos que contienen, tomando en cuenta lo que los estudiantes han adquirido, qué conocimientos históricos manejan, qué entienden por historia, qué historia quieren investigar, qué historia les han enseñado en su corta o larga trayectoria escolar, a la vez de promover en sus estudios el uso de habilidades que utilizan los historiadores. Y como se refiere en el currículo de la SEP, aparece el concepto de pensar históricamente, acompañado del de pensamiento histórico, los cuales tienen una especificidad que vale la pena comentar. Veamos a continuación unas ideas innovadoras de la Dra. Belinda Arteaga y de Sidharta Camargo, quienes le apuestan a esta perspectiva como una alternativa para la formación de docentes de primaria y preescolar. Plantea como un antes esta idea:

Por otro lado, de acuerdo con Seixas y Peck (2008), Ken Osborne ha identificado tres formas que la educación histórica ha adoptado a través del tiempo: la primera se centra en transmitir la narrativa de la construcción de la nación; la segunda se enfoca en el análisis de los problemas contemporáneos en un contexto histórico (más cercano con el enfoque de las ciencias sociales); y la tercera toma a la educación histórica “como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y por lo tanto aprenden a pensar históricamente” (Osborne, 2006, p. 107). (Arteaga, B., & Camargo, S., 2013: 8)

Esta idea, igualmente es retomada por otros autores, que van a la misma tendencia de hacer cambios en la forma como se enseña historia, es decir, la discusión, el debate intelectual se abre dando importantes aportes que como docentes necesitamos formarnos bajo esa orientación, de tal manera que nos lleve a ser más conscientes de la necesidad de cambiar hacia esta orientación porque nos permite pensar en una formación de los estudiantes para la generación de nuevos conocimientos cuando se aprenda a través del uso de estas herramientas de los historiadores.

En este sentido, Peck y Seixas (2008) diferencian entre las tres grandes maneras en la que se suele concebir la educación histórica del alumnado: la primera se centra en la narrativa de la construcción de la nación; la segunda manera tiende al análisis de problemas contemporáneos en un con-

texto histórico (una forma de enseñar historia más cercano al enfoque de los estudios sociales); y la tercera se centra en comprender la historia como un método, como una manera de investigar desde esta área de conocimiento y, por lo tanto, aprender a pensar y reflexionar con la historia. Esta última sitúa a esta disciplina con un lenguaje y una lógica propia, y que hace uso de esas herramientas para generar nuevos conocimientos (ARTEAGA y CAMARGO, 2013), (Gómez, Ortuño y Molina, 2014:12)

Para estos autores, existe una necesidad de enseñar historia bajo la premisa de desarrollar unos conceptos que le llaman de primer orden y de segundo orden, los cuales apoyan a la formación de los estudiantes a lograr pensar históricamente para adentrarse en la labor intelectual que desarrollan los historiadores. “De forma similar, este concepto ha sido tomado por los educadores interesados en la enseñanza de la historia para ver cómo es posible trasladar dichos rasgos epistémicos a la educación (Holt, 1990; Levesque, 2008; Prats, 2001, 2007)”. (Carretero, M., & Rodríguez, 2009: 76)

En su disertación, de Arteaga y Camargo, hacen acopio de lo que se ha investigado al respecto redundando en lo que se ha afirmado.

Resumiendo, los conceptos de primer orden constituyen significados que se despliegan a partir de contextos específicos y apoyan un manejo preciso de los contenidos históricos...

Por otro lado, los conceptos históricos de segundo orden, pueden definirse como nociones que “proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica(...) estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia” (Lee y Ashby, 2000). Para Santisteban (2007, p. 19) se trata de metaconceptos, es decir conceptos de conceptos...

Entre estos conceptos de segundo orden se encuentran los siguientes: tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía. (Arteaga, B., & Camargo, S., 2013: 18)

Esta propuesta es definitivamente interesante e innovadora, hace énfasis en la necesidad de no solo enseñar los contenidos que la historia nos aporta como ciencia, sino que tiene que impulsarse la formación de habilidades específicas que los historiadores utilizan cuando escriben o hacen historia, los estudiantes de esta forma aprenden historia a la vez que utilizan en sus estudios las herramientas propias de todo historiador, que bien entendido podemos decir como de un investigador que tiene como objeto de estudio el pasado histórico de la sociedad. De igual manera nos acerca a en-

tender cómo hacer esa historia que se enseña.

Obsérvese que en realidad, la idea de considerar estas habilidades como algo importante supone concebir que la historia, como conocimiento, implica un proceso de construcción. Es decir, desde el punto de vista educativo, la actividad docente debería partir del supuesto de que los contenidos de historia tendrían que aparecer ante el alumno como resultado de dicho proceso de construcción intelectual y no como algo cuyas conclusiones están cerradas y no son susceptibles de interpretación. (Carretero, M., & Rodríguez, 2009: 78)

Esta idea de la cita, ya se había planteado anteriormente, así, entonces el desarrollo del pensar históricamente llevaría a los estudiantes a vislumbrar otras formas de entender la historia, un primer acercamiento intelectual es que la historia que se enseña es una interpretación del pasado, por lo que es importante analizarla desde lo que se pretende aprender y para qué se aprende, para qué le sirve a los estudiantes esa historia que lee, es decir, reflexionar sobre la intención educativa de esa historia que aprende. Otro gran foco de interés educativo es que formar a los estudiantes a pensar históricamente los prepara a usar un pensamiento crítico, que acompaña necesariamente aprender las habilidades intelectuales de los investigadores en historia. Entonces ¿estas habilidades intelectuales hasta dónde es posible aplicarlas? ¿Se aplican en la vida diaria?

