



TRIBUNA *PEDAGÓGICA*

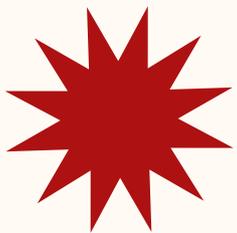
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Vol 2, Núm 2



TRIBUNA PEDAGÓGICA

Universidad
Pedagógica
Nacional





Las imágenes expuestas en este número son
cortesía de Guillaume Meurice, Matteo Milan,
Lokman Sevim y Alexander Zvir





Mtro. Joaquín Jesús Díaz Mena
Gobernador Constitucional del Estado de Yucatán

Dr. Juan Enrique Balam Varguez
Secretario de Educación del Estado de Yucatán

Dra. Geovanna Campos Vazquez
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, José Antonio García Cano, José Antonio Castro Castillo, Galo Emanuel López Gamboa, Nadia Peregrina Castillo Bojorquez, 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 Hue, 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

Guillaume Meurice, Matteo Milan, Lokman Sevimy Alexander Zvir

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

Revista Tribuna Pedagógica, volumen 2, número 2, julio - diciembre de 2024, 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: 0188-914, 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 2024.

Índice

La didáctica en la educación virtual posgradual: diagnóstico <i>Erika María Sandoval Valero, Maigualida Coromoto Zamora Esquiaqui y Heriberta Castejón de Caballero</i>	1
El poder de la comunicación en redes sociales: persuasión, influencia y sanciones sociales en adolescentes <i>Sathya Hernández Tapia</i>	13
Percepciones de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico sobre el uso del ABP en su proceso de aprendizaje <i>Sandra Paola Sunza Chan, Ruth Abigail Chan Dzib</i>	27
Presencia de síntomas de TDAH debido al uso prolongado de tecnología: estudio enfocado en alumnos de secundarias y preparatorias del sur de México <i>Jimena Sánchez Ceuleneer</i>	36
El proceso de gestión estratégica en la educación privada: una tendencia hacia la calidad <i>Ana Luisa Villatoro</i>	45
Aprendizaje servicio, herramienta para disminuir vulnerabilidades emocionales de pedagogos en formación. Reporte de resultados cuantitativos <i>Jesús Francis Martínez Ortega</i>	61
El aprendizaje basado en juegos para la innovación en la enseñanza <i>Ana Margarita Aguilar Uribe, José Antonio García Cano</i>	73
Uso de la inteligencia artificial para la generación de retroalimentación personalizada en la evaluación del aprendizaje universitario <i>Víctor del Carmen Avendaño Porras</i>	85
Diseño curricular dinámico impulsado por inteligencia artificial <i>José Domingo Cuaya Huanetl</i>	99
De las montañas al mar: el encuentro con mi vida <i>Ana María Rodríguez Velasco</i>	107
Mi vida en la UPN: testimonio de superación y servicio <i>María Maribel Uicab Martínez</i>	112
A la Universidad Pedagógica Nacional <i>Mirna del Socorro Peniche López</i>	117



Presentación

La educación, como reflejo de nuestras sociedades y catalizador de su transformación, se encuentra en constante evolución. En este nuevo número de Tribuna Pedagógica, Volumen 2, Número 2, nos adentramos en un mosaico de reflexiones, investigaciones y experiencias que invitan al análisis y la acción.

Esta edición reúne aportaciones que abordan desde las posibilidades de la inteligencia artificial en el diseño curricular hasta la importancia del aprendizaje socioemocional y la interculturalidad en la educación. Asimismo, se exploran los desafíos que enfrentan los educadores en contextos tecnológicos y las oportunidades que surgen al integrar metodologías innovadoras. Complementan este conjunto los testimonios de vida y trayectoria de quienes han dedicado su esfuerzo al servicio educativo, dejando huellas indelebles en sus comunidades.

En esta ocasión, también nos enorgullece presentar una separata especial que celebra la trayectoria de cuatro destacados integrantes de la comunidad de la UPN, Unidad 31-A, quienes han dedicado décadas de su vida al servicio de la educación y ahora emprenden una nueva etapa. Este reconocimiento no solo resalta sus logros profesionales, sino también el impacto personal y colectivo de su labor en la formación de generaciones de estudiantes y en la construcción de una comunidad educativa sólida.

En las páginas de la separata, el lector encontrará un recorrido por las historias de vida de estos profesionales, marcadas por su dedicación, resiliencia y pasión por la docencia. Se destacan sus contribuciones al desarrollo académico y su compromiso inquebrantable con la calidad educativa. Cada uno de ellos ha dejado una impronta única, ya sea en el aula, en la gestión educativa o en el acompañamiento cercano a sus estudiantes y colegas. Estos relatos no solo inspiran, sino que también sirven como testimonio del poder transformador de la educación en las vidas de quienes se entregan a ella con vocación.

La UPN, Unidad 31-A, ha sido el escenario donde estas trayectorias se han consolidado, enfrentando desafíos y celebrando logros. Este homenaje busca ser un espacio de gratitud y reconocimiento, un tributo a quienes han sabido construir un legado que trasciende el tiempo y las generaciones. Con esta separata, reafirmamos nuestro compromiso de valorar y visibilizar el esfuerzo de quienes han hecho de la educación una misión de vida.

Cada artículo que conforma este volumen aporta una pieza esencial para entender las dinámicas y tendencias actuales en el mundo educativo. Estas páginas no solo ofrecen conocimiento, sino también la posibilidad de dialogar, cuestionar y construir nuevas perspectivas que enriquezcan nuestra comprensión y práctica educativa. A quienes exploren esta revista, les deseamos un viaje enriquecedor por ideas que inspiran y desafían. Que este número sea un punto de encuentro para quienes creemos en el poder transformador de la educación.



La didáctica en la educación virtual posgradual: diagnóstico

Didactics in virtual postgraduate education: a diagnostic assessment

Erika María Sandoval Valero, Maigualida Coromoto Zamora Esquiaqui y Heriberta Castejón de Caballero*

¹ Universidad de Boyacá, Colombia

² Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Colombia

³ Universidad del Zulia (LUZ). Venezuela

Resumen

El objetivo de este artículo es socializar el diagnóstico que orientó la construcción de un modelo didáctico para la educación virtual posgradual sustentado en las teorías del aprendizaje enfocadas en la era digital. Se asumió la ontología desde la intersubjetividad dialógica, la realidad como un sistema de interrelaciones intra e interdialogicas, inacabada, en constante construcción desde significados y sentidos subjetivos e intersubjetivos de los participantes. El paradigma en el cual se inscribió la investigación es el sociocrítico, el enfoque cualitativo, desde el método de investigación acción educativa (IAE) en correspondencia con el ciclo conformado por: reflexión, acción y evaluación. La población estuvo constituida por 3 profesores, 5 docentes del área de currículo, 3 estudiantes y 2 actores del área técnica que prestan apoyo al personal de la modalidad de educación virtual. Como técnica se utilizó: diálogo reflexivo, entrevistas en profundidad, trabajo grupal, ilación, ilustración, religación, análisis de documentos, estadística descriptiva y la devolución sistemática. Los hallazgos en esta fase de la investigación se constituyeron en un diagnóstico en el cual se evidenció la presencia de elementos estructurales que impactan la didáctica en esta modalidad tales como: el sistema humano, el entorno donde se desarrolla la didáctica y la configuración de la didáctica en los espacios virtuales posgraduales. Se concluye que el sistema humano requiere formación en los EVA, asumir su ontología para diseñar y usar una didáctica interdisciplinaria para la formación integral acorde con el objetivo misional de la formación virtual posgradual.

Palabras Clave: Didáctica virtual, educación posgradual, IAE

Abstract

The aim of this article is to share the diagnostic assessment that guided the construction of a didactic model for virtual postgraduate education based on learning theories focused on the digital era. The ontology was approached from dialogic intersubjectivity, with reality viewed as a system of intra- and inter-dialogic interrelationships, unfinished, in constant construction through subjective and intersubjective meanings and interpretations of the participants. The research was framed within the sociocritical paradigm, using a qualitative approach, through the educational action research method (EAR) in correspondence with a cycle consisting of: reflection, action, and evaluation. The population consisted of 3 professors, 5 curriculum area teachers, 3 students, and 2 technical support staff members who assist virtual education personnel. The techniques used included: reflective dialogue, in-depth interviews, group work, connection, illustration, religation, document analysis, descriptive statistics, and systematic feedback. The findings in this research phase constituted a diagnostic assessment which revealed the presence of structural elements that impact didactics in this modality, such as: the human system, the environment where didactics develops, and the configuration of didactics in virtual postgraduate spaces. It is concluded that the human system requires training in VLEs (Virtual Learning Environments), must assume its ontology to design and use an interdisciplinary didactic approach for comprehensive training in accordance with the missional objective of virtual postgraduate education.

Keywords: Virtual didactics, postgraduate education, EAR

1. Introducción

Contexto y antecedentes

En la actualidad la virtualidad permea los espacios personales, sociales, profesionales, económicos y productivos por lo cual las universidades e instituciones que forman a nivel superior tienen como reto responder a la realidad de la virtualidad; en tal sentido, requieren aceptar su visión epistemológica, teórica, metodológica y funcional en correspondencia con estos espacios para ofrecer servicios educativos alineados con las nuevas realidades socio históricas culturales que le imprimen carácter vanguardista a las ofertas educativas.

En este orden de idea Maturana y Mahecha (2020), expresan que hombre y sociedad cambian juntos, estructuralmente, lo cual los habilita para crear nuevas formas de estar situados en el espacio geográfico socio antropológico cultural donde acontecen sus vidas. Habitar los predios de la virtualidad es una característica y una condición de estos tiempos, por lo tanto, permean todos los espacios de existencia incluyendo la investigación y la formación posgradual, ya que esta última tiene el potencial de ser desarrollada en espacios virtuales donde la formación, el aprendizaje y la investigación son posibles.

En el desafío de adaptarse a los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), las instituciones de educación superior requieren aprehender los procesos inherentes a estos espacios, así como también la forma de alinear la calidad con las ofertas en los EVA, situación que se traduce en un reto para las personas que dirigen y gestionan la educación posgradual, los profesores que administran las cátedras, los usuarios de los servicios ofertados y el personal técnico administrativo, en conjunto tienen que unir esfuerzos para asir la visión de la virtualidad, en un espacio que tiene sus propias concepciones educativas y que varía según el país donde esté situada la institución, en el caso que nos ocupa, Colombia.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017a) define la educación virtual como una opción educativa en la cual se privile-

gia el entorno de las TIC como medio para esculpir la oferta de los servicios educativos. No obstante, existe una brecha considerable entre la intención de ofrecer servicio educativo virtuales a nivel posgradual y la forma efectiva de llevarlos a cabo, es decir en cómo hacerlo. Esta distancia se hace evidente y transita desde las diferentes concepciones sobre educación virtual, pedagogía y didáctica asociadas a la virtualidad, así como también de los currículos diseñados para la virtualidad posgradual, los enfoques psicológicos del aprendizaje que los fundamentan y los recursos educativos virtuales con su tecnología asociada. También, toman protagonismo los procesos emocionales que transitan los usuarios, el desarrollo de las competencias humanas para la virtualidad que permiten la implementación coherente en correspondencia con las directrices establecidas para la educación virtual en Colombia.

Es así como en el contexto de esta investigación, el foco se centra en la didáctica que se utiliza en la oferta de los programas virtuales posgraduales que pueden ser ofertados en una institución privada de educación superior. La idea sustantiva es delinear el camino didáctico que esta institución oferta a sus usuarios, con el fin de consolidar la producción científica tecnológica que estos deben desarrollar. Esta oferta requiere integrar, teoría y práctica, emoción y razón (Morín, 2003) en una visión didáctica interdisciplinaria, transdisciplinaria, integral orientada por una visión de pensamiento complejo que permite a través de la didáctica consolidar proyectos de investigación viables. En tal sentido, los procesos motivacionales, la inteligencia emocional, y las decisiones racionales guían la toma de decisiones para optar por la virtualidad como opción de formación.

La permanencia o deserción dentro de las opciones de formación virtual posgradual se asocia a la capacidad de adaptarse al devenir histórico cultural (Goleman y Senge 2017), al respecto, se requiere conocer contexto institucional para alcanzar los objetivos misionales subyacente en la educación virtual posgradual, así como también las

Como citar: Sandoval Valero, E. M., Zamora Esquiaqui M. C. y Castejón de Caballero H. (2024) La didáctica en la educación virtual posgradual: diagnóstico

Revista Tribuna Pedagógica, (2)1, [Nueva época] 1-13

Recibido: 01 de agosto de 2024. Aceptado: 22 de octubre de 2024

concepciones y creencia de las personas involucradas sobre los recursos que poseen o adolecen, para transitar la virtualidad a nivel posgradual. Este artículo se centra en describir desde la perspectiva de los actores involucrados la concepción de la didáctica virtual posgradual en los EVA, con la intención de comprender cómo se evoluciona en la misma e identificar los procesos de cambios y transformación necesarios para convertir estos EVA en una opción inspiradora, viable y satisfactoria para los usuarios, permitiéndole así consolidar sus objetivos académicos en el nivel posgradual desde la virtualidad.

En este artículo, el énfasis se sitúa en describir, desde la perspectiva de los actores involucrados, la concepción de la didáctica en el contexto de los entornos virtuales de aprendizaje posgraduales, cómo se desarrolla. Para llevar a cabo esta revisión, fue fundamental realizar un diagnóstico que permitiera comprender desde las voces de los actores cómo se implementa el proceso didáctico en el contexto de estudio. Implicó identificar de qué manera los actores, directivos, docentes y estudiantes comprendían cómo se implementaba el proceso didáctico dentro del contexto estudiado y cómo este se alineaba con los principios del paradigma de virtualidad (Siemens, 2011; Downes, 2016; UNAD, 2021; Ministerio de Educación, 2017b; Crisol et al., 2020). Para comprender el camino transitado se comparte las vías epistémicas, teóricas y metodológicas utilizadas con los actores sociales para consolidar el diagnóstico como resultado de esta acción investigativa en la cual se asumió la metodología de la investigación acción educativa (IAE) Elliot, 1993; Ander, 2020).

Revisión de la literatura

La educación virtual según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), denominada como “educación en línea”, es aquella que utiliza como contexto de enseñanza y aprendizaje la realidad virtual o ciberespacio para gestionar los programas formativos ... Desde esta perspectiva, centrados en una didáctica interdisciplinar, este tipo

de educación se apoya en las TIC como alternativa novedosa de formación educativa (p.1).

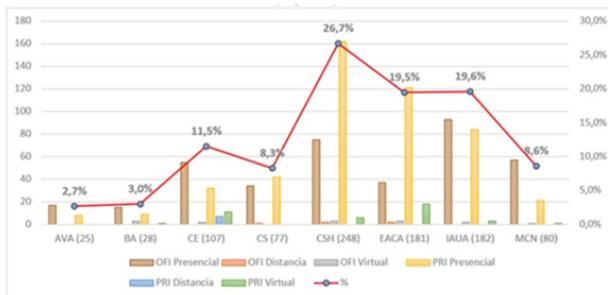
La UNESCO (2021) y el MEN (2022a) coinciden en la apreciación de que los EVA o entornos virtuales de aprendizaje representan una herramienta educativa poderosa con potencial para transformar la educación superior en Colombia y en el mundo. La UNESCO (2020) define los EVA como software pedagógico que facilita la interacción y el intercambio de información de manera dinámica e interactiva tanto en tiempo real como de forma sincrónica, en tal sentido, los concibe como un conjunto de recursos que permiten una experiencia de aprendizaje flexible y enriquecedora.

De igual manera el MEN (2022b) es una perspectiva pedagógica viable para la formación y la educación de los colombianos, en la cual subyacen diferentes corrientes pedagógicas que fundamentan el proceso educativo y viabilizan la educación en correspondencia con valores humanistas utilizando tecnología como un espacio valioso para el aprendizaje EVA, definidos por Jiménez y Jiménez (2022), cómo programas informáticos interactivos de carácter pedagógico que posee capacidad de comunicación integrada desde las nuevas tecnologías.