Este objetivo de la historia-enseñanza –aparentemente simple– nos exige estar realizando correlaciones entre nuestros conocimientos, experiencias y conciencia histórica, para llegar a hacer síntesis históricas que ligadas al sentido crítico nos permitan conocer las realidades materiales y espirituales que se encuentran explícita pero sobre todo implícita –y aún más, subliminalmente– en el fondo de las noticias de actualidad, vistas a través de la prensa escrita y en las imágenes y mensajes de todos los medios audiovisuales. Avanzar en este proceso de comprensión histórica es una base para lograr pensar históricamente y así poder ser conscientes de cómo el presente es el resultado de las complejas dinámicas sociales del pasado. (Ortiz, 2012: 28)

Ampliando un poco sobre lo que significa emplear el pensamiento crítico en los estudios que realizan los estudiantes en el aprendizaje de la historia, se presenta algunas ideas de Díaz Barriga que describen el uso del pensamiento crítico.

Retomando el pensamiento de Henry Giroux, este autor sostiene que es tarea del profesor desarrollar un nivel de pensamiento crítico tal que los alumnos puedan cuestionar los motivos políticos y las desigualdades sociales, de manera que se les oriente hacia una sociedad más justa y democrática.

Además, y siguiendo la concepción de concientización de Paulo Freire, considera que lo que hay que enseñar es la habilidad de analizar, problematizar e intervenir en la realidad, por lo que la capacidad de situarse históricamente y de tener en perspectiva los valores, creencias e ideologías propias o ajenas, es la esencia del desarrollo de un sentido de criticidad. (Díaz-Barriga, 2001: 4-5)

2.5 La propuesta de cambio

Con lo planteado en el anterior apartado, nos remite a poner ojos reflexivos en una perspectiva de cambio de la enseñanza de la historia, con base a los estudios recientes de los resultados de investigaciones que promueven una mirada más profunda de lo que conlleva desarrollar una enseñanza solo basada en los contenidos históricos o de acompañarse con el uso o práctica de habilidades, procedimientos y métodos que utilizan los historiadores.

Sin embargo, en los últimos años se ha puesto énfasis en la conveniencia de que la enseñanza de la historia tienda a la construcción del pensamiento histórico, lo que supone aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico (ASHBY, LEE, 1987; SEIXAS, 1996; RÜSEN, 2005; LEE, 2005b; PECK, SEIXAS, 2008; LÉVESQUE, 2008; BARCA, 2011; CARRETERO, LÓPEZ, 2009; CARRETERO, 2011; LÉVESQUE, 2011; LÓPEZ FACAL et al, 2011; SÁIZ, 2013; SEIXAS, 2010 y 2011). El reto, por tanto, es conseguir organizar una enseñanza de la historia en la que se conjugue la necesidad de conocer tanto los contenidos generados desde la larga tradición científica como la de profundizar en los contenidos procedimentales propios del historiador. (Gómez, Ortuño y Molina, 2014: 10)

Prácticamente se propone un cambio de la enseñanza de la historia centrada en el desarrollo o construcción del pensamiento histórico a través de la reflexión que le rete esa apropiación, que los estudiantes en su aprendizaje de los contenidos del libro de texto, asuman la necesidad de usar procedimientos que se utilizan en la producción historiográfica que se le enseña. “En suma, una enseñanza en la que el peso de lo procedimental es mayor, pues los contenidos tratados y las actividades que se derivan de ellos permiten un análisis histórico menos memorístico y más centrado en saber hacer o entender” (Carrasco, Pérez & Puche, 2014: 628).

De esta forma se acercará a los estudiantes a un entendimiento más claro de cómo se construye la historia, cómo un hecho o proceso histórico tiene que ser interpretado desde su tiempo, su espacio, sus causas, sus circunstancias, sus actores, sus intenciones o voluntades impresas en sus acciones; en pocas palabras, adentrarse empáticamente

en el tejido de factores que intervienen en la producción de una interpretación de ese hecho elegido del pasado de una vida o de una sociedad.

La comprensión de los hechos y procesos históricos es inseparable del entendimiento del tiempo y espacio en que ocurren. Pero el tiempo histórico no es el mismo que el físico. El tiempo histórico no es unidimensional, ni absoluto ni lineal; para poder comprender los periodos históricos y su evolución, hay que entender los procesos de permanencia y cambio de las estructuras (sociales, políticas, económicas, etcétera) y la dinámica de las relaciones entre los actores sociales en un momento y espacio determinado. ((Díaz-Barriga, F., García, J.A. & Toral P. 2008: 144)

Pensar históricamente, es la vía por la cual se encara este cambio de perspectiva y centrado en el desarrollo del pensamiento histórico, sin embargo, es importante adentrarse en su aceptación conceptual que lo acompaña. Sebastián Plá, hace un interesante estudio aquí en México buscando desentrañar qué se aprende de historia en las escuelas de bachillerato, para ello define el pensar históricamente de la siguiente manera: “Se entiende por pensar históricamente la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular” (Plá, 2005: 16). Cuando se lee su texto, nos permite adentrarnos en cómo entender ese pensar históricamente, es como la base de reflexionar qué se aprende o entiende de la historia, qué se comprende al cabo de un aprendizaje, y lo que motiva su investigación, qué pueden escribir los estudiantes de ese aprendizaje de historia, esto se logra a través de una narración que cataloga como habilidad que denota el desarrollo de ese pensar históricamente. Afirma que, en México, se separa la enseñanza de la historia vista como historia escolar de la otra historia que la entiende como una disciplina científica, lo cual vislumbra una enseñanza de contenidos conceptuales sustantivos y su nula vinculación con la epistemología o el hacer historia desde su génesis cultural, la cual es parte necesaria de enseñar en las escuelas. Así, “si se concibe a la historia como un conocimiento disciplinar particular, construido cultural e históricamente, su aprendizaje no depende de los estadios de desarrollo y su relación con algunas características del pensar históricamente, sino de la epistemología de la historia en su conjunto y de los procesos culturales que los construyen. (Plá, 2005: 35)

Por otro lado, el concepto de pensamiento histórico, requiere de igual forma un mayor esclarecimiento de su conceptualización, aunado a su amplitud de investigaciones que se han desarrollado en su finalidad para la mejora del aprendizaje comprensivo y explicativo de la historia, pues

se tiene claro la crítica que se tiene de los logros de los estudiantes en el aprendizaje de este concepto.

Los estudios realizados sobre la formación del pensamiento histórico y las experiencias llevadas a cabo en el aula muestran la preocupación de los docentes e investigadores por la falta de comprensión histórica del alumnado. La solución a este problema busca trascender los métodos de enseñanza tradicionales basados en clases expositivas de contenidos conceptuales, y en el recurso a la memoria como principal medio para superar la materia. El reto está en plantear la enseñanza de la historia tanto desde la necesidad de conocer los contenidos generados desde la larga tradición científica como la de profundizar en los contenidos procedimentales propios del historiador. (Carrasco, Pérez & Puche, 2014: 629)

2.6 A modo de cierre

De acuerdo a lo que se ha venido planteando, el avance en las formas de enseñar historia en la actualidad toman una orientación demasiado ambiciosa, crear una conciencia histórica desarrollando a la vez el pensamiento histórico en los estudiantes en la enseñanza de la historia, desde la perspectiva pedagógica de llevarlos a ser críticos, analíticos, reflexivos y agentes sociales que pueden participar en las decisiones para lograr una convivencia de respeto, tolerancia y equidad en la vida de las aulas y de la sociedad en la que vive.

El enfoque de Pensar históricamente, entiendo que es hacer que los estudiantes piensen sobre lo que se aprende en historia, qué entienden de lo que se lee en el texto, qué recursos historiográficos puede utilizar para conocer con significado un pasado que le interesa o que le motiva indagar empáticamente de dónde surge el hecho que le llama la atención, usando para ello herramientas intelectuales y metodológicas que le acerquen al conocimiento de cómo se dio el hecho histórico que antecede lo que ahora tiene en su realidad, para ello, puede utilizar fuentes de información, seleccionar, clasificar, analizar, jerarquizar los aportes encontrados, organizarlos para exponer su entendimiento mediante una narrativa que permita explicar y dar a entender el significado que le otorga el estudiante.

Sin embargo, este conocimiento histórico será único y dado la diversidad del alumnado, se espera que lo logrado por cada estudiante sea fuente de información a analizar, a valorar, a conjuntar y/o contrastar lo que los otros vayan aportando, en un ir y venir, en una dialéctica de lo pasado realmente y lo interpretado por cada estudiante. De ahí la importancia que subraya Plá en su estudio, verificar el escrito narrativo como resultado de lo interpretado por los estudiantes para entender así el pensar histórico del estudi-

ante.

El conocimiento histórico, el tiempo histórico, la conciencia histórica, el pensar históricamente, el pensamiento histórico, la empatía, son conceptos de este cambio de la enseñanza de la historia que necesita de mayor conocimiento por parte de quienes quieren mejorar el aprendizaje de la historia y salirse de la enseñanza tradicional romántica. Un concepto clave que no se tocó en este escrito, es el concepto de tiempo histórico, el cual como lo mencionan los investigadores españoles Pagès y Santisteban, principalmente, es un metaconcepto de mucho aporte en la enseñanza de la historia, ya que permite incluir otros conceptos que bien vale la pena investigar cómo son enseñados en la escuela, me refiero a la cronología, la periodización, temporalidad humana, cambio y continuidades, pensar en el futuro, la simultaneidad, entre los centrales, en el que los autores mencionados han incursionado y han dado enormes aportaciones para hacer cambios en la enseñanza de la historia en España. Queda por hacer mucho, y esa parte es la que se pone en evidencia, si queremos alumnos que no sean historiadores, sino que sean capaces de valorar las diferentes argumentaciones que se tienen para describir el pasado que explican las sociedades actuales, (Carrasco, Pérez & Puche, 2014) a la vez que duden de lo que se enseña como historia, que cuestionen lo que se les da para aprender en la escuela, de cualquier asignatura o campo formativo, o lo que les llega por los medios de información, que en buena medida tocan a la puerta para acceder a esa información, sin mediar una interpretación surgida de los avances de la enseñanza de la historia y que en este escrito se valora como parte del cambio de la enseñanza de la historia.

Los estudiantes de la maestría, son profesores que prestan servicio docente en preescolar, en primaria, en secundaria y uno que otro en educación superior, quienes de inicio se les lleva a reflexionar cómo entienden la historia, cómo la enseñan, eso implica autoreflexionar su forma de enseñar historia, aunque se dan casos en que su formación no se relaciona en nada con historia, entonces se invita a que reflexionen cómo es su práctica y cómo vincular lo que se aprende en la maestría con esa su materia que domina y enseña. Lo interesante de esta práctica es que remite expresar una diversidad de entendimiento sobre lo que es enseñar historia y esas interrelaciones que propiciamos enriquece, con sus aportaciones muy reflexivas, sobre lo que van construyendo en este mundo de la enseñanza de la historia.

Hoy por hoy, los discursos de muchos profesores de educación básica, van en el sentido de formar alumnos reflexivos, críticos y analíticos capaces de participar en las decisiones de su vida en sociedad, suena interesante, lo que le podemos agregar con esta formación en habilidades de la epistemología histórica, es que también sean autónomos,

independientes y creativos para postular lo que aprenden de historia en las aulas escolares y apliquen en su vida cotidiana. Un punto a favor del cambio, es la apertura que se vislumbra en el Plan y Programas de estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, que en el discurso curricular postula la idea de enseñar una historia en la que se parte de un diálogo vivo entre el pasado y el presente, que los estudiantes se formen como sujetos históricos utilizando estrategias de los historiadores y desde la perspectiva de vincularla con el mundo, dando sentido a las acciones que realizan en la vida cotidiana los estudiantes. Así, desde el inicio de su formación desarrollen un pensamiento crítico que les permita relacionar los conocimientos científicos que aprenden en la escuela con los problemas de sus comunidades.

Enseñar en las escuelas el pensamiento histórico, desde la puesta en práctica de actividades en las que los estudiantes utilicen herramientas con las cuales los historiadores escriben historias, permite el desarrollo del pensamiento crítico.

3. BIBLIOGRAFÍA

Arteaga Castillo, B., Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? una aproximación desde las miradas de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11),99-112.[fecha de Consulta 9 de Agosto de 2022]. ISSN: 1579-2617. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324128700010>

Arteaga, B., Camargo, S. (2013). La educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. *Historia e identidades culturales*. Braga: Universidad do Minho, 220-233.