La cobertura y aceptación de la educación virtual posgradual sustentada en leyes nacionales e internacionales, aún está en proceso de consolidación, desde los aportes de Lazo (2020), Observatorio de la Universidad Colombiana (2022) y la Comunidad Virtual Externadista (2022), que a su vez contrastan con los datos estadísticos proporcionados por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).

Lasso (2020), presentó un estudio en el que se evidencia el grado de inclusión y cobertura que las instituciones de educación superior están implementando en la formación, posgradual, en el período correspondiente al 2010 y el 2018 considerando estudios ofertados a nivel presencial y a distancia. Con una muestra de 130904 graduados de maestría se pudo evidenciar en 928 programas

diferentes que 402 pertenecen institución de educación superior del sector oficial lo que equivale al 43%, el sector privado representó 526 casos lo cual corresponde al 57% del total de los programas. Estos descriptores revelan la preferencia de los usuarios a la educación presencial. Se destaca como en Colombia en el período consultado las instituciones de educación superior no ofertan estudios doctorales en modalidad a distancia o virtual. De los 928 programas, 862 se ofertan bajo la modalidad presencial lo que representa el 93%; mientras que en la virtualidad solo hay 54 que constituyen el 5.8% de los cuales la modalidad distancia son 12, representando el 1.3%. Estas cifras evidencian una brecha sustantiva en comparación con las tendencias internacionales las cuales reportan un proceso de transformación con la intención de adaptarse a las necesidades de los usuarios demandantes de la educación virtual post gradual ofertada a través de los EVA utilizando las TIC como escenario que viabiliza esta opción educativa desde una visión de aprendizaje flexible que elimina las barreras geográficas, de tiempo e idioma. En la figura 1 es posible evidenciar los programas por áreas de conocimiento y modalidad ofertadas por el las instituciones de educación superior en el periodo antes mencionado.



Fuente: Lasso (2020)

Fig. 1. Programas por áreas de conocimiento y modalidad en el sector de las IES

Justificación

Lo expuesto en la gráfica 1, permite iniciar el proceso de justificación de la investigación donde está inserto el diagnóstico que se oferta en este

artículo. Las demandas de la investigación a través de la oferta de formación pues gradual virtual es una demanda y un sentido de necesidad en Colombia. Implica ofertar los programas post graduales orientados desde una didáctica que responda a las necesidades y demandas de los usuarios. Varias revoluciones han transitado la educación, la revolución tecnológica desde la perspectiva de Garavito (2020), está caracterizada por la automatización en formatos digitales de imágenes, sonidos, datos y contenidos, los cuales son transferidos a diferentes contextos entre ellos el educativo; por lo que, la comprensión digital ante la potencia creciente de los componentes electrónicos y las TIC, se torna sustantiva

En cuanto a la producción científico-tecnológica, el reto es crear con los actores sociales a través de la investigación una opción didáctica interdisciplinar que estimule a los usuarios a optar por formación virtual para su formación. Las ventajas que ofrece la educación a distancia y virtual para cursar posgrados son amplias, ya que se puede acceder desde diferentes espacios geográficos, superando los límites espaciales, geográficos temporales (Salinas et al., 2018), sin embargo, la elección de los estudiantes para cursar posgrado se aleja de los escenarios virtuales. Crear ciencia y tecnología desde espacios virtuales es una cultura en desarrollo para lo cual se amerita una didáctica interdisciplinar que estimule la producción científica tecnológica desde estos espacios.

Desde una mirada social reflexiva, el nivel educativo de las sociedades es uno de los principales factores que demarca la condición social y el progreso de un país, en tal sentido, la formación de las personas, la creación de ciencia y tecnología, la formación del sistema humano, es trascendente para varios sectores que requieren profesionales altamente calificados para generar respuestas ante los problemas de una sociedad cada vez más cambiante, en la cual se hace necesario la implementación de procesos de investigación que resulten en soluciones innovadoras con potencialidad para atender los requerimientos sociales. La for-

mación virtual posgradual es una vía para atender estas demandas.

Objetivo

Centrados en lo expuesto hasta el momento el objetivo de este artículo es socializar la configuración de los elementos estructurales que desde la perspectiva de los actores sociales subyacen en la didáctica utilizada en la formación virtual posgradual en Colombia, obteniendo como producto un diagnóstico sobre esta didáctica.

2. Metodología

Diseño del estudio

El diseño de la investigación se sustentó en el paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo, desde la investigación acción educativa IAE (Elliot, 1993; Ander, 2020), se caracteriza por ser de tipo descriptivo.

El enfoque cualitativo se centra en un pensamiento intuitivo vivencial orientado hacia los sucesos, en este caso, la didáctica virtual posgradual, el lenguaje verbal, es decir, en lo expresado por los actores sociales, una vía inductiva para la construcción del conocimiento y referencias de validación situada en los simbolismos socioculturales de un momento-espacio, por lo tanto, se asume un sujeto temporal.

Desde la investigación cualitativa el resultado de la investigación es un estado de captación de cosas, comprensión de las esencias y de los significados de acuerdo con los actores sociales.

Los espacios de investigación son estados de conciencia, no son realidades externas al sujeto, se privilegia los sentidos y significados aportados por los actores; un evento será considerado como objeto y espacio de investigación sí y solo sí es aprehendido por algún sujeto y él mismo le asigna sentido y significado, así que lo que se comprende no es propiamente la realidad sino los significados atribuidos por los actores sociales al fenómeno social.

Esta investigación es de tipo descriptiva, ya

que su función primordial es obtener algunas características fundamentales de un conjunto de factores y fenómenos, utilizando criterios sistemáticos.

Al respecto Martínez (2017), señala que consiste en la caracterización de un fenómeno social con el fin de establecer la estructura que subyace a la dinámica social, este tipo de investigación busca especificar las propiedades importantes de personas de grupos o de cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

Diseño Metodológico Investigación Acción Educativa (IAE)

El método IAE, implicaba el desarrollo de un ciclo de cuatro fases o momentos: planificar, actuar, observar y reflexionar Para Bisquerra (2009, 2019) quien coincide con la visión de Elliott (1993), la investigación acción educativa es un proyecto de acción el cual se estructura de estrategias para la acción vinculadas a las necesidades del contexto sociocultural que han sido sistematizadas por y desde sus actores sociales; implica un ciclo de reflexión, planeación, acción, monitoreo, evaluación, que se reinicia en función de la trama de profundización y de las necesidades emergentes.

El carácter cíclico implica un bucle recursivo, un espiral dialectico, entre la acción y la reflexión los cuales en un proceso de realidades se integran y se complementa de forma flexible en todos los ciclos que implica el desarrollo de esta metodología.

El modelo de Elliott (1993) se estructura en tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; reflexionar nuevamente el curso de las acciones, replantear el plan, poner en marcha y evaluarlo y así sucesivamente, tal como se evidencia en la figura 2, desarrollando tantos ciclos como sea necesario.



Fig. 2. Fases de la investigación-Acción educativa Fuente. Elliott (1993)

Desarrollo de los ciclos

a) Identificación de las ideas iniciales, en esta fase a través de los diálogos recursivos se identifican y reconocen situaciones incómodas y de interés dentro del contexto. Este ciclo consiste en desconstruir la situación considerada como la inquietud, problema u aspecto de mejora, implica la interpretación de un problema que hay que investigar para mejorar.

b) Descripción e interpretación del problema que hay que investigar, para describir y construir un diagnóstico que contiene exploraciones, planteamientos, tesis de lo que está ocurriendo en el caso que ocupa en la didáctica virtual posgradual.

c) El plan de acción para abordar la gestión de soluciones, algunos consideran que es el primer paso de la acción propiamente dicha; no es otra cosa que el inicio de la reconfiguración de la situación.

Implica la elaboración de un plan de acción concreto en el cual se explicita la misión, visión, objetivos a alcanzar, metas a corto mediano y largo plazo tareas, estrategias, técnicas a utilizar e instrumentos de registro, es menester en este proceso acudir al monitoreo de las acciones para identificar si conducen a los objetivos propuestos.

d) La retroalimentación del ciclo, así como la evaluación del proceso, promovieron un ciclo recursivo en cada etapa que orientó la reflexión y las acciones hacia los objetivos previstos; se convirtió en un espiral virtuoso de reflexión y acción, el cual se incrementó y profundizó en la medida que avanzó en el proyecto. La retroalimentación es transversal, permea todas las etapas del proceso para la preparación, la formación y el aprendizaje continuo

Población o muestra: Características y selección de los sujetos de estudio

Al ubicarnos en los sujetos del estudio, éstos cumplen diversos roles en la oferta posgradual virtual de una institución de educación superior colombiana; así, los docentes regulares (3), los docentes del área de currículo (5), los usuarios (3), miembros del personal técnico del área académica en la modalidad virtual posgradual (2) y el investigador responsable institucional (1), quienes desde su visión hicieron aportes significativos para lograr el objetivo de esta investigación.

Análisis de datos: Técnicas estadísticas o cualitativas utilizadas

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron diversas técnicas al respecto, Piza et.al. (2019) expresan que las técnicas hacen referencia a las interacciones subjetivas e intersubjetivas del equipo de investigación con la finalidad de generar y construir información útil para la investigación, están asociadas a instancias de interacción y registro, para recoger y asentar experiencia significativa aportadas por el equipo de investigación en su ámbito de acción, en este caso en los posgrados

Para llevar a cabo este proceso de investigación, se utilizaron técnicas e instrumentos para realizar el acopio de información entre las cuales se mencionan trabajo grupal, entrevistas, observación simple, no regulada y participante, análisis de contenido. realizados a través de medios virtuales en las plataformas que el equipo de investigación tuvo disponibles

Materiales: Herramientas e instrumentos específicos

Para el procesamiento, análisis y categorización de los datos de la investigación de la cual se deriva este artículo, se utilizó como herramienta el software de análisis cualitativo Atlas ti que facilitó el identificar las relaciones entre las categorías emergentes y formular propuestas basadas en la reflexión y acción del equipo de investigación. Para asegurar la cientificidad de las elaboraciones derivadas de los aportes verbales de los involucrados, así como de las distintas técnicas aplicadas, se hizo la evaluación intersubjetiva a través de una devolución sistemática, esta estrategia permitió contextualizar el objeto de estudio y su interacción con otros elementos, reconociendo la realidad polifónica del fenómeno investigado.

La devolución sistemática a los actores sociales y la triangulación de datos permitieron la validación de las categorías emergentes. A partir de las recomendaciones de Sandín (2003), Martínez (2017) y Santa Cruz et al. (2022) se aplicaron criterios de triangulación que incluyeron actores, métodos y temporalidad; en tal sentido, la triangulación de actores permitió la captación de significado subjetivos e intersubjetivos, así como la triangulación de métodos se relacionó con la aplicación de diversas técnicas como entrevistas, grupos focales y observaciones, lo cual proporcionó la emergencia de nuevas categorías. Estas herramientas y mecanismos de legitimación fueron fundamentales durante el proceso de investigación para asegurar la consecución de los objetivos propuestos y honrar el proceso metodológico elegido.

3. Resultados

La comprensión de los significados y sentidos de los elementos estructurales que subyacen en la didáctica utilizada en la formación virtual posgradual se analizaron desde una perspectiva sistémica, en la cual la estructura es un ordenamiento de elementos propios del sistema los cuales emergen de una realidad contextualizada

(Martínez,2017). Así, los elementos estructurales son las formas cómo los sistemas se organizan y gestan una realidad emergente que puede ser comprendida desde los significados y sentidos otorgados a esa dinámica relacional. En tal sentido, la didáctica se concibió como un sistema conformado por partes claramente diferenciadas, que interactúan y se interrelacionan generando dinámicas que permiten caracterizar desde y con los actores sociales los elementos estructurales que configuran la didáctica utilizada en el contexto de investigación. Al respecto, la didáctica utilizada en la formación virtual posgradual estos elementos estructurales emergentes lo conforman el sistema humano, el entorno donde se desarrolla la didáctica y la configuración de la didáctica en los espacios virtuales posgraduales.

Sistema humano

El propósito de describir el sistema humano involucrado en la gestación de la didáctica vinculada a los procesos de aprendizaje en los espacios virtuales posgraduales es dar respuesta a las características de los actores sociales que aportaron sus significados y sentidos para develar la realidad investigada, confiriendo valor al proceso de comprensión de los hallazgos al reconocer que son el resultado de un acercamiento contextual a la realidad. Esta caracterización se hizo teniendo como criterios el perfil profesional de los actores, los roles que cumplen en la institución en la cual se desarrolló la investigación y la dinámica de la tríada: rol, emociones y acción en la didáctica. Es importante indicar que se utilizó un sistema de códigos para identificar a los participantes y sus contribuciones durante el desarrollo de la investigación. Los docentes regulares (D); docentes de currículo (C); estudiantes o usuarios (E) y personal técnico de apoyo (T). Asignándole un código a cada participante: D1, D2 y D3; C1, C2, C3, C4 y C5; E1, E2 y E3; T1 y T2.

Al hacer la descripción del perfil de este sistema humano se hallaron algunas referencias que ubican a estos actores en distintos niveles dentro del sistema, lo cual conllevó a identificar particularidades, diferencias, puntos de encuentro y es-

En relación con la dinámica de la triada: rol, emociones y acción en la didáctica virtual posgradual los resultados mostraron que las emociones entendidas como configuraciones que dirigen las intenciones humanas para aproximarse a las acciones dirigidas a las metas (Goleman y Senge, 2017), permean el funcionamiento cognitivo y procedural; en tal sentido, González Rey (2019) plantea que la emoción tiene origen y se desarrolla desde una experiencia cargada de significado para la persona, es decir, tiene sentido y emociona porque representa algo valioso para alguien; desde esta perspectiva se comprende que las emociones orientan las acciones de los usuarios de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) vinculados a la oferta virtual posgradual. Los actores sociales involucrados pueden imbuirse activamente en la didáctica de los EVA si la oferta presenta elementos motivantes que despierten su interés y las acciones estratégicas son evaluadas como posibles, aunque inciertas.

Entorno donde se desarrolla la Didáctica: Educación Virtual Posgradual

Para el sistema humano la educación virtual posgradual es una experiencia en construcción, que aún no sucede, que involucra expectativas, un esquema de asimilación. Señalaron que existen ciertas implicaciones asociadas a dicha modalidad de formación, afirmaron que no es la que desarrollaban en ese momento. Expresaron que la educación virtual posgradual tiene implícitos “valores, ética, honestidad” (D1-8A-1); así como competencias del estudiante, contenido propio de la asignatura, aspectos propios del ser humano y competencias generales de la institución, interdisciplinariedad y multidisciplinario, habilidades blandas (C1-8A); “creación de espacios de acompañamiento, salud, cultura y deporte participar e involucrarse” (C1-8A.1).

Por otro lado, desde el punto de vista del personal técnico que cumple funciones académicas y de apoyo a la formación virtual posgradual, a los docente les falta formación en los entornos

virtuales de aprendizaje “Los docentes que habitualmente ingresan en algunas áreas de formación posgradual no conocen los EVA, solo tiene un gran conocimiento y tratan de apoyar su enseñanza por medio de un aula virtual y herramientas TIC” (T1-19A), “muchos conocen, (T2-19A) pero muchos desconocen el tema” (T2-19A.1).

Configuración de la Didáctica en los Espacios Virtuales Posgraduales

Los actores sociales conciben la didáctica como estrategias, categorizándola con una visión instrumental, también fue percibida como espacio estratégico de oportunidades, como recurso. En el diálogo establecido expresaron que es básica (C1-7A), la vincularon con los métodos y los recursos (C2-7A). Al asumirla como estrategias desde la perspectiva de distintos actores le colocaron como característica inherente la innovación (C5-7A.2); los actores consideraron que la innovación debe formar parte del desarrollo didáctico, dan cuenta de que en el momento de esta investigación la didáctica era deficiente (C5-7A), expresaron que realmente no se evidencia el desarrollo de estrategias didácticas virtuales (C5-7A.1). en la figura 2 se sintetiza las concepciones de los actores sociales sobre la didáctica.