Carrasco, C. J. G., Pérez, R. A. R., Puche, S. M. (2014). Investigación y evaluación del pensamiento histórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. In *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 625-634). Servei de Publicacions.

Carretero, M., Rodríguez, C. L. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 75-89.

CARRETERO, M.; CASTORINA, J.A.; SARTI, M.; VAN ALPHEN, F.; BARREIRO, A., (2013) La construcción del conocimiento histórico, *Propuesta Educativa*, núm. 39, junio, pp. 13-23 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.

Colomer Rubio, Juan Carlos (2014) Aprender a pensar históricamente en libros de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en historia contemporánea. Universitat de Valencia, Valencia.

Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(13).

Díaz-Barriga, F., García, J. A., & Toral, P. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 20(2), 143-160.

GÓMEZ, Cosme Jesús; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián. (2014) Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n.11, p. 05–27, jan./abr.

Mora, Hernández, G. D., & Ortiz Paz, R. (2013). La enseñanza del “tiempo histórico”: problemas y propuestas didácticas. *Història & Ensino*, Londrina, 19(1), 7-25

Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *ENDOXA*, 1(14), 261–288. Visitado el 15 de febrero de 2010 <https://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/view/5027>

Ortiz Vásquez, Luis Carlos (2012) Los aportes teóricos, conceptuales y prácticos de Pierre Vilar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia PAGÈS, J. (2004): “Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI.”. In

FERRAZ, F. (org.): “Reflexões sobre espaço-tempo”. Coleção Textos de Graduação, volume 3. UCSAL/Quarteto editora, p. 35-53

Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *ENDOXA*, 1(14), 261–288. Visitado el 15 de febrero de 2010 <https://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/view/5027>

PAGÈS, J. 2012. Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. In PLÁ, S.; RODRÍGUEZ LEDESMA, X.; GÓMEZ GERARDO, V. (coord.). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. México. Universidad Pedagógica Nacional, 19-66

Pagés Joan y Antoni Santisteban, (1999) La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas, In *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: Qué contenidos y para qué* (pp. 187-208). Díada.

Pagés Blanch, Joan y Santisteban Fernández Antoni,

(2010) La enseñanza del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309.

Plá Sebastián, (2005) Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. Editores Plaza y Valdez, México.

Santisteban Fernández Antoni y Carles Anguera Cerarols (2014) Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

SEP, (2011) Programas de estudio 2011, Guía para el maestro. Educación Básica, sexto grado. SEP, México. SEP, (2022) Plan de estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, SEP, México.

Construcción del pensamiento pedagógico cubano. Magisterio y Educación.

Construction of Cuban pedagogical thought. Teaching and Education

Jorge Alberto Ortiz Mejía *

¹ Universidad Pedagógica Nacional

1. Historia de la educación en Cuba

El primer maestrescuela nacido en Cuba fue Miguel de Velázquez mestizo de india y español, a él se le atribuye la frase ¡triste tierra, como tierra tiranizada y de señorio! Otras iniciativas de las familias para educar a los infantes fue contratar preceptores o enviar a sus hijos a las escuelas de barrio o de amigas. En estas la mayoría de “las maestras y maestros de barrio” eran de color, porque los blancos despreciaban esta modesta actividad de enseñar a las clases populares a leer, contar, catecismo, bordar y coser según sea el oficio del maestro. Tan abandonada se mantuvo la enseñanza de las primeras letras que tan solo unos pocos niños asistían a las míseras escuelas de amigas. Entre los años 1774 y 1791 existían no más de 70 escuelas primarias, de ellas más del 50 por ciento eran las llamadas “escuelas de amigas,” del resto alrededor del 20 por ciento eran escuelas subvencionadas deficientemente por los cabildos, las demás escuelas eran atendidas por religiosos o de carácter privado o laico, al igual que las religiosas aceptaban alumnos de “limosna.”

A fines del siglo XVIII se acelera la economía de la Isla al convertirse en unas décadas en la principal productora y exportadora de azúcar a los centros del mercado mundial capitalista, despegue que protagoniza la emergente burguesía terrateniente criolla en franca comunidad con los gobernantes españoles de pensamiento ilustrado como Luis de las Casas y de personalidades de ideología liberal como el Obispo Juan José de Espada y Fernández de Landa. Las propias transformaciones de los procesos productivos obligaron a introducir la técnica y la ciencia, lo cual incide en modificar la superestructura ideológica y filosófica feudal dominante, en el modo de enseñar, aprender, pensar y actuar de la sociedad cubana.

En este contexto surge la primera generación de pensadores cubanos conocida como Generación del 92 o Ilustración Reformista, movimiento social que pretendía elim-

inar las insuficiencias sociales desde diferentes aristas, difundir las ideas del bien y los conocimientos científicos. Entre sus integrantes sobresale de manera especial Francisco de Arango y Parreño, José Agustín Caballero, Tomas Romay y Chacón, entre otros, nacidos durante el periodo histórico que comprende la Toma de La Habana por los Ingleses (1762) y la Guerra de Independencia de las Trece Colonias de Norteamérica (1783), quienes gestaron una revolución cultural y ayudaron a conformar de manera lenta pero firme la conciencia nacional cubana.

2. José Agustín Caballero (1762-1835).

2.1 Padre de la pedagogía cubana

Insignes pensadores y educadores del siglo XIX sentaron las bases para crear un pensamiento filosófico y sembrar una tradición cultural que no puso en antagonismo las creencias religiosas con los principios científicos. Dentro de ellos destaca José Agustín Caballero Rodríguez de la Barrera (1762-1835) considerado Padre fundacional de la pedagogía cubana. Estudió en el Colegio-Seminario de San Carlos y San Ambrosio de La Habana, centro novedoso por sus ideas avanzadas. El conocimiento que obtuvo Caballero en su formación sacerdotal, el estudio de diferentes obras literarias, el dominio de otros idiomas le permitió una vasta cultura abordando aspectos sociales, políticos, filosóficos y periodísticos. Siendo su principal labor intelectual la educación y la solicitud de reformas a ésta. Fue el primer hombre en plantear una forma de pensamiento que enseñó a sus alumnos a transitar a través del Método Electivo. Pretende superar la escolástica dogmática a través de un sistema de pensamiento sustentado en la observación, experimentación, la crítica al tradicionalismo filosófico, al principio de autoridad de la Iglesia, y en lo político la construcción de un proyecto de autonomía para Cuba.

El “Principio de Electividad” se sustenta en la ética, ideas de ciencia y patriotismo, su labor emerge como nuevo

Como citar: Ortiz-Mejía J. A. (2023)

Construcción del pensamiento pedagógico cubano. Magisterio y Educación, (1)2, Nueva época 96-101

Recibido: 29 de septiembre de 2023. Aceptado: 25 de octubre de 2023

modelo de formación pedagógica opuesto al principio de autoridad de la escolástica. Caballero interpretó la obra científico-filosófica europea y resulta el elemento conector entre el pensamiento universal y el naciente pensamiento cubano. Se erige como "padre de la filosofía cubana" no sólo por las reformas que inició sino por su esencia ilustrada y su quehacer social al identificarse con las ideas de filósofos universales como Descartes, Newton, Kepler, Leibniz, Copérnico. Preparó el camino de una filosofía crítica que rompió los moldes del pensamiento de la época para reclamar el lugar que tiene la filosofía y su significado para el enriquecimiento del hombre.

La "Philosophia Electiva" constituye la primera obra filosófica cubana que revela el "principio de electividad" que permite comprender la transición del siglo XVIII al XIX, la autonomía de ideas y el inicio de una tradición pedagógica que con llevará al pensamiento emancipador de sus discípulos y se materializará en la práctica en la contienda revolucionaria de 1868. Se expresa en toda ella un análisis dialéctico y revolucionario. La reseña al "principio de electividad" parte de meditar sobre la libertad de pensamiento del hombre en la búsqueda de la verdad por sí mismo, oponiéndose a los que pensaban aún que era necesario acudir a Aristóteles para encontrar la verdad, intenta conciliar en lo posible fe y ciencia en forma de filosofía experimental sustentado en los avances de la época. Se considera en la práctica al "principio de electividad" como método e ideología. Como método, abre el camino para una nueva forma de enseñanza, de indagación del conocimiento y de divulgación de las nuevas teorías científicas y filosóficas opuestas a los cánones establecidos. Como ideología, permite expresar la toma de conciencia y el amor a la independencia de la patria: Por tanto, le corresponde el mérito de ser el primero en plantear la idea que la educación constituye una vía para el mejoramiento humano.

En la conformación de su pensamiento pedagógico está presente el carácter reformador e innovador de la filosofía como soporte de la pedagogía y la educación como objeto de ésta, asumiendo por ende una actitud consciente de cambios estableciendo el ideal de hombre a alcanzar como fin de la educación. Desde su formación filosófica escolástica criticó, aunque sin radicalismo al método de enseñanza, pero aporta la electividad un nuevo principio por la liberación teológica de la educación, con ello en un precursor.

Si se tiene en cuenta que la filosofía tiene como fin conocer la verdad en que vive y se desarrolla el hombre, puede entenderse para Caballero "practicar la virtud le permite al hombre lograr la felicidad y vivir honradamente", sentido ético-cristiano que expondrá en diversos escritos inscribiendo en la historia la ética social y científica

que aborda en su ideal pedagógico. La obra de Agustín Caballero tuvo continuidad inmediata en discípulos como Félix Varela y su sobrino José de la Luz y Caballero quienes la enriquecieron en la práctica, lo filosófico, pedagógico y patriótico sin abandonar sus posiciones religiosas; constituyen a la vez expresión del pensamiento pedagógico progresista de la etapa. El método electivo de Caballero devino en soporte al experimento de Varela, a la dialéctica espontáneo-práctica de Luz y Caballero y más adelante al humanismo ético de José Martí que componen momentos sistémicos ascensionales del pensamiento filosófico cubano.

3. Pedagogía de la burguesía criolla

Como consecuencia del acelerado desarrollo de las relaciones capitalistas de producción aparecen los hacendados capitalistas interesados en consolidar la economía y la cultura. Estos nuevos hacendados influenciados por la Revolución industrial y por la Ilustración europea se preocupan por introducir los nuevos adelantos de las ciencias, especialmente las Ciencias Naturales. Por tanto, se inicia la gradual agudización de las contradicciones sociales entre burguesía criolla y metrópoli, contradicción que desembocará en una crisis que le permitirá al sector más revolucionario de la burguesía arrastrar tras sí a otros sectores.

Dentro de este movimiento se encuentran sobre todo los colegios privados. Buenavista, San Cristóbal o Carrao, San José (Bayamo), Santiago (en el departamento de Cuba), San Pablo, en los que se aplican métodos de educación y enseñanza modernos, producto de la asimilación de exponentes de la didáctica europea y Norteamérica puestos en función de la formación de los hijos de la burguesía criolla, de sus valores éticos y sentimientos de construcción de cubanía. La identidad de la tendencia político-pedagógica criolla se exterioriza en el proyecto del Instituto Cubano elaborado por José de la Luz y Caballero –segundo manifiesto de esta tendencia–, en los informes de Domingo del Monte sobre el estado de la enseñanza pública y en los enfoques y tratamiento de los aspectos didácticos-metodológicos presentes en la fase inicial de la "polémica filosófica" de Luz y Caballero en oposición al eclecticismo del pensador francés Víctor Cousin.