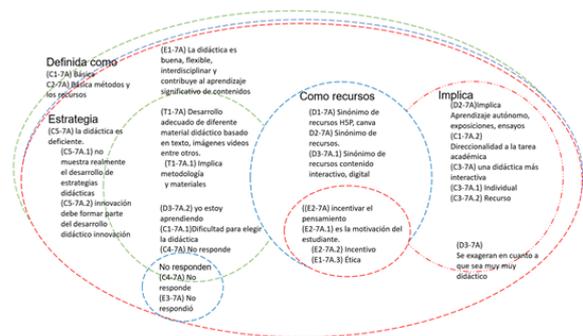


Fig. 4. Concepciones sobre didáctica Fuente. Sandoval (2023). Elaboración propia

4. Discusión

Los resultados muestran la complejidad estructural que es inherente al proceso formativo

didáctico en la modalidad virtual posgradual en la que diversos actores con roles específicos requieren coordinarse y establecer una visión común a través del diálogo y de acuerdos para poder cumplir el propósito misional de esta oferta académica, lo cual guarda correspondencia con los planteamientos de Barrientos et al. (2022) quien plantea que limitar la educación virtual únicamente a los elementos como Internet, computadoras, docentes y estudiantes sería una visión reduccionista. En tal sentido, se coloca de realce la necesidad de configurar una gestión colaborativa que permita abordar los desafíos de la formación virtual posgradual en cuya estructura actual el personal técnico especializado tiene un papel protagónico en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. El estudio ha permitido evidenciar la importancia de la intersubjetividad en la construcción de una visión compartida para lograr una formación virtual posgradual idónea, lo que está en sintonía con la perspectiva de Muñoz y Bastidas (2022) quienes plantean que el mundo de la vida diaria es el lugar donde se manifiesta la intersubjetividad, ya que interactuamos e influenciamos a los demás, siendo a su vez objeto de su comprensión.

Así mismo, los resultados señalan que en esta modalidad el docente para poder cumplir su rol de forma idónea, además de tener una sólida preparación disciplinar ha de exhibir competencias tecnológicas y tener una comprensión profunda de lo que son los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), lo cual le permitiría desarrollar una didáctica acorde a las exigencias del nivel de postgrado en correspondencia con la naturaleza de la educación virtual. El personal especializado tiene la percepción de que tanto los docentes como los usuarios o estudiantes requieren del desarrollo de habilidades tecnológicas, así como tener un conocimiento preciso sobre qué son y cómo funcionan los EVA, a partir de lo cual pueden asumir un compromiso real con esta modalidad educativa. Desde esta premisa es imprescindible brindar formación que le permita a los actores involucrados abandonar los miedos, superar las distorsiones sobre la didáctica virtual

que fueron manifestados, sacando provecho de las bondades del conocimiento de los entornos virtuales de aprendizaje y del desarrollo de competencias tecnológicas para cumplir de forma adecuada con el proceso de formación virtual posgradual, estos resultados se corresponden con la perspectiva de Guamán (2024) quien plantea que es crucial implementar programas de desarrollo profesional continuo para que los docentes aprovechen al máximo los entornos virtuales.

De igual manera, desde la perspectiva de los involucrados se evidencia una distorsión en cuanto al objetivo misional de esta modalidad de formación, de sus afirmaciones se desprende que en la actualidad este es un proceso centrado en la apropiación de contenidos, lo cual contraviene lo que está concebido para este nivel de formación que es la producción de conocimientos científico e innovación tecnológica. En este sentido, es necesario ponerse de acuerdo con respecto al sentido teleológico u objetivo de la formación virtual posgradual en el cual pueda insertarse una didáctica acorde al mismo. Lo anterior se corresponde con el planteamiento de Gómez et al. (2023) quienes plantean la urgencia que desde los posgrados las universidades se integren con las instituciones sociales, empresariales e industriales de sus contextos de acción en los procesos de generación de conocimiento científico.

La relevancia de los resultados obtenidos en la investigación sobre la didáctica en entornos virtuales posgraduales reside en que la identificación de las características y roles de los involucrados en el proceso educativo, el análisis del perfil profesional de los docentes y su formación en educación virtual evidenció una diversidad en la preparación y experiencia de estos actores, lo cual tiene una incidencia directa en la calidad de la enseñanza. Por ejemplo, se mostró que un 20% de los docentes de currículo posee especialización y educación virtual en contraste con un 40% cuya formación se deriva de cursos, esta diferencia en la formación puede limitar la efectividad del desempeño de estos profesionales. Al respecto, esta variabilidad en la preparación de

los docentes conmina a la implementación de programas de formación continua para fortalecer las competencias en el uso de las tecnologías educativas para promover el aprendizaje según el objetivo misional de esta oferta académica.

Además, los resultados revelaron transferencia de la didáctica presencial al espacio virtual, en la cual los roles tradicionales de los docentes y los estudiantes se mantienen, surgiendo un proceso de adaptación que no siempre favorece el aprendizaje activo. Los docentes, aunque su adhesión a un enfoque constructivista, adoptan un rol más directivo, lo que limita la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de desarrollo de competencias investigativas, llevándolos a ejercer un rol pasivo, delimitado a seguir instrucciones y completar tareas asignadas sin compromiso real con la expectativa de su aprendizaje. El identificar estas contradicciones en la práctica docente implica la necesidad de reformular las estrategias que se están utilizando en este entorno virtual para que se alineen con los principios de un aprendizaje centrado en el estudiante para promover una experiencia educativa más dinámica y participativa.

Otro aspecto relevante derivado de estos resultados es que la educación virtual posgradual se presenta como un espacio de construcción que implica una serie de expectativas y un esquema de asimilación que aún no se ha concretado de forma plena. Los involucrados señalaron que la modalidad tal como se está ejecutando no guarda semejanza con las experiencias educativas anteriores y destacan la necesidad de integrar valores como la ética y la honestidad, competencias específicas del estudiante y contenido de las asignaturas.

Asimismo, se enfatiza que es importante desarrollar habilidades blandas, crear espacios de acompañamiento para la salud, la cultura y el deporte, sugiriendo que la educación virtual posgradual ha de ser concebida como un proceso integral que va más allá de la transmisión de conocimientos o el desarrollo de habilidades (D1-8A-1; C1-8A; C1-8A.1).

Por otra parte, se ha identificado una carencia significativa en la formación de los docentes que participan en esta modalidad educativa, lo que incide en su capacidad para desempeñarse con efectividad en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA); aunque algunos docentes poseen un conocimiento básico de las herramientas tecnológicas, algunos otros carecen de la formación necesaria para utilizarla de manera eficiente en su desempeño profesional. Este déficit en la preparación se traduce en una didáctica deficiente, en la cual las estrategias educativas no se ejecutan adecuadamente incidiendo de forma negativa en la innovación en la práctica docente; así, percibir la didáctica como un recurso instrumental y la necesidad de innovar en su aplicación son aspectos críticos que han de ser abordados para mejorar la calidad de la educación virtual posgradual (T1-19A; T2-19A; C5-7A; C5-7A.1).

En cuanto a las limitaciones del estudio, el desarrollo del objetivo de este artículo presentó algunas limitaciones asociadas con la formación virtual y el uso de la didáctica virtual posgradual en el sistema humano involucrado; es decir, como los docentes, personal técnico y usuarios carecen de la formación requerida, expresan sus significados y sentidos a partir de las configuraciones que en el momento de la investigación tenían lo cual se traduce en una posible imprecisión de su percepción al trasladar las prácticas de la didáctica posgradual presencial a los escenarios virtuales, gestando experiencias pasivas en la relación docente, procesos de investigación y usuarios constructores de investigación. La falta de alineación entre los objetivos misionales de la formación virtual posgradual y la implementación de didácticas virtuales conlleva a la réplica de las prácticas presenciales; por otro lado, la participación del personal técnico está sujeta solo a orientar los procesos de diseño, aun cuando ellos sean poseedores de fortalezas y competencias técnicas.

En consideración a todos los supuestos y a las limitaciones que la investigación mostró se recomienda diseñar programas de formación continua para los docentes que fortalezcan sus

competencias en el uso de entornos virtuales de aprendizaje y enfoques pedagógicos innovadores para construir, reconstruir, resignificar, validar, enriquecer, sus apreciaciones iniciales en interconexión con el sistema humano que apoya el proceso. En tal sentido, se recomienda promover una gestión colaborativa entre docentes, técnicos, estudiantes, personal que trabaja a nivel de currículum, alineando los roles y expectativas con una visión educativa que respalde la didáctica virtual posgradual y construir opciones de desarrollo para esta oferta educativa desde el compromiso con la didáctica virtual posgradual que permee de manera integral a los usuarios que participan en los EVA.

5. Conclusiones

Entre las conclusiones que se derivan después de caracterizar los elementos estructurales que desde la perspectiva de los actores sociales subyacen en la didáctica utilizada en la formación a partir de los procesos de aprendizaje en los posgrados virtuales en Colombia, está que existen perspectivas contradictorias entre la percepción del actor social con respecto a sus habilidades y la percepción que tienen otros actores al respecto; lo que implica la necesidad imperiosa de sincerarse para diseñar un plan de formación que permita que este elemento estructural de la didáctica denominado sistema humano pueda tener el perfil requerido para dar respuesta a la formación integral y eficiente en el marco de esta oferta académica.

Otra conclusión es que hay desconocimiento de lo que son los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), existe confusión, distorsionando esta modalidad; convirtiéndola en un conjunto de recursos que está a disposición para seguir haciendo lo que dicta el paradigma tradicional presencial. Al respecto, es importante ahondar, formarse, para desde una perspectiva intersubjetiva comprender cuál es la ontología de la educación virtual, avanzada hacia una epistemología y una didáctica que le sea propia., alineada con su esencia, con su naturaleza.

Por otra parte, es importante en este sistema humano valorar los procesos de diálogo e intersubjetividad para aceptar y asimilar su punto de evolución hasta este momento, sus necesidades de formación para distinguir y repensar la didáctica virtual en la formación posgradual orientada hacia la formación integral de sus usuarios; es importante aclarar que la reflexión incluye a todo el sistema humano involucrado en el estudio.

En este contexto, es necesario iniciar un proceso de formación que integre opciones ontoepistemológicas para abordar los procesos de la didáctica interdisciplinar en la virtualidad., incursionar en el desarrollo de una opción metodológica para tal fin, proponer los elementos teóricos de vanguardia sobre la didáctica virtual para la formación integral y reflexionar sobre la relación del componente emocional con la acción en este tipo de oferta académica

Se hace evidente la dificultad para reflexionar y dialogar sobre la didáctica virtual posgradual, partiendo de la premisa que según los resultados, aún no es posible definirla, existen confusiones sobre la concepción de educación y de la pedagogía que la sustenta, por lo tanto, es importante trabajar en esta dirección y contextualizar la concepción de educación, pedagogía y didáctica que regirá en esta opción académica.

La síntesis, se concluye que los elementos estructurales de la didáctica clásica permanecen activos en la didáctica en uso en los programas virtuales abordados; se evidencia la misma dinámica, se asume que la relación que se establece es de enseñanza- aprendizaje, que el responsable de dinamizar la relación es el docente, otorgándole a éste el rol activo de la relación y al usuario estudiante el rol pasivo, de receptor. Esto incide en cómo se desarrollan las acciones para cumplir con el objetivo misional de la formación virtual posgradual. Asimismo, se ignora la ontología de los Eva, convirtiéndolo en el contexto en el cual se da la relación en un recurso, estrategia, para la atención de la población que por diversas razones no puede asistir a la Universidad, un recurso para hacer dinámico y entretenido el proceso formativo

o un espacio en el cual el docente se familiariza y traslada lo que conoce del paradigma presencial a la virtualidad.

6. Bibliografía

- Ander Egg, E. (2020). La ciudad educadora como forma de fortalecimiento de la democracia y de una ciudadanía activa y convivencial. Editorial Brujas.
- Barrientos O., N., Yáñez J., V., Barrueto M., E., Aparicio Puentes, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales*. 28(4). <https://acortar.link/Oe5xJH>
- Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y bienestar. Praxis.
- Bisquerra, R. (2019). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Editorial Síntesis
- Comunidad Virtual Externadista (2022). Perspectivas sobre la educación virtual en Colombia en el marco del nuevo gobierno. <https://goo.su/123UT9k>
- Crisol M., E., Herrera N., L., y Montes S., R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21(Article 15), 1-13. <https://doi.org/10.14201/eks.20327>
- Downes, S. (2016). Personalized and personal learning. (2016). EMMA Newsletter Online. <https://www.downes.ca/post/65065>
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Morata.
- Garavito, S. (2020) Los “pro” de la evolución forzada hacia la virtualidad en la educación. <https://goo.su/5erDvL>
- Goleman, D. y Senge, P. (2017). Triple focus. Un nuevo acercamiento a la educación. Editorial B.
- González-Rey, F. A. (2019). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. <https://goo.su/zt8hR>
- Guamán C., A. R. (2024). Los entornos virtuales y su importancia en el desempeño docente Virtual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 238-256. <https://doi.org/10.35381/rk.v9i17.3217>
- Jiménez, M., Jiménez, M. (2022). Entornos Virtuales de Aprendizaje: el desafío de la transición hacia nuevas formas de enseñanza. *Revista Scientific*, 7(23), 327-343, e-ISSN: 2542-2987. <https://goo.su/fYqMPN>
- Lasso, L. (2020). Análisis de la formación posgradual a nivel de Maestría y Doctorado en Colombia entre 2010 y 2018. *Revista Espacio*. <https://goo.su/TS6AkH>
- Martínez, M. (2017). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico-Práctico. Editorial Trillas
- Maturana, G., y Mahecha, L. UNESCO. (2020). Las modalidades de educación a distancia y virtual en la formación posgradual: una estrategia para la educación inclusiva en América Latina. *IESALC, ESS*. 32(1), 36-58. <https://acortar.link/16fkYf>
- Ministerio de Educación de Colombia [MEN]. (2017a). Colombia se prepara para Virtual Educa 2017. <https://virtualeduca.org/encuentros/colombia2017/>
- Ministerio de Educación de Colombia [MEN]. (2017b). Plan Nacional Decenal de Educación 2016 -2026 (2017). Un camino hacia la calidad y la equidad. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. <https://acortar.link/GAyDm8>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (2020). Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa. <https://acortar.link/906a4B>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] Marco Estratégico (2022a) Marco Estratégico 2019 – 2022. <https://acortar.link/nYUPrl>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (2022b). Educación virtual en Colombia. <https://acortar.link/g8VJz4>
- Morín, E. (2003). El Método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Ediciones Cátedra.
- Muñoz G., M. J., Bastidas B., C. E. (2022). La educación virtual desde la intersubjetividad de los aprendizajes. *Compendium* 25(49). <https://acortar.link/Bk9eP7>
- Observatorio de la Universidad Colombiana (2022). Programas de posgrado según el nivel de formación. <https://acortar.link/SGDV4h>
- Piza B., N. D., Amaiguema M., F. A. y Beltrán B., G.E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. <https://acortar.link/1A03VK>
- Salinas I., J., de Benito C., B., y Pérez G., A. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Editorial McGraw Hill.
- Santa Cruz T., F. F., Obando P., E. C., Reyes P., G. E., Rodríguez B., S. C. (2022). Investigación cualitativa: una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de Filosofía*, 39(101), 59-72. <https://acortar.link/Ve39YL>
- Siemens, G. (2011). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. En Aparici, R. (Coord.). Conectados en el ciberespacio. UNED, pp. 77-90. <https://acortar.link/fNDayF>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2021). Educación, virtualidad e innovación. Estudio de caso para la consolidación de un modelo de liderazgo en la educación incluyente y de calidad/ Jaime Alberto Leal Afanador Bogotá: Sello Editorial UNAD/2021. <https://acortar.link/0mB4ml>
- UNESCO. (2021). Estrategia de la UNESCO sobre la innovación tecnológica en educación (2022-2025). <https://acortar.link/t9uM6G>

El Poder de la Comunicación en Redes Sociales: Persuasión, Influencia y Sanciones Sociales en Adolescentes

The Power of Communication in Social Networks: Persuasion, Influence and Social Sanctions in Adolescents

Sathya Hernández Tapia*

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

El presente artículo explora cómo la comunicación en redes sociales afecta a los adolescentes, centrándose en la persuasión, la influencia y las sanciones sociales. Basado en el modelo de Lasswell, la teoría de la persuasión, la teoría de dos pasos y la teoría de la espiral del silencio, el estudio utiliza un enfoque metodológico riguroso para analizar estas dinámicas. Se diseñó un instrumento con 468 reactivos divididos en cuatro categorías: tiempo de uso de la tecnología, supervisión de padres y adultos, estrés tecnológico y usos desadaptativos. El estudio incluyó a 785 adolescentes de Chiapas, abarcando diversas edades, géneros y niveles socioeconómicos. Los resultados indican que, aunque muchos jóvenes se sienten seguros al expresar sus opiniones en redes sociales, una proporción significativa experimenta incomodidad e inseguridad. La teoría de la espiral del silencio explica que aquellos que perciben sus opiniones como impopulares tienden a guardar silencio, perpetuando la percepción de que sus puntos de vista son menos comunes. Además, la presión para seguir tendencias en línea, explicada por la teoría de la persuasión, influye notablemente en el comportamiento de los jóvenes, quienes a menudo sienten la necesidad de conformarse con las normas sociales digitales.