A partir de 1830 la Sociedad Económica Amigos del País (SEAP), ante los reclamos de la población y de personalidades públicas realizó acciones dirigidas a mejorar la situación escolar. Fundó escuelas públicas, una biblioteca en el Seminario San Basilio El Magno, la Sociedad Filarmónica, una Cátedra de Litografía, aumentó el salario de los maestros y se implementó la aplicación en las escuelas públicas del sistema lancasteriano, el sistema fue propuesto por el maestro santiaguero Juan Bautista Sagarra. Los años

comprendidos entre 1830- 1870 sirvieron de marco propicio para el desarrollo gradual de una Pedagogía sustentada en el amor a la tierra y en las ideas científicas más avanzadas de la época, especialmente de John Locke, Juan J. Rousseau y Juan E. Pestalozzi. La pedagogía criolla tenía como propósito la necesidad de educar para el progreso social, el mejoramiento y bienestar de los pueblos, la elevación del nivel cultural donde la educación no es solo para acumular conocimientos sino a la formación del hombre para la vida y que permita la crítica a las condiciones que lastiman al pueblo para vincular el ideal educativo a las necesidades concretas de las Isla, por tanto, requieren la conformación de una pedagogía cubana que respondiera a sus intereses y necesidades.

4. José de la Luz y Caballero. (1800-1862)

4.1 Para que cuba sea libre soy yo maestro de escuela

La obra de José de la Luz y Caballero alcanza su plenitud en la consagración a la reforma de la enseñanza en Cuba sugerida por el padre José Agustín Caballero y que iniciara el ilustre Félix Varela - “el que nos enseñó a pensar” como ha señalado el historiador Torres Cuevas- al buscar la formación del hombre núcleo de su reforma y la instrucción resultaba el medio para lograrlo. En palabras suyas se encuentra la esencia de su propósito: **“Tengamos el magisterio y Cuba será nuestra”** y **“Para que cuba sea libre soy yo maestro de escuela.”**

La escuela tradicional de Cuba estuvo marcada por la mentalidad escolástica heredada del colonialismo español vigente en Cuba desde la conquista. Mientras en el mundo circulaban nuevas ideas, en la isla encontraban un retraso en materia de libertades y de pensamientos a pesar de las luchas por la independencia emprendida a lo largo de América desde inicios del siglo XIX. Mientras Europa creaba las bases para un nuevo tipo de enseñanza donde no se privilegiará el Dogma, la inercia mental y la inmovilidad social producto de la conquista española que prácticamente eliminó a los naturales de la isla y les impuso la mentalidad del medioevo a lo largo de casi cuatro centurias. En Cuba nada podía subvertir el orden establecido por la corona con las armas, el poder ideológico de la iglesia y la estructura de poder medieval de la sociedad española que sería la desgracia de su decadencia.

En 1832 Luz expone el Método explicativo del cual se había nutrido con el director de la escuela de Edimburgo Wood durante su viaje a Escocia. Considera las relaciones que este tiene con el método intuitivo de Pestalozzi el cual comparte. En el Colegio de Carraguan lo introduce por

primera vez para crear en los alumnos la necesidad de investigación y el rechazo a la superficialidad, único modo, por demás de hacer pensadores para las ciencias y para las conciencias que Cuba necesitaba para revertir el orden español. Comprendía que los grandes problemas de la sociedad se estacionan cuando existe una escuela que los perpetúa y reproduce como natural. Por ello buscaba Luz la construcción de un pensamiento que permitiera liberar al hombre de sus atavismos, sus limitantes, como de la imposición de un sistema de pensamiento que terminara por aniquilar las posibilidades del cambio en lo material como en lo espiritual en las personas. Por ello implicaba liberarla de las trabas mentales que suponía la enseñanza memorística y retórica, del servilismo intelectual y de la incapacidad de conocerse a sí mismos, ante la indolencia e indeferencia propias de mentalidad impuesta por los conquistadores. Proponía José de la Luz transitar de la ciencia metafísica de la conciencia a la ciencia del hombre. Puesto que la verdad se ofusca por el sofisma y el exagerado escepticismo que invaden los cimientos de la sociedad civil.

En su búsqueda para 1840 tradujo los escritos del pensador francés Víctor Cousin sobre las escuelas normales explicando los conceptos sobre pedagogía, didáctica y metodología (Extracto del Informe de Cousin sobre instrucción pública en Prusia, en la parte relativa a Escuelas Normales. En esa época la influencia de la ideología francesa en Cuba como otros países estaba presente. Sin embargo, la mayor experiencia la recoge en sus viajes a Holanda, Escocia, Estados Unidos en materia de instrucción primaria porque en Educación se debe crear “Escuelas de virtudes, de pensamientos y acciones, no de expectantes ni eruditos, sino de activos y pensadores.” Empieza a considerar y analizar en la escuela los presupuestos, textos, asignaturas, la disciplina y el carácter del maestro que debiera llevar “la justicia por base de todas sus operaciones.” Su práctica educacional fue más allá de la teoría y práctica pedagógica, se insertó en la preparación de una conciencia nacional para el cambio y crear el espíritu del cubano para ser independiente más adelante.

El método que se seguía en la enseñanza fue uno de los obstáculos que más contribuyeron a desalentar en la juventud sus primeros esfuerzos. Propone la experiencia alemana para la enseñanza de elementos comerciales por encima del método francés antes las aportaciones al desarrollo educativo prusiano.

Cuestionaba el sistema de enseñanza memorística de la doctrina cristiana y proponía desterrarla de todos los ramos de la instrucción pública “Tanto sabe un niño lo que debe creer después que se aprende de coro todo el Catecismo de Ripalda, como si jamás lo hubiera saludado.” Con el método de aprender de coro el catecismo resulta una

práctica absurda porque se fatiga en vano la memoria tierna de los niños, lo único que ganan es un recuerdo de palabras. Los que toman las palabras de memoria de un libro lo más probable no lo entiendan y en cierta manera, resulta un trabajo inútil realizarlo porque se antepone la memoria a la reflexión natural del niño. El memorista se verá surtido de muchos hechos sin poder coordinar en su mente. Este abuso puede venir del celo de los padres quienes desean que sus dulces hijos aprendan mucho en poco espacio y se conviertan en pequeños enciclopedistas ambulantes que para nada sirven sino deben ser hombres que sepan ser útiles. Las ternas caricaturas no sean maquinitas repetidoras, sino seres alumbrados, aunque en menor grado, con la misma luz que sus mayores. Se puso en la mesa de la discusión las ideas sobre “la letra con sangre entra” porque la escuela atraviesa la paradoja entre saber bien a saber mucho.

Valiosos los debates de la educación Secundaria en el periódico Noticioso y Lucero de La Habana entre un Suscriptor y el pensador José de la Luz –para la época se acostumbraba ponerse pseudónimos- sobre los métodos en otros países, las combinaciones realizadas de grados, asignaturas, tiempos, edad, maestros, demostraba el interés de la sociedad por estos temas y la preocupación de los medios impresos para su análisis. José de la Luz refuta al Suscriptor al plantear “se trata del método no de las materias, en un colegio es de tanta necesidad enseñar las bellas artes como las matemáticas; pero la buena o mala marcha de un establecimiento no penderá jamás de los ramos que en él se enseñen, sino del orden en que sean enseñados.” Propone que la enseñanza debe partir por las ciencias naturales, porque despiertan en el niño la curiosidad, haciéndole leer y explicar sobre los objetos naturales, árboles, animales, después pasar a los prodigios que ofrece la naturaleza. Resume su proposición “la bondad de un establecimiento no depende de los ramos que en él se enseñan, sino del **modo** con que son enseñados”.

En uno de los debates sobre la enseñanza publicado en el Diario de La Habana en 1832 discutieron sobre la toma de memoria de los Catecismos y otros libros, pero se infiere que no tengan otro medio más tormentoso de memoria de las palabras que poco contribuyen al raciocinio impuestos por **el ministerio de la memoria** el cual recomienda a los niños repitan palabras y expresiones que no entienden perfectamente.

El **método** lo considera como el instrumento que combina el orden con que han de estudiarse las ciencias. Todo se enseña por un orden experimental, eslabonado por la **Inducción**: Método que, siendo más perceptible para el entendimiento, le deja plenamente convencido y asegurado. Señala “la duda, amigos míos, produce una desconfianza entre nosotros mismos que nos despoja de toda presunción;

que no hay amigo mío acérrimo del saber que ese espíritu de certidumbre que trae en suya las ideas de embrutecimiento y de ignorancia.” De lo que se llama **ciencia de la educación** se consideraba como los principios, las reglas y métodos más adecuados para desarrollar las facultades del hombre. Pero la ciencia es un conjunto de teorías, pero para dar buena educación se requiere aplicar otras teorías y aquella aptitud, tino para aplicarlas es lo que constituye el **arte de la educación**.

Sobre el **método explicativo en la enseñanza de la lecto-escritura**, lo considera nada mecánico porque parte de preguntar e indagar. Las lecciones las va graduando al grado de incrementar las percepciones en los alumnos sobre los temas. Cuatro son los objetos principales que se propone, hacer más fácil y agradable la adquisición de la lectura que se volvió un acto puramente mecánico, sacar provecho de cada texto leído, dar al discípulo un caudal de voces y facilidad de explicarse por medio de un análisis minucioso de cada pasaje y sobre todo, acostumbrarse a ejercer el raciocinio, sobre cuantos objetos se le presenten: bajo este punto de vista el método intuitivo de **Pestalozzi** de una ramificación del mismo sistema explicativo porque ayuda a clasificar las ideas que nos vienen de los objetos directamente a los ojos y no por el intermedio de los libros.

Comenta Luz, en la lectura se cuida mucho la pronunciación y se ofrecen premios a quienes mejor pronuncien, mientras en la escritura enseñan las formas española e inglesa, la italiana, francesa, gótica y de imprenta buscando la hermosura, deben ser tiempos de pasar a la escritura, porque los niños pierden mucho esfuerzo dibujando las letras. Señala Luz que los que más sobresalen en pintar letras son los que menos logran escribir de corrido, por tanto, recomienda que la educación no de perder de vista la tendencia práctica y aplicable a nuestras necesidades, por tanto, lo que se aprende en el colegio debe servir para la vida diaria. Se lamenta que se ha desterrado de la educación el espíritu de pedantismo y charlatanería del escolasticismo (**propio del sistema memorista**) pero se refugió en la enseñanza de la escritura. Propone adaptar en un sentido la idea de principios de la comunicación a partir de más Sintaxis para darle menos peso a la gramática.

Reconoce en las matemáticas la mejor lógica para ejercer el raciocinio, dado su carácter de generar abstracciones que otras ciencias no se ocupan. Son las ciencias naturales las que inspiran el espíritu investigador. Para la enseñanza de las Matemáticas utilizan la Aritmética teórica y mercantil aplicando operaciones de Banco y Comercio dado el interés de la economía mercantilista de la época que requería la burguesía comercial con el tráfico de mercancías, productos, hasta esclavos.

De la **Historia y Geografía** comprende que ambos estudios son enfadosos y pesados cuando se reducen únicamente a recargar la memoria con noticias puramente cronológicas o aisladas donde el entendimiento no toma parte alguna; para la Historia la memoria no trabaja aislada, sirve de auxilio a la reflexión, que contribuye por su parte a grabar en aquella los hechos y acontecimientos importante sobre que se complace meditar. Representa un avance en la construcción de las nociones y categorías históricas desde perspectivas constructivistas contemporáneas. Entiende de la Luz la historia moral es ajena en la primera edad, por faltarle criterio para poder juzgar a los infantes, dada lo profundo que representa para él las nociones morales como éticas, planteado por Rousseau en su "Emilio." Porque los fenómenos que más interesan al niño son los naturales, es el mundo donde vive, que lo rodea se acerca de esa manera a las nociones de desarrollo próximo de Vigotsky.

5. El Maestro

José de la Luz reflexiona sobre el papel del maestro "La Escuela la hace el Maestro (y a la verdad, que raros conjuntos de prendas no se requiere para constituir un buen maestro)". Un buen maestro debe ser un hombre que sepa más de lo que se exigen enseñar, que lo haga con inteligencia y buen gusto, pero tiene que vivir en una esfera de humildad, dotado de un alma noble y elevada para sostener con dignidad y carácter su profesión, no debe ser el criado de ninguna persona, no debe ignorar sus derechos, pero debe acordarse de sus deberes, dando buen ejemplo, sirviendo de consejero a todos, "el maestro debe estar resuelto a vivir y morir en servicio de la instrucción primaria, lo cual respecto a sí es el servicio de Dios y de sus semejantes."