Palabras Clave: Comunicación, Redes Sociales, Persuasión, Influencia, Sanciones sociales

Abstract

The present article explores how social media communication affects adolescents, focusing on persuasion, influence and social sanctions. Based on the Lasswell model, the theory of persuasion, the two-step theory and the spiral of silence theory, The study uses a rigorous methodological approach to analyse these dynamics. An instrument with 468 reagents was designed divided into four categories: time of use of the technology, supervision of parents and adults, technological stress and inadaptive uses. The study included 785 adolescents from Chiapas, covering different ages, genders and socio-economic levels. The results indicate that, although many young people feel safe in expressing their opinions on social media, a significant proportion experience discomfort and insecurity. The theory of the spiral of silence explains that those who perceive their opinions as unpopular tend to keep silent, The European Commission has recently published a report on the European Union's work in this field. In addition, the pressure to follow trends online, explained by persuasion theory, has a significant influence on young people's behaviour, who often feel the need to conform to digital social norms.

Keywords: Communication, Social Networks, Persuasion, Influence, Social sanctions

1. Introducción

1.1 Comunicación

Desde tiempos antiguos, la capacidad de transmitir información, ideas y emociones ha sido una herramienta clave para la cohesión social,

la supervivencia y el progreso. La comunicación permite la transmisión de conocimientos, la formación de vínculos y la resolución de conflictos. A través del lenguaje, las imágenes y los símbolos, los seres humanos han desarrollado culturas, civilizaciones y tecnologías. La comunicación eficaz

Como citar: Hernández Tapia S. (2024) El Poder de la Comunicación en Redes Sociales: Persuasión, Influencia y Sanciones Sociales en Adolescentes

Revista Tribuna Pedagógica, (2)2, [Nueva época] 14-26

Recibido: 13 de septiembre de 2024. Aceptado: 15 de noviembre de 2024

es esencial en todos los aspectos de la vida, desde las relaciones personales hasta la organización de grandes estructuras sociales y políticas.

Con la llegada de la era digital, el poder de la comunicación ha experimentado una transformación radical. Las redes sociales han emergido como plataformas dominantes, revolucionando la manera en que las personas se comunican. A través de sitios como Facebook, Instagram, Twitter y TikTok, la comunicación ha pasado a ser instantánea y global. Los jóvenes, en particular, han adoptado estas plataformas como medios principales para interactuar, compartir experiencias y formar comunidades. Las redes sociales permiten a los usuarios conectarse con otros independientemente de la distancia geográfica, creando una sensación de proximidad y pertenencia.

“Con la difusión de internet, ha surgido una nueva forma de comunicación interactiva caracterizada por la capacidad para enviar mensajes de muchos a muchos, en tiempo real o en un momento concreto, y con la posibilidad de usar la comunicación punto-a-punto, estando el alcance de su difusión en función de las características de la práctica comunicativa perseguida.” (Castells: 2013, p. 25)

La adaptabilidad de la comunicación a las redes sociales ha tenido un impacto profundo en diversos aspectos de la vida cotidiana. Las redes sociales han democratizado la creación y difusión de contenido, permitiendo a cualquier persona con acceso a internet compartir sus pensamientos y creaciones con una audiencia potencialmente vasta. Esta capacidad de amplificación ha dado lugar a fenómenos como los influencers, quienes tienen el poder de moldear opiniones y tendencias. Además, las redes sociales han sido cruciales en movimientos sociales y políticos, facilitando la organización y movilización de masas en tiempo real.

1.2 Redes sociales

Las redes sociales son plataformas digitales que permiten a los usuarios interactuar y comunicarse

a través de internet. Estas plataformas han transformado radicalmente la forma en que las personas se conectan, comparten información y construyen relaciones. A través de diversos formatos, como texto, imágenes, videos y enlaces, las redes sociales facilitan la creación y el intercambio de contenido, permitiendo la formación de comunidades y redes de contactos basadas en intereses comunes, amistades y objetivos profesionales. En este contexto, resulta pertinente aludir a la definición que hace Mitchell de red social (social network) como “un conjunto específico de vínculos entre un conjunto definido de personas, con la propiedad adicional de que las características de estos vínculos en su conjunto pueden usarse para interpretar el comportamiento social de las personas involucradas” (Mitchell: 1969, 2).

Debido a la importancia de estos vínculos en la comprensión del comportamiento social, ha sido necesario llevar a cabo investigaciones exhaustivas sobre este fenómeno. En relación con ello, han surgido definiciones como la de Barnes, quien conceptualiza la red social en un sentido analítico:

”Me parece conveniente hablar de un campo social de este tipo como una red. La imagen que tengo es la de un conjunto de puntos algunos de los cuales están unidos por líneas. Los puntos de la imagen son personas, o a veces grupos, y las líneas indican qué personas interactúan entre sí. Por supuesto, podemos pensar en toda la vida social como generadora de una red de este tipo” (Barnes: 1954, 43).

Desde su creación, los usos de las redes sociales han evolucionado significativamente. Inicialmente, estas plataformas se centraban en conectar amigos y familiares, facilitando la comunicación y el intercambio de actualizaciones personales. Con el tiempo, su propósito se ha ampliado y diversificado.

Las redes sociales presentan una gran diversidad en cuanto a su naturaleza y los intereses que agrupan a sus miembros. Aunque todas tienen un impacto significativo, algunas son más influyentes

que otras. Esto ha introducido un nuevo criterio de poder basado en la cantidad de usuarios, además del tradicional, centrado en la influencia individual. Bartolomé (2008)

En la actualidad, las redes sociales son herramientas multifuncionales que van más allá de la socialización. Se utilizan para el marketing y la publicidad, permitiendo a las empresas llegar a audiencias globales de manera eficiente. También juegan un papel crucial en la distribución de noticias y la formación de opinión pública. Además, se han convertido en plataformas para el activismo social y político, movilizando a comunidades en torno a causas y movimientos.

Según Data Reportal (2024) A principios de abril de 2024 había 5.070 millones de usuarios de redes sociales en todo el mundo, lo que equivale al 62,6 por ciento de la población mundial total. Además en su ranking de plataformas de redes sociales más utilizadas del mundo, YouTube lidera con el índice más alto de 100, reflejando la mayor cantidad de usuarios activos. WhatsApp y Facebook siguen en segundo y tercer lugar respectivamente, con una pequeña diferencia en sus bases de usuarios.

Instagram ocupa el cuarto lugar, con una audiencia equivalente al 68% de la de YouTube. Facebook Messenger está en quinto lugar con un índice de 51.5%, siendo la única otra plataforma donde más de la mitad de su base de usuarios activos se equipara a la de YouTube. TikTok ocupa el sexto lugar con una base de usuarios activos que representa el 42.8% de la de YouTube.

Es esencial comprender la posición que ocupa cada plataforma, ya que están diseñadas para atraer perfiles específicos de usuarios. Aspectos como la publicidad, el tipo de contenido, el impacto social, la velocidad de transmisión de la información y la finalidad de la red social varían considerablemente entre ellas.

1.3 Modelo de Laswell

La manera en que las personas se comunican a través de las redes sociales varía según la

plataforma, el mensaje, el emisor y el canal utilizado. Es por esta diversidad que el modelo de Harold Lasswell resulta interesante de aplicar.

“El describir correctamente un proceso de comunicación, implica necesariamente plantearse las siguientes preguntas ¿Quién dice que, en que canal, ya quién y con qué efecto? Al responder la pregunta ¿Quién dice qué? Se estará analizando el control de información. En este primer punto no importa quién dice que, sino quién lo dice. Al responder la segunda pregunta surgirá el análisis de contenido. El análisis de los medios se pondrá de manifiesto al contestar ¿por qué canal? Si respondemos a la pregunta ¿con qué efectos? Habrá señalado el análisis de estos.” (Lasswell: 1990, 33)

Lasswell enfatiza que el individuo es fundamental en el proceso comunicativo, ya que el emisor siempre busca influir en el receptor. Además, sostiene que cada mensaje conlleva efectos que deben ser cuidadosamente evaluados. Este enfoque cobra relevancia en el contexto actual donde las redes sociales se han convertido en poderosas fuentes de influencia, destacando la importancia de comprender cómo los mensajes pueden impactar en la opinión pública y en las dinámicas sociales.

Las redes sociales han provocado una transformación profunda en la comunicación y la interacción social a nivel global. Uno de los cambios más significativos es la velocidad y el alcance con que la información y los mensajes pueden ser compartidos. Anteriormente, las comunicaciones estaban limitadas por la distancia física y las restricciones temporales; ahora, a través de redes como Facebook, Twitter, Instagram y TikTok, los usuarios pueden comunicarse en tiempo real y llegar a audiencias masivas de manera instantánea.

Un ejemplo claro de esta transformación es el uso de Twitter como plataforma para la difusión de noticias y eventos en tiempo real. Desde revoluciones sociales hasta anuncios de políticas gubernamentales, Twitter ha permitido que los usuarios compartan información de man-

era rápida y directa, influenciando opiniones y comportamientos en tiempo real. Del mismo modo, Instagram ha revolucionado la forma en que se comparten experiencias visuales y personales, proporcionando una plataforma para la expresión creativa y la construcción de identidades digitales basadas en imágenes.

Otro impacto notable es la democratización de la participación pública y política. Movimientos sociales como el Arab Spring y el movimiento Black Lives Matter han utilizado plataformas como Facebook y Twitter para organizar protestas, difundir información y coordinar acciones a nivel global, empoderando a los ciudadanos y aumentando la conciencia pública sobre temas importantes.

Si bien han traído beneficios significativos a la comunicación y la interacción social, también han generado preocupaciones y efectos negativos en diversas áreas. Uno de los aspectos más discutidos es el impacto en la salud mental, especialmente entre los jóvenes. El uso excesivo de plataformas puede contribuir a sentimientos de ansiedad, depresión y baja autoestima, principalmente debido a la comparación constante con las vidas aparentemente perfectas de otros usuarios.

Un ejemplo de esto es el fenómeno de la "envidia social", donde los usuarios pueden sentir descontento al comparar sus vidas con las representaciones idealizadas de otros en redes sociales. Además, la difusión rápida de información no verificada o falsa en plataformas como Facebook y Twitter ha exacerbado problemas como la desinformación y las teorías conspirativas, impactando negativamente en la confianza pública y la integración social.

Otro efecto adverso es el aumento de la adicción a las redes sociales, donde los usuarios pueden experimentar dificultades para desconectarse, afectando negativamente el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y la calidad del sueño. El surgimiento de comportamientos como el ciberacoso y el trolling también ha destacado preocupaciones sobre la seguridad y

el bienestar emocional de los usuarios, especialmente de los más jóvenes.

1.4 Teoría de la persuasión

Las redes sociales también influyen en la conformación de identidades grupales y sociales. Participar en una red social implica tanto la inclusión en ciertos grupos como la exclusión de otros, lo que puede llevar a la formación de normas de comportamiento y sanciones para mantener la cohesión del grupo. Estas normas, tanto implícitas como explícitas, son fundamentales para mitigar conflictos internos que podrían representar amenazas para la armonía social.

“Muchos consideran que la persuasión es una actividad reservada a quienes carecen de ética. Por el contrario, la persuasión es una forma de comunicación en la que debe participar toda persona que se arriesga a entrar en relación con los demás. La persuasión es necesaria por el sólo hecho de que todos diferimos en nuestros objetivos y en los medios con los que los conseguimos. El resultado inevitable es que con frecuencia nos interponemos en el camino de otro. A menudo, la conducta de una persona en busca de su objetivo entra en conflicto con la de otra. Cuando el logro de los objetivos de una persona resulta bloqueado por las conductas de otra en busca de su objetivo, la persuasión se emplea para convencer al ofensor para que redefina su objetivo o modifique los medios para lograrlo.” (Reardon:1983,25)

En redes sociales, la dinámica de persuasión se ve profundamente influenciada por la asignación de roles de estatus. Estos roles no solo reflejan la jerarquía y la estructura interna de los grupos, sino que también determinan quién tiene más influencia sobre las opiniones y decisiones dentro de la comunidad virtual. Por ejemplo, los líderes de opinión y los influencers suelen ocupar posiciones de alto estatus debido a su capacidad para atraer seguidores y generar contenido viral.

La persuasión en este contexto no solo se limita a convencer a otros de adoptar ciertas creencias o comportamientos, sino que también

implica el uso estratégico de la autoridad y la visibilidad dentro de la plataforma.

1.5 Teoría de dos pasos

Los medios de comunicación no siempre ejercen una influencia directa sobre las personas. A menudo, la persuasión se facilita a través de grupos primarios o referentes conocidos como líderes de opinión. Estos individuos actúan como intermediarios entre los mensajes mediáticos y los sectores menos involucrados de la población, difundiendo y legitimando ideas antes de que lleguen a una audiencia más amplia.

El líder de opinión es aquel individuo cuyos juicios, errores y aciertos conocemos bien. Son considerados autoridades cognitivas a quienes consultamos, en quienes confiamos y en cuyas opiniones creemos. Estos líderes desempeñan un papel crucial al filtrar las comunicaciones de los medios masivos, potencialmente reforzando, desviando o bloqueando mensajes al declararlos poco creíbles, distorsionados o irrelevantes según su criterio. (Lazarsfeld, 1944)

Este enfoque estratégico busca maximizar el impacto de los mensajes al asegurar que lleguen a través de canales que sean accesibles y relevantes para una variedad de audiencias.

1.6 La espiral del silencio

La teoría de la espiral del silencio, formulada por la socióloga alemana Elisabeth Noelle-Neumann en la década de 1970, explora el proceso mediante el cual la opinión pública se forma y se transforma. Esta teoría postula que las personas evalúan continuamente el clima de opinión a su alrededor para determinar si sus propias opiniones coinciden con las que perciben como mayoritarias. Si creen que sus opiniones son minoritarias o impopulares, tienden a guardar silencio para evitar el aislamiento o la desaprobación social. Este comportamiento de autocensura refuerza aún más la percepción de que las opiniones mayoritarias son más prevalentes de lo que realmente son, creando una espiral en la que las voces

minoritarias se vuelven cada vez más silenciadas. Los medios de comunicación juegan un papel crucial en este proceso al influir en las percepciones sobre qué opiniones son dominantes y cuáles son marginales, moldeando así el clima de opinión y, en consecuencia, la disposición de las personas a expresar sus verdaderas creencias.

“Cuando alguien piensa que los demás le están dando la espalda, sufre tanto que se le puede guiar o manipular tan fácilmente por medio de su propia sensibilidad, como si ésta fuera una brida. Parece que el miedo al aislamiento es la fuerza que pone en marcha la espiral del silencio.” (Neumann: 2019, p.12)

En el entorno digital, los adolescentes construyen y presentan su identidad en línea a través de perfiles cuidadosamente curados, publicaciones y la interacción constante con otros usuarios. Las redes sociales permiten a los jóvenes explorar diferentes aspectos de su identidad, pero también los exponen a una intensa presión social para conformarse con ciertas normas y expectativas.

Esta presión puede tener un impacto significativo en su autoimagen y autoestima, ya que las comparaciones constantes con las vidas aparentemente perfectas de otros usuarios pueden llevar a sentimientos de insuficiencia e inseguridad.

La búsqueda de aprobación y validación en plataformas sociales se convierte en un motor clave del comportamiento adolescente en línea. Los “me gusta”, comentarios y seguidores se transforman en indicadores tangibles de aceptación social, lo que puede fomentar una dependencia emocional hacia estas señales de reconocimiento.

2. METODOLOGÍA

El estudio desarrollado para la presente investigación presenta un enfoque cuantitativo, el cual es particularmente adecuado debido a la naturaleza masiva y estructurada de las interacciones en redes sociales, facilitando el análisis de grandes volúmenes de datos, identificando patrones y ten-

dencias significativas.

El objetivo de esta encuesta es analizar en profundidad el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entre adolescentes chiapanecos y su relación con el Poder de la Comunicación en Redes Sociales. Se ha considerado una diversidad de estatus social y situación financiera dentro del universo para obtener una visión representativa en diferentes contextos socioeconómicos.

La presente investigación, busca identificar patrones de uso y comportamientos en redes sociales, así como exponer las consecuencias sociales y personales que estas interacciones pueden generar, proporcionando una base para el desarrollo de estrategias de intervención dirigidas a mejorar el bienestar y la integración social mediante las TIC en los adolescentes en Chiapas.

En 2015, Elías Arab y Alejandra Díaz publicaron un artículo titulado "Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos". Este trabajo ofrece una revisión teórica exhaustiva del impacto de las redes sociales en los adolescentes, evaluando tanto los efectos beneficiosos como perjudiciales y su relación con el uso o abuso de las nuevas tecnologías. El artículo investiga cómo las características psicológicas individuales, el desarrollo de la personalidad y el control parental influyen en el uso de estas tecnologías, en el contexto de una cibercomunicación que difumina las fronteras entre lo público y lo privado.

Este artículo sirve como base para examinar cómo el límite entre lo público y lo privado se vuelve cada vez más borroso en el contexto de la cibercomunicación es esencial para comprender las sanciones sociales y las presiones que los adolescentes enfrentan al interactuar en estos entornos. En donde la comunicación juega un papel poderoso, influyendo de manera sutil pero profunda en las dinámicas sociales y en las expectativas que se imponen sobre los jóvenes.

Para analizar la validez de contenido se diseñó una primera versión del instrumento con

468 reactivos divididos en cuatro categorías:

La primera categoría "Tiempo de uso de la tecnología" contiene 56 preguntas; esta categoría permitirá entender la intensidad y el patrón de uso de las TIC. Al medir con precisión cuántas horas diarias o semanales los adolescentes pasan utilizando la tecnología, se puede correlacionar este dato con diversos factores socioeconómicos y educativos, proporcionando una visión más detallada de cómo el uso intensivo o moderado de las TIC impacta sus vidas académicas, sociales y emocionales.

La segunda categoría "Supervisión de padres, profesores y adultos, respecto a los usos de TIC" contiene 58 preguntas; esta categoría permitirá identificar las diferentes estrategias de supervisión, desde la ausencia de control hasta la supervisión estricta, permitiendo correlacionar los perfiles de supervisión con los patrones de uso y comportamiento en redes sociales.

La tercera categoría "Estrés tecnológico" contiene 60 preguntas; esta categoría permitirá comprender el impacto emocional y psicológico del uso de las TIC. Evaluar el estrés tecnológico permitirá identificar niveles de ansiedad y estrés asociados con el uso intensivo de dispositivos tecnológicos.

La cuarta categoría "Usos desadaptativos" contiene 60 preguntas; esta categoría permitirá distinguir entre usos saludables y desadaptativos, lo que permitirá relacionar cómo ciertos patrones de uso pueden estar asociados con consecuencias negativas, como el aislamiento social, el bajo rendimiento académico, el estrés o problemas de salud mental.

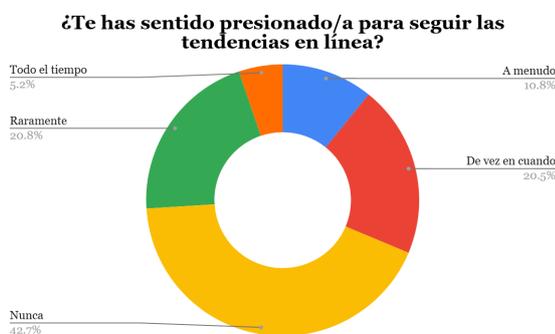
Para mejorar las facilidades en el proceso de recopilación de datos, se optó por un muestreo probabilístico aleatorio simple, lo cual asegura una selección de participantes que refleje de manera más precisa la diversidad de la población objetivo.

El universo de estudio se integra de 785 participantes, 473 mujeres, 303 hombres y 9 personas

identificadas con “otro” sexo. El margen de edad va de los 12 a 18 años, su nivel educativo es secundaria y bachillerato, se tomó en cuenta a estudiantes de estatus social bajo, medio y alto y de situación financiera mala, regular, buena. Son residentes del estado de Chiapas en los municipios de San Cristóbal de las Casas, Comitán de Domínguez, Pantelhó, Oxchuc, Tuxtla Gutiérrez, Larráinzar, Huixtán, Zinacantán, Teopisca, Chiapa de Corzo, Tecpatán, Tonalá, Mezcalapa, Chamula, Yajalón, Chilón, El Bosque, Huitiupán, Ocosingo, Teopisca, Tumbalá, Palenque, Yajalón, Salto de Agua, Las Rosas, Sitalá, Pijijiapan, Altamirano, Montecristo de Guerrero, Frontera Comalapa, Villa Corzo, Tila, Sabanilla, Catazajá, Masatepec, La Trinitaria, Tropical, Tenejapa, Oxchuc, Tuxtla Chico, La Grandeza, Las Margaritas, Bella Vista, Villaflores, Simojovel, Ixtacomitan, Tzimol.

La aplicación del instrumento de medición se realiza mediante formulario digital de Google Forms para facilitar el proceso de recopilación de datos. Con base en los resultados obtenidos, se llevó a cabo un análisis cuantitativo, permitiendo examinar la relación de los participantes con la tecnología y su uso. Este análisis reveló cómo estos individuos interactúan con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los significados que asignan a su uso, el poder que representan los diferentes tipos de interacción y las sanciones sociales potenciales asociados a estas tecnologías.

3. RESULTADOS



En la figura se observa que de los 785 jóvenes encuestados, 85 (10.8%) respondieron que a menudo se han sentido presionados para seguir las tendencias en línea. 161 (20.5%) indicaron que se sienten así de vez en cuando. 335 (42.7%) manifestaron que nunca se han sentido presionados para seguir las tendencias en línea. 163 (20.8%) respondieron que raramente se sienten así. Finalmente, 41 (5.2%) afirmaron que se sienten presionados para seguir las tendencias en línea todo el tiempo.

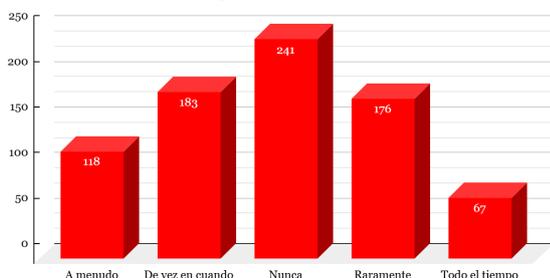
La variabilidad en la forma en que los jóvenes responden a la presión de seguir las tendencias en línea puede tener varias consecuencias significativas para su desarrollo personal y su comportamiento en las redes sociales. Para aquellos que se sienten presionados a seguir las tendencias, como el 10.8% (85) que experimenta esta presión a menudo y el 5.2% (41) que la siente constantemente, esta conformidad puede llevar a una serie de resultados. La presión para adoptar tendencias puede fomentar una mayor conformidad social y una dependencia de las opiniones y comportamientos de los demás, lo que puede reducir la autenticidad y la individualidad en la expresión personal. Estos jóvenes podrían verse influenciados a tomar decisiones basadas en la popularidad de ciertas tendencias en lugar de en sus propios intereses y valores, lo cual puede afectar su autoestima y su capacidad para formar opiniones independientes.

Por otro lado, para los 335 jóvenes (42.7%) que nunca han sentido presión para seguir las tendencias en línea, el hecho de no conformarse puede tener varias consecuencias positivas. Esta resistencia puede ser indicativa de una mayor autonomía personal y de la capacidad para tomar decisiones basadas en valores personales y creencias propias.

Al evitar la presión de seguir las modas digitales, estos jóvenes pueden desarrollar una identidad más sólida y auténtica, basada en sus propios intereses y principios en lugar de en las expectativas sociales. Esta actitud también puede fomentar un pensamiento crítico hacia las tendencias y una

mayor capacidad para evaluar la validez y relevancia de las modas en línea antes de adoptarlas.

¿Te has sentido incómodo/a o inseguro/a al compartir tu opinión en línea?



En la figura se observa que de los 785 jóvenes encuestados, 118 (15.0%) respondieron que a menudo se sienten incómodos o inseguros al compartir su opinión en línea. 183 (23.3%) indicaron que se sienten así de vez en cuando. 241 (30.7%) manifestaron que nunca sienten esta incomodidad. 176 (22.4%) respondieron que raramente sienten esta incomodidad. Finalmente, 67 (8.5%) afirmaron sentirse incómodos o inseguros al compartir su opinión en línea todo el tiempo.

Al observar las distintas frecuencias con las que los encuestados experimentan esta sensación, se pueden identificar patrones que sugieren un impacto significativo en la participación digital de los jóvenes.

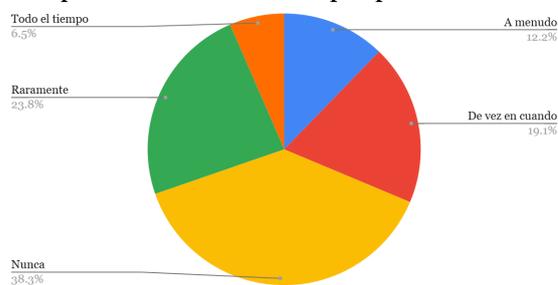
Primero, el hecho de que un 15.0% de los encuestados se sienta incómodo o inseguro a menudo, y un 8.5% todo el tiempo, sugiere que una proporción importante de jóvenes enfrenta barreras emocionales o psicológicas constantes que les impiden expresarse libremente en línea. Estas barreras pueden estar relacionadas con el temor al juicio o la crítica, experiencias previas negativas, o una falta de confianza en sus propias opiniones.

El 23.3% que se siente así de vez en cuando indica que, aunque estos jóvenes no experimentan incomodidad de forma continua, sí enfrentan momentos de inseguridad que pueden influir en su comportamiento en línea de manera intermi-

tente. Esto puede reflejar una mayor sensibilidad a ciertas situaciones o temas específicos que desencadenan su incomodidad.

Por otro lado, el 22.4% que rara vez siente esta incomodidad y el 30.7% que nunca la siente representan un grupo de jóvenes que se sienten relativamente seguros y cómodos al expresar sus opiniones en el entorno digital. Este grupo puede tener más confianza en sí mismos, experiencias positivas en línea, o una mayor habilidad para manejar la crítica y el feedback negativo.

¿Te has sentido presionado/a para mantener una presencia en línea en múltiples plataformas?



En la figura se observa que de los 785 jóvenes encuestados, 96 (12.2%) respondieron que a menudo se han sentido presionados para mantener una presencia en línea en múltiples plataformas. 150 (19.1%) indicaron que experimentan esta presión de vez en cuando. 301 (38.3%) manifestaron que nunca se han sentido presionados en este sentido. 187 (23.8%) respondieron que raramente sienten esta presión. Finalmente, 51 (6.5%) afirmaron sentir todo el tiempo esta presión para mantener una presencia en línea en múltiples plataformas.

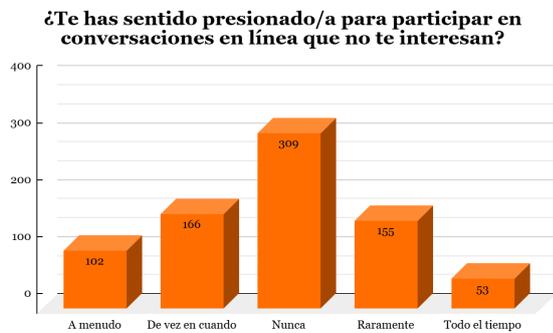
Entre los jóvenes encuestados, un 12.2% que reporta sentir presión a menudo y un 6.5% que la siente de manera constante podrían estar siendo significativamente afectados por las normas sociales y las expectativas de su grupo social.

Esta presión para mantener una presencia activa en varias plataformas en línea puede estar estrechamente ligada al impulso de cumplir con las normas establecidas por sus pares y al

fenómeno del consenso social, que sugiere que, dado que otros están activos en estas plataformas, ellos también deben seguir el mismo comportamiento.

El 19.1% que experimenta esta presión de vez en cuando puede estar influenciado por situaciones específicas donde las normas sociales y la presión del grupo se intensifican, como durante eventos importantes, lanzamientos de tendencias o desafíos virales. Estos momentos pueden aumentar la percepción de escasez (la idea de perderse algo importante si no se participa activamente) y reciprocidad (el deseo de corresponder a la atención y el reconocimiento recibidos en línea).

Por otro lado, el 23.8% que rara vez siente esta presión y el 38.3% que nunca la ha sentido, podrían tener una menor susceptibilidad a las influencias persuasivas del entorno digital. Estos jóvenes pueden estar menos preocupados por la validación social en línea, tener un mayor control sobre su comportamiento digital, o pertenecer a grupos sociales que no imponen las mismas expectativas de presencia en línea.



En la figura se observa que de los 785 jóvenes encuestados, 102 (13.0%) respondieron que a menudo se sienten presionados para participar en conversaciones en línea que no les interesan. 166 (21.2%) indicaron que sienten esta presión de vez en cuando. 309 (39.4%) manifestaron que nunca sienten esta presión. 155 (19.7%) respondieron que raramente sienten esta presión. Finalmente, 53 (6.8%) afirmaron sentir esta presión todo el

tiempo.

El hecho de que un 13.0% de los encuestados siente esta presión a menudo, y un 6.8% todo el tiempo, sugiere que una porción significativa de jóvenes enfrenta una presión constante para involucrarse en discusiones digitales, incluso cuando no tienen interés. Esta presión puede derivarse de normas sociales en plataformas digitales, donde la participación activa es valorada y puede ser percibida como un signo de aceptación social o pertenencia.

El 21.2% de los jóvenes que siente esta presión de vez en cuando indica que, aunque la presión no es constante, se presenta en situaciones específicas. Esto puede reflejar una tendencia a participar en conversaciones solo en ciertos momentos, quizás en respuesta a estímulos como notificaciones o la dinámica de grupos en línea.

Por otro lado, la mayoría que rara vez (19.7%) o nunca (39.4%) siente esta presión sugiere que una gran parte de los jóvenes tiene la capacidad de gestionar su participación en línea según sus propios intereses y preferencias. Esto podría ser indicativo de una mayor autonomía en la elección de sus interacciones digitales o una menor susceptibilidad a las presiones sociales en línea.



En la figura se observa que de los 785 jóvenes encuestados, 139 (17.7%) respondieron que a menudo sienten que el uso de la tecnología les hace estar más estresados. 203 (25.9%) indicaron que sienten este estrés de vez en cuando. 170 (21.7%) manifestaron que nunca sienten que

la tecnología les genera estrés. 208 (26.5%) respondieron que raramente sienten este tipo de estrés. Finalmente, 65 (8.3%) afirmaron sentir estrés debido al uso de la tecnología todo el tiempo.

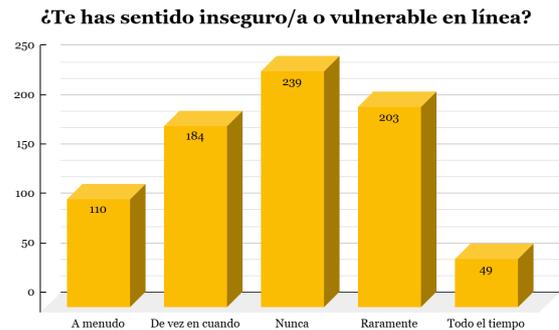
Los datos muestran que una parte significativa de los encuestados experimenta estrés asociado con la tecnología, aunque la frecuencia y la intensidad varían entre los individuos.

Primero, el 17.7% de los jóvenes que a menudo sienten estrés debido a la tecnología y el 8.3% que lo experimenta todo el tiempo indican que, para ellos, el uso constante de la tecnología puede estar generando una presión significativa. Este estrés podría derivarse de la necesidad de estar siempre disponibles, la exposición continua a información, o la dificultad para equilibrar el tiempo en línea con otras actividades. Estos factores pueden contribuir a una sensación de sobrecarga y agotamiento, lo cual es consistente con estudios que muestran que el uso excesivo de la tecnología puede llevar a un incremento en el estrés y la ansiedad.

El 25.9% de los jóvenes que reportan sentir estrés de vez en cuando sugiere que, aunque el estrés asociado con la tecnología no es una preocupación diaria para ellos, sí puede emerger en momentos puntuales. Esta variabilidad en la experiencia del estrés puede deberse a varios factores, como el aumento repentino en la demanda de uso de la tecnología, por ejemplo, durante exámenes escolares o proyectos importantes. También puede estar relacionado con eventos específicos como la recepción de notificaciones constantes o la participación en discusiones en línea intensas. Por lo tanto, los picos en el uso de la tecnología o situaciones estresantes temporales pueden desencadenar niveles elevados de estrés sin ser una experiencia continua.

Por otro lado, el 21.7% que nunca experimenta estrés y el 26.5% que solo lo siente raramente, representan un grupo que parece tener una relación más equilibrada con la tecnología. Estos jóvenes pueden tener estrategias efectivas

para gestionar el uso de la tecnología, como establecer límites claros, tomar descansos regulares, o tener un buen equilibrio entre la vida en línea y fuera de línea. También es posible que estos encuestados tengan un nivel menor de exposición a factores estresantes digitales o una mayor resiliencia ante el estrés tecnológico.



4. Discusión

En la figura se observa que de los 785 jóvenes encuestados, 110 (14.0%) respondieron que a menudo se han sentido inseguros o vulnerables en línea. 184 (23.4%) indicaron que se sienten así de vez en cuando. 239 (30.4%) manifestaron que nunca se han sentido inseguros o vulnerables en línea. 203 (25.9%) respondieron que raramente se sienten así. Finalmente, 49 (6.2%) afirmaron que se sienten inseguros o vulnerables en línea todo el tiempo.

La información sobre los sentimientos de inseguridad o vulnerabilidad en línea entre los jóvenes muestra una diversidad en la experiencia digital que podría tener implicaciones importantes en su comportamiento y participación en estos espacios. Entre los 785 encuestados, un 14.0% (110) se siente inseguro o vulnerable a menudo, y un 6.2% (49) todo el tiempo, lo que sugiere que un grupo notable enfrenta una sensación persistente de amenaza o incomodidad en el entorno digital. Esta inseguridad continua puede estar vinculada a factores como el acoso en línea, la presión social, o la percepción de un ambiente hostil, y puede llevar a una mayor auto-censura

y a una reducción en la participación en debates y discusiones, en concordancia con la teoría de la espiral del silencio; dando paso a la disminución de la diversidad de opiniones visibles en línea y a una predominancia de opiniones más aceptadas socialmente.

Entre los jóvenes encuestados, un 23.4% (184) reporta sentirse inseguro o vulnerable de vez en cuando. Este dato indica que, aunque estos sentimientos no son constantes, sí emergen en ciertos momentos o situaciones específicas, lo que puede tener un impacto en cómo estos individuos participan en debates y discusiones en línea. Esta sensación intermitente de inseguridad puede hacer que estos jóvenes moderen o contengan sus opiniones, especialmente en contextos donde perciben que sus puntos de vista podrían ser impopulares o recibir críticas.

En contraste, un 25.9% (203) de los encuestados menciona que rara vez experimenta estos sentimientos de inseguridad, mientras que un 30.4% (239) afirma que nunca se siente inseguro o vulnerable en el entorno digital.

Estos grupos representan a los jóvenes que parecen tener una experiencia en línea mucho más positiva y libre de preocupaciones significativas. La ausencia o rareza de inseguridad en su experiencia digital puede hacer que estos individuos se sientan más cómodos y seguros al expresar sus opiniones y participar en debates. Como resultado, estos jóvenes son más propensos a compartir sus puntos de vista de manera abierta y activa, lo que contribuye a una mayor variedad de opiniones y a una participación más amplia en los espacios digitales. Su mayor disposición a participar y a compartir ideas puede enriquecer el diálogo en línea y asegurar que una gama más amplia de perspectivas sea visible y escuchada en las plataformas digitales.

5. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

La investigación tenía como objetivo analizar en profundidad el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entre adoles-

centes chiapanecos y su relación con el Poder de la Comunicación en Redes Sociales. Buscando identificar patrones de uso y comportamientos en redes sociales, así como exponer las consecuencias sociales y personales que estas interacciones pueden generar.

La variabilidad de los resultados sugiere que, aunque muchos jóvenes se sienten seguros al expresar sus opiniones en las plataformas digitales, hay un número notable que todavía enfrenta dificultades y reservas al hacerlo. La teoría de la espiral del silencio puede ayudar a explicar este fenómeno: aquellos que perciben sus opiniones como minoritarias o impopulares pueden optar por guardar silencio para evitar aislamiento o represalias, reforzando así la percepción de que esas opiniones son menos comunes de lo que realmente son.

Además, el tema de la presión para seguir las tendencias en línea también se destaca como una preocupación entre los jóvenes. Aunque una mayoría no se siente presionada por las tendencias, una porción significativa de los encuestados sí experimenta esta presión, ya sea frecuentemente o de vez en cuando. Esto refleja el impacto que las expectativas sociales y las modas digitales pueden tener en la conducta y el bienestar de los jóvenes, quienes a menudo sienten la necesidad de conformarse con las normas y estándares de sus pares en las redes sociales. La teoría de la persuasión puede arrojar luz sobre este aspecto, ya que sugiere que la exposición constante a mensajes y comportamientos de figuras influyentes y pares puede moldear las actitudes y comportamientos de los individuos, llevándolos a adoptar tendencias para sentirse aceptados o admirados.

En conjunto, estos hallazgos ponen de manifiesto la complejidad de las experiencias juveniles en el entorno digital. Aunque muchos jóvenes navegan este espacio con confianza y sin mayores presiones, existe una fracción considerable que se enfrenta a desafíos emocionales relacionados con la expresión de sus opiniones y la presión de seguir tendencias.

Por otro lado, el análisis de las encuestas revela que una parte significativa de los jóvenes experimenta incomodidad e inseguridad al compartir sus opiniones en línea. Aunque un grupo considerable de jóvenes no presenta estas sensaciones, muchos expresan que se sienten incómodos o inseguros con regularidad. Este patrón es consistente tanto en la percepción de incomodidad al compartir opiniones como en la sensación de vulnerabilidad general al interactuar en plataformas digitales.

Las sensaciones de incomodidad e inseguridad forman parte de las sanciones sociales en adolescentes, que pueden llegar a normalizarse o pasar desapercibidas. La presión de adaptarse a las normas sociales de las plataformas digitales puede hacer que los jóvenes internalicen estas sensaciones como parte de su experiencia cotidiana, sin cuestionar su impacto negativo.

La normalización de estas sanciones puede resultar en una menor participación y autoexpresión, perpetuando un ciclo de inseguridad y conformidad que es difícil de romper. Sin mencionar que el constante monitoreo y comparación con otros puede llevar a problemas de salud mental como ansiedad y depresión. La percepción de que otros llevan vidas más exitosas o felices, basada en publicaciones cuidadosamente seleccionadas, puede intensificar sentimientos de insuficiencia y malestar.

Para mitigar las consecuencias sociales negativas como el aislamiento y la comparación entre los jóvenes debido al poder de la comunicación en redes sociales, es fundamental implementar varias estrategias tanto a nivel individual como colectivo.

Primero, se recomienda fomentar una educación digital integral que enseñe a los jóvenes a usar las redes sociales de manera responsable y consciente. Esto incluye enseñarles a reconocer y manejar la presión social y las tendencias en línea, así como a desarrollar una autoestima saludable que no dependa de la validación en redes. Es importante que los adolescentes comprendan que

las imágenes y publicaciones en redes sociales a menudo no reflejan la realidad completa y que la comparación constante puede ser perjudicial.

Además, es crucial promover el diálogo abierto sobre las experiencias en redes sociales. Los jóvenes deben sentirse apoyados y tener espacios seguros donde puedan expresar sus sentimientos y preocupaciones sin miedo a ser juzgados. Esto puede incluir la implementación de programas de apoyo en escuelas, donde los estudiantes puedan discutir el impacto de las redes sociales en su bienestar emocional.

También se deben establecer límites saludables para el uso de redes sociales. Los padres y educadores pueden colaborar con los jóvenes para crear horarios y reglas que limiten el tiempo que pasan en estas plataformas, fomentando actividades offline que fortalezcan las relaciones personales y el bienestar físico y mental. El equilibrio entre el mundo digital y el real es esencial para reducir el riesgo de aislamiento y promover una vida social más equilibrada.

Finalmente, es vital que las plataformas de redes sociales asuman una mayor responsabilidad en la protección de sus usuarios jóvenes. Esto puede incluir la implementación de algoritmos que detecten y minimicen el contenido dañino, así como ofrecer herramientas que permitan a los usuarios controlar su exposición a determinadas publicaciones y tendencias. Las plataformas también pueden desarrollar campañas educativas que promuevan el uso saludable y consciente de las redes sociales.

En conclusión, la comunicación sigue siendo una herramienta clave para influir y conectar a las personas. Desde la transmisión oral de mensajes hasta la difusión a través de escritos y medios impresos, ha tenido un papel fundamental en la formación de sociedades, culturas y pensamientos tanto individuales como colectivos. El verdadero poder de la comunicación está en su habilidad para transmitir ideas, compartir experiencias y construir relaciones, lo que ayuda a crear un tejido social cohesivo y dinámico.

Aunque la comunicación se adapta a diferentes medios y plataformas, es crucial no subestimarla y mantener un análisis constante de su impacto y evolución. La naturaleza cambiante de los medios y las tecnologías requiere una vigilancia continua para entender cómo se desarrollan las dinámicas comunicativas y asegurar que su influencia siga siendo positiva y constructiva en un entorno en constante cambio.

6. Bibliografía

Avendaño, V. (2024). Taxonomía de aprendizaje conectivo IA-Net: propuesta para la enseñanza basada en inteligencia artificial y red. (2024). *Revista Varela*, 24(67), 73-82.

Arab, L. E., Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13.

Barnes, J. A. (1954): "Class and Commitments in a Norwegian Island Parish". *Human Relations*, vol. 7, Pp. 39—58.

Bartolomé, A. (2008). *E-Learning 2.0-Posibilidades de la Web 2.0 en la Educación Superior*. Castells, M. (2013). *Comunicación y poder*. Siglo XXI Editores México.

Curso E-Learning 2.0. Consultado el 29 de enero de 2008, a partir de: <http://www.lmi.ub.es/cursos/web20/2008upv/>

Global social media statistics — DataReportal – global digital insights. (s/f). DataReportal – Global Digital Insights. Recuperado el 18 de julio de 2024, de <https://datareportal.com/social-media-users>

Lasswell, H. (1948). The structure and function of communication in society. Recuperado de: <http://www.irfanerdogan.com/dergiweb2008/24/12.pdf>

Lazarsfeld, P. F.; Berelson, B.; Gaudet, H. (1944). *The people's choice: how the voter makes up his mind in a presidential campaign*, Columbia University Press.

Mitchell, J. C. (1969): "The Concept and Use of Social Networks". En J. C. Mitchell (ed.): *Social Networks in Urban Situations*, Pp. 1—50. Manchester, Manchester University Press.

Noelle-Neumann, E., Calderón, F. J. R. (2019). *La espiral del silencio*. Ediciones Paidós.

Reardon, K. K. (1983). *La persuasión en la comunicación: teoría y contexto*. Argentina: Paidós.

Percepciones de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico sobre el uso del ABP en su proceso de aprendizaje

High School Students' Perceptions of PBL Use in Their Learning Process While at Academic Risk

Sandra Paola Sunza Chan y Ruth Abigail Chan Dzib*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

² Colegio de Bachilleres del Estado de Campeche

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las percepciones de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico, con respecto al uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en su proceso formativo. Se utilizó una metodología mixta, a partir de un diseño explicativo secuencial de dos fases, en la primera se administró la "Escala de evaluación del ABP por los alumnos" (García-Varcácel y Basilotta, 2017) a un total de 54 estudiantes en situación de riesgo de un bachillerato público de Campeche; en la segunda etapa, se profundizó en los primeros resultados, a través de grupos de enfoque en los que participaron los mismos estudiantes de la primera muestra. Los resultados mostraron percepciones positivas en torno a las cuatro dimensiones analizadas: motivación, interacción-colaboración, organización y aprendizaje significativo, con lo que se concluye que la incorporación de estrategias basadas en el ABP puede contribuir al fortalecimiento de la formación que se brinda a estudiantes de bachillerato en riesgo académico, así como a la prevención del fracaso y abandono escolar que son necesidades prioritarias en este nivel educativo en México.

Palabras Clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, Bachillerato, Estudiantes en Riesgo, Trabajo colaborativo, Motivación Académica

Abstract

The objective of this work is to analyze the perceptions of high school students at academic risk regarding the use of PBL in their training process. A mixed methodology was used, based on a two-phase sequential explanatory design. In the first phase, the "PBL Evaluation Scale by Students" (García-Varcácel Basilotta, 2017) was administered to a total of 54 students at risk from a public high school in Campeche; in the second stage, the first results were deepened through focus groups in which the same students from the first sample participated. The results showed positive perceptions around the four dimensions analyzed: motivation, interaction-collaboration, organization and meaningful learning, which leads to the conclusion that the incorporation of strategies based on PBL can contribute to the strengthening of the training provided to high school students at academic risk, as well as to the prevention of failure and school dropout, which are priority needs at this educational level in Mexico

Keywords: Project-Based Learning, High School, At-Risk Students, Collaborative Work, Academic Motivation.

1. Introducción

La realidad más conocida y patente de la exclusión educativa, es el fracaso escolar que, junto con el ausentismo, el abandono escolar, los niveles bajos de rendimiento, repeticiones y fracasos consuma-

dos, reflejan la deserción o desenganche escolar durante el período de escolarización del alumno (Jiménez et al., 2009). Lamentablemente, en la Educación Media Superior es una realidad persistente que requiere una atención prioritaria. De acuerdo con las cifras oficiales del Sistema Educa-

Como citar: Sunza Chan S. P. y Chan Dzib R. A. (2024) Percepciones de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico sobre el uso del ABP en su proceso de aprendizaje

Revista Tribuna Pedagógica, (2)2, [Nueva época] 27-35

Recibido: 09 de agosto de 2024. Aceptado: 28 de noviembre de 2024

tivo Nacional 2021-2022 (Secretaría de Educación Pública, 2022), el abandono escolar en Educación Media Superior en México (EMS) asciende al 11.6%, lo que representa tres veces más que en secundaria y 20 veces más que en primaria, dejando excluidos a un gran número de jóvenes de su preparación académica. Indicadores complementarios sobre este nivel educativo, muestran que en el ciclo comprendido entre 2019-2022, el abandono escolar fue de 10.3%, la reprobación ascendió al 11.1% y el promedio de la eficiencia terminal fue únicamente de 67.2% (Secretaría de Educación Pública, 2022); en otras palabras, 10 de cada 100 estudiantes abandonan la escuela, 11 de cada 100 reprueban asignaturas, mientras que un tercio de la población inscrita no concluye la EMS.

Estudios como el de Guzmán y Moctezuma (2023), Lozano y Maldonado (2019), Hernández Osorio (2023) corroboran esta problemática en México y se han enfocado en analizar las causas asociadas. En función de los estudios previos, puede afirmarse que las razones son multifactoriales, sin embargo, es necesario resaltar que, de acuerdo con las cifras del INEGI (2018, p.2) el 43.5% de los adolescentes entre 15 y 17 años que no asisten a la escuela señalan que es por la “falta de interés, aptitud o requisitos para ingresar a la escuela”. Esto evidencia que cerca de la mitad de los adolescentes no encuentran atractivo el aprendizaje en las escuelas, no se sienten capaces o consideran no cubrir los requisitos para el acceso al bachillerato.

De ahí que es necesario emprender mayores esfuerzos por comprender e incidir en los aspectos pedagógicos que contribuyen al riesgo de abandono escolar y a los bajos niveles de aprovechamiento en este nivel educativo, entre los cuales se encuentra la motivación escolar; esto resulta especialmente relevante en estudiantes y grupos vulnerables o con alta incidencia de factores de riesgo.

Esto cobra mayor relevancia tomando en cuenta que la educación es un pilar fundamental para la construcción de cualquier sociedad,

pues como lo señala la Organización de las Naciones Unidas (2021), es una inversión necesaria en términos de equidad y prosperidad en la sociedad, por lo que requiere ser garantizada como un derecho, a la par que se trabaja en la calidad e inclusión. Para esto, resulta ineludible la necesidad de fortalecer los procesos formativos enfocados en las adolescencias, por medio de un quehacer pedagógico pertinente, que vaya más allá de la transmisión de conocimientos y se enfoque en las necesidades y características distintivas de las nuevas generaciones, pues de acuerdo con Levinson (2012, p. 81) “los jóvenes necesitan métodos de enseñanza sofisticados y atractivos que le permitan navegar en el complejo entorno social, moral y tecnológico del mundo moderno y recapturar el entusiasmo, el interés, y (...) asombro que debe inspirar la educación”.

Asimismo, es prioritario devolver a los procesos de aprendizaje de los jóvenes el asombro por descubrir el mundo que les rodea, a través de ambientes interesantes y motivadores, pues la motivación es una condición inseparable para el éxito de cualquier actividad (Aldanás et al., 2016), para lo cual es indispensable una acción docente relevante y motivadora que ayude a mejorar los resultados de aprendizaje (Barca, et al., 2012).

En función de las afirmaciones anteriores, el presente estudio se deriva de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en estudiantes de un bachillerato general de Campeche, México. Este proceso de innovación pedagógica resultó relevante dadas las características de riesgo académico del grupo de estudiantes en el que se desarrolló la intervención, concibiéndola como un ejercicio de inclusión educativa encaminado en brindarles mejores oportunidades de aprendizaje, como estrategia que pretende contribuir a la prevención del abandono escolar, a través del fortalecimiento de los procesos formativos. En este marco, se planteó como objetivo general del presente estudio describir las percepciones de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico, con respecto al uso del ABP en su proceso formativo.

2. Marco teórico

Las teorías del aprendizaje activo parten de la capacidad de los sujetos que aprenden para la resolución de problemáticas y la búsqueda de información con la finalidad de la construcción del propio conocimiento (Di Biase, 2018), asimismo, suponen una transformación en relación con los enfoques pedagógicos tradicionales, en lo referente a la implicación del aprendiz como agente activo, la reflexión y la concientización; Dewey, Montessori, Jean Piaget, Vigotsky constituyen sus principales exponentes (Alomá, et al., 2022).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se sustenta en las teorías constructivistas y el aprendizaje significativo, partiendo de la idea de que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden (Vera et al., 2021) y constituye una metodología activa que materializa oportunidades de aprendizaje en el aula vinculándolas con la realidad social (Fernández-Cabezas, 2017). Adicionalmente, de acuerdo con Zambrano et al. (2022) prioriza la participación activa del estudiante, el rol del docente como guía y orientador, así como la prevalencia de un enfoque interdisciplinario, direccionado hacia el aprendizaje colaborativo, pero también individual.

En este sentido, Castro (2022) y Zambrano (2022) consideran que el ABP posee un carácter integrador y potencia la motivación interna del individuo hacia el estudio, siendo capaz de hacer que los estudiantes dirijan sus objetivos a dar soluciones a problemáticas reales al presentar una mayor integración entre la teoría y la praxis, promueve el trabajo colaborativo al permitir espacios para la construcción conjunta de conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales, al mismo tiempo desarrolla competencias y habilidades como la toma de decisiones, la planificación, la comunicación efectiva y la perseverancia, mejorando la seguridad en el estudiante a través del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades.

Entre las principales aportaciones de esta metodología se puede señalar que permite dejar

de lado la enseñanza mecánica y memorística, enfocándose en un trabajo más retador e integrador que eleva el rendimiento de los estudiantes (Zambrano, 2022), tiene un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes en comparación con la instrucción tradicional (Chen-Huan y Yang, 2019), permite incrementar el logro académico (Barrera et. al., 2022) y contribuye al desarrollo de habilidades transversales (Díaz-Núñez y Arana, 2024).

3. Metodología

La investigación que aquí se presenta se llevó a cabo desde un método mixto, específicamente, se utilizó el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), en el que de acuerdo con DeCuir-Gunby y Schutz (2017) el fenómeno se aborda mediante el desarrollo de etapas que alternan entre técnicas cuantitativas y cualitativas, a fin de dar una mayor profundidad a la comprensión del objeto de estudio.

Así, en este trabajo, se llevó a cabo una primera fase de índole cuantitativa, a partir de cuyos resultados se profundizó en las percepciones de los estudiantes a través de una técnica cualitativa. El alcance del estudio fue descriptivo y, de acuerdo con su temporalidad fue transeccional, pues la recolección de datos se llevó a cabo en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En la primera etapa se contó con la participación de 54 estudiantes, seleccionados atendiendo a dos criterios, en primer lugar, que formaran parte de alguno de los grupos con indicios de riesgo académico durante su trayectoria escolar, detectados mediante los diagnósticos llevados a cabo en la institución educativa y, en segundo lugar, que hubieran participado en la intervención pedagógica basada en el ABP que se realizó de modo previo a esta investigación. De los estudiantes participantes, 33 son mujeres y 21 son varones, sus edades oscilaron entre 17 y los 22 años.

Adicionalmente, se obtuvo su consentimiento informado, es decir, la participación fue volun-

taria. Se les administró una adaptación del cuestionario desarrollado por García-Varcácel y Basilotta (2017), que fue denominado “Escala de evaluación del ABP por los alumnos”, conservando las cuatro dimensiones originalmente establecidas por los autores, es decir, motivación al aprendizaje, organización del aprendizaje, interacción-colaboración y aprendizaje significativo; únicamente se adaptó el uso del lenguaje dada la edad de los participantes de esta investigación. Es muy relevante enfatizar en que el instrumento cuenta con una validez basada en el juicio de expertos y arrojó un coeficiente de Cronbach de 0.912, de acuerdo con el análisis realizado por sus autores originales.

Los datos derivados de esta fase fueron analizados utilizando la estadística descriptiva y, con el propósito de profundizar en los resultados, se procedió a complementar la información por medio de una fase cualitativa, en la que se recolectó la perspectiva de los estudiantes a través de grupos de enfoque, en ésta participaron todos los estudiantes de los grupos incluidos en el estudio, a fin de dar mayor solidez a los resultados. El análisis de datos se llevó a cabo mediante una categorización focalizada en función de las dimensiones originalmente evaluadas por la escala empleada en la primera fase de la investigación.

4. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la metodología previamente descrita, a fin de dar respuesta al objetivo general de la investigación, el cual se centró en describir las percepciones de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico, sobre el uso del ABP como parte de su proceso de aprendizaje; para facilitar la exposición de los hallazgos, éstos se han organizado en función de cuatro categorías de análisis, atendiendo a las percepciones de los estudiantes sobre la influencia del ABP en las dimensiones consideradas en el instrumento utilizado: motivación, organización, interacción-colaboración y aprendizaje significativo.

Motivación al aprendizaje De acuerdo con García-Varcácel y Basilotta (2017), en el marco del ABP la motivación puede ser entendida como el grado en que el proyecto despierta el interés de los estudiantes. En la tabla 1 se integran las medias derivadas de las percepciones de los estudiantes, en función de esta dimensión de análisis.

Tabla 1

Motivación al aprendizaje a través del ABP

Ítems	Media	Desviación estándar
1. El proceso de aprendizaje ha sido divertido	4.53	0.806
5. Me ha resultado interesante aprender	4.73	0.490
9. Quiero aprender más sobre el tema	4.33	0.730
11. Me ha gustado esta forma de trabajar	4.47	0.718
Promedio	4.51	0.711

Nota. Elaboración propia.

Tomando en cuenta que el valor mínimo posible es de 0 y el máximo de 5, se puede concluir que los estudiantes manifestaron percepciones de alta motivación al aprendizaje a través del uso del ABP en su proceso formativo, pues la media general fue de 4.51, muy cercana al valor máximo.

Resalta la percepción de los estudiantes sobre el interés por aprender y la conceptualización del aprendizaje como un proceso divertido, lo que coincide con los planteamientos de Bravo y Jama (2022), que señalan que los alumnos desarrollan mayor interés cuando participan activamente en el desarrollo de los aprendizajes y esto ocurre cuando les resulta interesante.

Profundizando en los primeros resultados, mediante las aportaciones de los participantes en los grupos de enfoque, se pudieron corroborar las percepciones positivas sobre el impacto del ABP en la motivación; en primer lugar, la última fase de este modelo, es decir, la comunicación o socialización de los resultados, influyó en su motivación, al ver el interés de otros en conocer sus aprendizajes, en palabras de un estudiante: “Esta estrategia para aprender fue muy buena, me encantó dar a conocer nuestros resultados, mostrar las cosas que fuimos aprendiendo y ver gente interesada”. Otro aspecto que influyó en la motivación al aprendizaje de los estudiantes fue la

percepción de las actividades integradas en la estrategia basada en el ABP como un reto, lo que les despertó el impulso por prepararse mejor, dada la intensidad del proceso de aprendizaje: “La verdad me gustó ya que al exponer con otras personas nuestro trabajo me llenó de emoción y además me impulsó a querer prepararme más de lo normal”, “me pareció un gran método de aprendizaje, las actividades cada día son más creativas y con mayor intensidad de aprendizaje”.

Por último, es muy importante hacer referencia a las emociones que produjo el trabajo basado en el ABP en los estudiantes, puesto que al ser un método nuevo para ellos y dadas las características de riesgo académico de los grupos y sus antecedentes de rezago, hubo aspectos que resultaron complejos, pese a ello, la percepción general fue la de una experiencia positiva que desean repetir:

Fue muy interesante, la verdad me gustó mucho el poder compartir los conocimientos que hemos desarrollado con el tiempo, lo único que me pasó es que al inicio de la actividad si me dio temor, en sí estaba nerviosa, pero fuera de eso fue una experiencia muy bonita que sin duda me gustaría volver a experimentar.

En síntesis, los estudiantes percibieron importantes beneficios del uso del ABP en su motivación académica, esto resulta muy relevante a la luz de las características de los grupos con los que se realizó la investigación, puesto que, a través de otros métodos más tradicionales, no se habían podido obtener resultados satisfactorios, esto concuerda Chen-Huan y Yang (2019), quienes confirman el efecto positivo del ABP en el rendimiento académico de los estudiantes en comparación con la instrucción tradicional. Asimismo, se vincula con los descubrimientos de García-Varcácel y Basilotta (2017) quienes afirman que los proyectos garantizan la motivación del alumnado porque permiten organizar las actividades con base a un interés propio, al estar más motivados valoran lo que están aprendiendo y se implican mejor en las actividades porque las encuentran significativas, al mismo tiempo perciben que

el resultado de su aprendizaje está bajo su control, por lo tanto, un proyecto debe estar centrado en el estudiante, debe considerar sus necesidades e intereses, despertar su curiosidad y generar una motivación intrínseca (Castro, 2022; Zambrano, 2022).

Organización

De acuerdo con García-Varcácel y Basilotta (2017), en el ABP, la organización corresponde a la percepción de los estudiantes sobre la organización de las tareas durante el proyecto, puesto que se requiere una buena planificación, es decir todo debe estar claramente definido, lo que garantizará la consecución de los objetivos planteados. En la tabla 2 se resumen los principales hallazgos en torno a las percepciones de los estudiantes en esta dimensión.

Tabla 2
Organización a través del ABP

Ítems	Media	Desviación estándar
2. He aprovechado el tiempo	4.71	0.749
4. He leído mucho	4.33	0.869
13. El profesor nos ha explicado claramente lo que tenemos que hacer	4.91	0.285
17. El tamaño del grupo ha sido adecuado	4.53	0.748
19. El profesor nos ha indicado si hacemos bien las tareas	4.91	0.285
Promedio	4.680	0.676

Nota. Elaboración propia.

Los resultados muestran percepciones positivas en torno a las aportaciones del ABP a los procesos de organización del aprendizaje. Destaca la claridad de las indicaciones por parte del profesor, señalando los avances para la mejora del trabajo, esto es positivo porque el ABP es mucho más fructífero cuando los docentes son responsables en dar retroalimentación constante, orientación y pautas de referencia durante el proyecto (Pozuelos, 2007).

Por otra parte, los alumnos consideran que han aprovechado bien el tiempo y han leído mucho, esto es un factor positivo pues el hábito de lectura es una herramienta que favorece el aprendizaje para desarrollar la inteligencia y adquirir nuevos conocimientos mediante la reflexión del

análisis (Crisóstomo, et al., 2024).

Asimismo, se obtuvo buena valoración de parte de los alumnos en el tamaño del grupo, aspecto que se vincula con la obtención de mejores resultados, pues se potencia el aprendizaje al brindar más atención a cada estudiante (Vargas et al., 2020). Adicionalmente, a través de los grupos de enfoque, se corroboraron las percepciones positivas sobre el impacto del ABP en la organización, en primer lugar, se evidencia cómo la adecuada planificación y la guía del docente durante todo el proceso permitió la obtención de buenos resultados académicos, como lo comenta un estudiante:

Cada una de las actividades y metodologías que implementamos, con la ayuda de la guía de la maestra nos llevaron a tener buenos resultados, cada uno de los materiales didácticos nos sirvieron de antemano y el diálogo que nos implementó nos fue de gran claridad; al igual que, cada una de las dudas aclaradas que ella nos aclaraba.

También permitió una mejor organización de parte del alumno, quien tenía el papel protagónico de su proceso de aprendizaje:

Fue muy estratégica, siendo muy didáctica y concreta, fue divertida y a la vez fue estricta, ya que el tiempo de los proyectos nos hizo ser más activos y a no descansar tanto, gracias a eso ahora mejoro el uso de mi tiempo, en conclusión, fue un último parcial muy dinámico.

Los hallazgos concuerdan con las ideas de Zambrano y cols. (2022) y de Castro (2022), quienes señalan que esta estrategia activa requiere de una buena planificación de cada una de las fases correspondientes y que sea acorde al contexto educativo en el que se va a trabajar, para el logro de los objetivos propuestos en el acto didáctico, siendo la intervención del docente primordial para el buen desarrollo de la estrategia didáctica.

Interacción-colaboración

De acuerdo con García-Varcácel y Basilotta (2017), en el ABP, la dimensión de interacción-colaboración es el grado de relación y colabo-

ración entre estudiantes y docentes durante el proyecto. En la tabla 3 se integran las medias con base a las valoraciones de los estudiantes, en función de esta dimensión de análisis.

Tabla 3

Interacción-colaboración a través del ABP

Ítems	Media	Desviación estándar
12. El profesor me ha ayudado	4.80	0.452
14. Hemos compartido materiales entre los compañeros	4.58	0.774
15. Ahora me resulta más fácil relacionarme con mis compañeros	4.42	0.802
16. Trabajando en grupo hemos conseguido hacer bien la tarea	4.49	0.654
18. He estado a gusto con mis compañeros	4.36	0.970
20. El profesor nos ha dicho lo que estaba bien o mal del trabajo	4.91	0.354
Promedio	4.593	0.728

Nota. Elaboración propia.

Con base en los resultados obtenidos en la tabla 3, los alumnos valoran positivamente el apoyo del docente en el proceso y la retroalimentación correspondiente, obteniendo una media muy cercana a la máxima de 5, asimismo, tienen una percepción positiva sobre los recursos compartidos y el trabajo en equipo para el logro obtenido, mejorando las relaciones interpersonales. Por lo que es indudable que las experiencias del proceso colaborativo les dieron la oportunidad de compartir ideas, expresar opiniones, y buscar soluciones, situación que concuerda con las ideas de García-Varcácel y Basilotta (2017), quienes afirman que este tipo de interacción implica actitudes facilitadoras de ayuda y estímulo entre pares.

En este sentido, el ABP es un catalizador del trabajo colaborativo, el que a su vez influye positivamente en el logro de aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales (Zambrano et al., 2022; Vargas et al., 2020). Adicionalmente, a través de las aportaciones de los participantes en los grupos de enfoque, se corroboran las percepciones positivas sobre el impacto del ABP en la interacción-colaboración, en primer lugar, se evidencia la potencialización de habilidades sociales, la toma de decisiones y la construcción conjunta de conocimientos, así como lo comenta un estudiante: “Refuerza nuestras capacidades sociales me-

dianter el intercambio de ideas y la colaboración. Ponemos en común las ideas, debatimos y acordamos decisiones. Mediante el aprendizaje colaborativo, nos apoyamos unos a otros para aprender y conseguir un objetivo común”.

Adicionalmente, se pone en evidencia el desarrollo la autonomía, responsabilidad y el autocontrol en el aprendizaje, en palabras de un estudiante: “Fue una estrategia buena, la cual me ayudó a ser más autodidacta y a compartir nuestros aprendizajes y resultados con otros grupos para fomentar la importancia de la asignatura.” Es posible observar que los alumnos están conscientes de la importancia del trabajo colaborativo para desarrollar competencias emocionales y sociales como la toma de decisiones, la autonomía y la responsabilidad compartida para la consecución de objetivos comunes.

Aprendizaje significativo Con respecto a la dimensión del aprendizaje significativo, García-Varcácel y Basilotta (2017), la describen como la valoración del grado en el que el proyecto promueve aprendizajes significativos, siendo este aprendizaje un proceso en el que se relaciona el nuevo conocimiento con la estructura cognitiva del aprendiz de manera no arbitraria y sustantiva, lo que dota de significado a este nuevo conocimiento para el sujeto, produciéndose una transformación de su estructura cognitiva, siendo progresivamente más específica, elaborada y sólida (Guamán y Venet, 2019).

De acuerdo con los resultados obtenidos, los alumnos destacan que ha sido útil el desarrollo del proyecto, puesto que les ha permitido el diseño e intercambio de información con sus compañeros y han aprendido más que otras veces (ver tabla 4).

Tabla 4
Aprendizaje significativo a través del ABP

Ítems	Media	Desviación estándar
3. He aprendido más cosas que otras veces	4.56	0.747
6. He comprendido la actividad	4.44	0.617
7. Me he concentrado	4.42	0.745
8. He creado y compartido información	4.38	0.824
10. Ha sido útil	4.71	0.500
Promedio	4.502	0.706

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, han comprendido la actividad ejecutada y se han concentrado durante el desarrollo del proyecto lo que permite asegurar que el aprendizaje fue ejecutada a conciencia, persiguiendo propósitos específicos, garantizando un buen aprendizaje de los estudiantes a través de esta estrategia didáctica.

A partir de esto, puede afirmarse que en el ABP el trabajo colaborativo induce la participación y el intercambio del conocimiento, permitiendo un aprendizaje mutuo, al mismo tiempo, los retos que enfrentan permiten el desarrollo de saberes, capacidades, habilidades y actitudes, es por esto que se genera un aprendizaje significativo, siendo éste el catalizador de la motivación y lo que genera un mayor compromiso de parte de los estudiantes en el proceso educativo (Castro, 2022; Segarra et al., 2023)

Profundizando en este análisis, a través de las aportaciones de los participantes en los grupos de enfoque, se corroboran las percepciones positivas sobre el impacto del ABP en el aprendizaje, en primer lugar, la describen como una buena estrategia para el logro del aprendizaje: “Me pareció una estrategia muy buena, las actividades realizadas fueron ejemplares, nos sirvió para tener un mejor conocimiento y aprendizaje”, “fue muy útil y bastante factible porque se logró el entendimiento de los temas”.

También los alumnos señalaron que a través de esta estrategia pusieron en práctica lo aprendido y les ayudó a comprender los temas abordados, como lo señalan algunos de los participantes: “Muy didáctica y una mejor manera de aprenderse bien las cosas, ya que las poníamos en práctica durante el procedimiento de los proyectos”, “Realmente me pareció muy satisfactoria y entretenida, pues siempre nos basamos en un mismo objetivo, el cual fuimos puliendo y adquiriendo conocimientos que a lo largo del parcial nos permitió llegar a una conclusión donde plasmamos lo aprendido y expusimos con valor y real dominio el tema visto”.

Sin duda, el Aprendizaje Basado en Proyec-

tos, al enfocarse en la resolución de problemas reales, promueve la aplicación de los conocimientos teóricos lo que incrementa el interés del estudiante al ver aplicado el conocimiento que va adquiriendo.

En este sentido, de acuerdo con Zambrano et al. (2022) y Vera et al. (2021), el ABP se constituye una opción de enseñanza innovadora, donde los estudiantes aprenden significativamente al comprender para qué se aprende y cómo se relaciona lo que aprenden a través de la resolución de problemas en la realidad de su contexto, siendo importantes las habilidades desarrolladas en el proceso de investigación, de esta manera el alumno aprende haciendo, es decir durante el proceso de ejecución irá aprendiendo y es con la inserción de esta metodología activa que se logra direccionar al estudiante a obtener un papel protagónico para la construcción de su aprendizaje.

5. Conclusiones

Considerando el objetivo planteado para este trabajo de investigación, el cual fue analizar la percepción de estudiantes de bachillerato en situación de riesgo académico respecto al uso del ABP en su proceso de aprendizaje, se obtuvieron percepciones positivas en torno a las cuatro dimensiones analizadas.

Con respecto a la motivación, resalta el interés hacia el aprendizaje que esta estrategia les generó, refiriendo una conceptualización del aprendizaje como un proceso divertido que implicó retos cognitivos, especialmente en la fase de socialización de los resultados, dándoles a los estudiantes la oportunidad de compartir sus nuevos saberes con personas externas al aula. Esto despertó en ellos el impulso para prepararse mejor.

En lo que respecta a la organización del aprendizaje, destacan las percepciones positivas de los participantes con respecto a la labor del docente, especialmente la claridad de las indicaciones, la retroalimentación constante a lo largo del proceso, el acompañamiento en sus avances y el aprovechamiento del tiempo. Adicionalmente,

se destacó que los estudiantes practicaron más sus hábitos de lectura dadas las exigencias del ABP.

Las percepciones de los estudiantes en cuanto a las aportaciones del ABP en la dimensión de interacción-colaboración fueron positivas principalmente en lo referente al apoyo del docente y a las oportunidades que esta metodología les brindó para compartir recursos con sus pares, así como para estimular el trabajo en equipo, buscando logros compartidos, lo que incidió en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la potencialización de las habilidades sociales, así como en la toma de decisiones y la construcción conjunta de conocimientos.

En cuanto al aprendizaje significativo logrado a través del ABP, los alumnos destacan que la estrategia ha sido útil para la construcción e intercambio de información con sus compañeros, lo que les ha permitido aprender más que otras veces. Destaca la percepción del ABP como una estrategia idónea para el logro de aprendizajes significativos, situados y acordes al contexto en el que los estudiantes se desarrollan. Ante esto, se concluye que el uso de esta estrategia resulta pertinente para fortalecer los procesos de aprendizaje de estudiantes que se encuentran en situación de riesgo académico o con antecedentes de trayectorias con dificultades, pues brinda oportunidades para potencializar los resultados académicos e incrementa el interés por el aprendizaje, al darle un nuevo sentido más allá de las metodologías tradicionales.

6. Bibliografía

Aldanás, M., Rivero Lop, M. y Garnache Piña, A. (2016). La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Medicina. *Revista Médica Electrónica*, 38(6), 910-915. <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v38n6/rme130616.pdf>

Alomá Bello, M., Crespo Díaz, L. M., González Hernández, K., y Estévez Pérez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive. Revista De Educación*, 20(4), 1353-1368. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3128>

Barca Lozano, A., Almeida, L. S., Porto Rioboo, A. M., Per-albo Uzquiano, M., y Brenlla Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales De Psicología*, 28(3), 848-859. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723774023>

- Barrera Arcaya, F.; Venegas-Muggli, J. I., y Ibacache Plaza, L. (2022). El efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 277-291. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.015>
- Bravo Chavarría, N. y Jama Zambrano, V. (2022). El interés en el aprendizaje del nivel cognoscitivo en los estudiantes. *Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 231-243. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1230>
- Castro Valle, L. A. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Pol. Con*, 7(6). <https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4194>
- Chen-Huan, Ch. y Yang, Y. (2019). Revisiting the effects of Project-based learning on students academic achievement: a meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81.
- Crisóstomo Paucar, A., Llacsa Puma, L. J., y Meleán Romero, R. A. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Revista Aula Virtual*, 5(11). <https://ve.scielo.org/pdf/auvir/v5n11/2665-0398-avuir-5-11-29.pdf>
- Decuir-Gunby, J., Schutz, P. (2017). Chapter 6 mixed methods designs: frameworks for organizing your research methods. In DeCuir-Gunby, J., Schutz, P. (Eds.), *Developing a mixed methods proposal: A practical guide for beginning researchers* (pp. 83-106). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483399980.n10>
- Díaz-Núñez, Amparito y Arana Medina, Marcela. (2024). Impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el Rendimiento Académico de Estudiantes Ecuatorianos en Instituciones de Básica Superior. *MQRInvestigar*, 8, 680-695. 10.56048/MQR20225.8.2.2024.680-695.
- Di Biase, R. (2018). Moving beyond the teacher-centred/learner-centred dichotomy: implementing a structured model of active learning in the Maldives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(4), 565-583. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1435261>
- Fernández-Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. *INFAD*, 2(1), 269. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.939>
- García-Varcácel Muñoz-Repiso, A., y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283349061007>
- Guamán Gómez, V. J., y Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado*, 15(69), 218-223. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n69/1990-8644-rc-15-69-218.pdf>
- Guzmán Ventura, R., y Moctezuma Franco, A. (2023). Abandono escolar en la educación media superior de México. *Deleted Journal*, 14, e1578. <https://doi.org/10.33010/ie,ie,ediech.v14i0.1578>
- Hernández Osorio, J. (2023). La Deserción Escolar en la Educación Media Superior. *Ciencia Latina*, 7(6), 1676-1700. <https://doi.org/10.37811/cl.cm.v7i6.8801>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a. ed.). España: MacGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2018, 9 de julio. Estadísticas a propósito del día mundial de la población (11 de julio). Datos nacionales. [Comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/poblacion2018_Nal.pdf
- Jiménez, M., Luengo, J. J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. *Conceptos y líneas para su comprensión e investigación*. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 11-49. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871002.pdf>
- Levinson, B. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En E. Tenti Fanfani (Ed.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. (1a ed., pp. 79-107). Publicaciones IPEE-UNESCO Buenos Aires. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218851>
- Lozano Treviño, D. F., y Maldonado Maldonado, L. (2019). Asociación entre confianza e influencia negativa con el rendimiento académico como desencadenante de la deserción escolar en la educación media superior. *Ride Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.552>
- Organización de las Naciones Unidas. (2021, 28 de septiembre). Impacto académico. <https://www.un.org/es/impacto-acad>
- Pozuelos, F.J. (2007). Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias. Morón de la Frontera: Ediciones MCEP. https://www.researchgate.net/publication/328382816_Trabajo_por_proyectos_en_el_aula_Descripcion_investigacion_y_experiencias
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022. (1 ed.). Dirección de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores_principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf
- Segarra Merchán, S. M., Zamora Olivios, S.M., González Encalada, S. A., y Vitonera Pazos, M. M. (2023). El aprendizaje significativo en la educación actual: una reflexión desde la perspectiva crítica. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2 0*, 218-230. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i1.1896>
- Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W., Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Vera Velázquez, R., Maldonado Zúñiga, K., Castro Piguave, C., y Batista Garcet, B. (2021). Metodología del aprendizaje basado en problemas como una herramienta para el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Sinapsis*, 2(20). <https://doi.org/10.37117/s.v2i20.520>
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., y Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182.

Presencia de Síntomas de TDAH debido al Uso Prolongado de Tecnologías: Estudio enfocado en alumnos de Secundarias y Preparatorias del Sur de México

Presence of ADHD Symptoms due to Prolonged Use of Technologies: A Study Focused on Middle and High School Students in Southern Mexico

Jimena Sanchez Ceuleneer*

¹ Universidad de Guadalajara

Resumen

El Trastorno por Déficit de Atención/ Hiperactividad (TDAH), es un trastorno que actualmente afecta entre el 12% y el 20% de la población (Rusca & Cortez., 2020). Anteriormente se creía que el TDAH solo se manifestaba durante la infancia, desvaneciéndose en la adolescencia y desapareciendo en la vida adulta de los sujetos diagnosticados, sin embargo, con el uso de nuevas tecnologías y la creciente interconexión de la sociedad debido a la pandemia, se ha observado que la población joven puede experimentar diversos impactos en el neurodesarrollo, entre ellos características conductuales de la sintomatología del TDAH. La investigación se realizó con un cuestionario sobre interacción con las tecnologías, aplicado en escuelas de diferentes comunidades en los estados de Chiapas, Yucatán y Guerrero, específicamente fueron tomados 6 elementos relacionados a la sintomatología de TDAH, para confirmar la percepción y cambios de conductas en los adolescentes, realizando un comparativo sobre la relación entre el tiempo de interacción con las pantallas y su influencia en sus procesos de atención, desarrollo emocional y distracción o evasión de responsabilidades por el uso de las TIC

Palabras Clave: Adolescentes, Estudiantes, TDAH, Tecnologías

Abstract

Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is a condition that currently affects between 12% and 20% of the population (Rusca & Cortez, 2020). Previously, it was believed that ADHD only manifested during childhood, diminishing during adolescence and disappearing in adulthood. However, with the use of new technologies and the increasing interconnection of society due to the pandemic, it has been observed that young people can experience various impacts on neurodevelopment, including behavioral characteristics of ADHD symptoms. The research was conducted using a questionnaire on interaction with technology, applied in schools in different communities in the states of Chiapas, Yucatán, and Guerrero. Specifically, six elements related to ADHD symptoms were examined to confirm the perception and behavioral changes in adolescents, making a comparison between screen interaction time and its influence on their attention processes, emotional development, and distraction or avoidance of responsibilities due to the use of ICT.

Keywords: Adolescents, Students, ADHD, Technologies

1. Introducción

1.1 Historia del TDAH

Para comenzar este artículo es importante conocer y entender lo que el Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad ha representado y representa en la actualidad para los niños y ado-

lescentes; a partir de 1902 George Still desarrolla el primer concepto relacionado, definido como “defecto anormal en el control moral de los niños” (Spencer, 2002., tomado de Carboni 2011). Still publica en la revista “The Lancet” una investigación con 43 menores que presentaron desafíos de comportamiento descritos como agre-

Como citar: Sanchez