El carácter del profesor es problema tan difícil como esencial: trátase de conciliar nada menos que la habilidad de infundir amor a las ciencias con la de sostener el orden debido sin apelar a medios coercitivos y violentos. No habrá juez ni legislador en lo humano a quien con más propiedad que al profesor, pueda inculcarse el principio humano de que más vale **evitar que corregir**. Ante ello, de la Luz recomienda no usar especie alguna de castigo en el establecimiento, reservándose al director la facultad, siempre y cuando el caso sea incorregible, quien está encargado de ello son los padres porque la casa de la educación no debe ser una casa de corrección, mucho menos un presidio.

Se reconoce la imposibilidad e inutilidad de reglamentar todo en la escuela, puede generar manía, perdiendo el tino y prudencia que debe caracterizar a padres y directivos. Un código harto minucioso pone al maestro en la alternativa de cometer injusticias y granjearse descontento; ante ello es preferible construir nociones de prevención para evi-

tar infamias a los alumnos. Ciertamente, hay personas que tienen la capacidad con su sola presencia de poder instaurar el orden, mientras otras tienen que pasar por la amargura de no establecerla por más que se ufanen por conseguirlo. La dulzura unida con la constancia y la justicia es el medio más seguro de alcanzar este objeto que no el rigor excesivo o acompañado de la inconstancia y la desigualdad en el manejo de los alumnos.

El papel de las escuelas normales es levantar el carácter de los maestros con los sublimes sentimientos de la religión y la moral, así preparados y santificados sean los dignos sacerdotes de la patria no presenten tan solo en sus aras la ofrenda de unos hijos mejores en el entendimiento, sino mejores en el corazón. Plantean el modelo educativo de Alemania, donde el estado tiene a cargo la conducción del sistema, como la formación de sus maestros y pago de sus salarios.

6. A modo de conclusión:

La situación de atraso económico, cultural y escolar existente en Cuba durante el siglo XIX se manifiesta con mayor alcance en la región Oriental. Mientras Occidente se sustenta en la industria azucarera, con mayor desarrollo en el arte y la cultura y mejores comunicaciones entre las localidades, el Oriente se apoya básicamente en la agricultura cafetalera y ganadera, alejada de la capital, aislada prácticamente del resto del país y con un menor grado de desarrollo en la esfera educativa. A este panorama se suma, la llegada de haitianos y jamaicanos que no sólo implementarán nuevas técnicas para el cultivo del café, sino también, un amplio aporte de sus tradiciones, costumbres y riqueza cultural.

Ciertamente, entender los rasgos que caracterizaron el proceso de conquista y colonización de Cuba permite acercarnos a sus hilos de construcción social, económica, político-ideológica y cultural a lo largo de tres siglos. De manera particular, contribuye a comprender el papel de la educación en la Isla y su trascendental influencia en la península de Yucatán (Campeche y Mérida) dado el intercambio de bienes, servicios y personas, sobre todo, en los períodos de la emigración cubana a Yucatán conocidos como la Guerra de los Diez Años (1868-1878) y la Tregua Fecunda (1872 a 1892).

Reconocer a educadores de la dimensión de José Agustín Caballero, Félix Varela José de la Luz y Caballero, Juan Bautista Sagarra quienes contribuyeron a elaborar las nociones patrióticas que permitieron más adelante obtener la independencia de Cuba con el estallido de la Guerra Grande (1895-1898).

7. Fuentes Consultadas

Curbelo Vidal, Manuel. Coord. Predominio de las formas no escolares de educación en Cuba. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 2004.

Chávez Rodríguez, Justo A. Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Ed. Pueblo y educación. La Habana. 1996.

De La Luz y Caballero, José. Obras, Escritos Educativos (Vol. II). Biblioteca de clásicos cubanos. Casa de altos estudios Don Fernando Ortiz. Universidad de la Habana. Ed. Imagen Contemporánea. La Habana. 2001.

García Galló, Gaspar Jorge. Bosquejo histórico de la educación en Cuba. Ed. Pueblo y educación. La Habana. 1985.

Guerra Vilaboy, Sergio. Tres estudios de historiografía latinoamericana. Ed. Instituto de Investigaciones Históricas. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán. 2002.

Jugar con fuego. Premio casa de las Américas por el bicentenario de la emancipación hispanoamericana. Fondo editorial Casa de las Américas. La Habana. 2010.

Torre Cuevas, Eduardo. "Obispo Espada, Ilustración, reforma y antiesclavismo" Ed. Ciencias Sociales, La Habana, 1990.

TRIBUNA PEDAGÓGICA. //

Nueva época
Vol 1
Núm 2



*Acceso al ex-convento de Izamal
Tinta china, 2022*



1

Tribuna Pedagógica/

El propósito fundamental de Tribuna Pedagógica consiste en cultivar un espacio dinámico y enriquecedor dedicado al intercambio de conocimiento y reflexión en el vasto mundo de la pedagogía y la educación.

Es concebida como un punto de encuentro para académicos, investigadores, docentes y profesionales del sector educativo, proporcionando un contenido de calidad que nutra y enriquezca la práctica pedagógica.

Su misión principal radica en explorar una amplia gama de enfoques teóricos, metodologías innovadoras y experiencias educativas de relevancia, con el fin de estimular un debate enriquecedor y aportar al progreso continuo de la pedagogía.

Además, busca fomentar una reflexión crítica sobre los desafíos y problemáticas contemporáneas en el campo educativo, al tiempo que ofrece propuestas y soluciones destinadas a fortalecer la calidad y equidad en la educación.

A través de una variedad de medios, como artículos especializados, investigaciones detalladas, entrevistas, reseñas y otros contenidos relevantes, Tribuna Pedagógica tiene como objetivo estimular el pensamiento pedagógico, inspirar la generación de nuevas ideas y promover un diálogo constructivo entre los diversos actores del ámbito educativo.

En última instancia, su aspiración es contribuir de manera significativa a la mejora continua de la educación y al desarrollo integral de los estudiantes.

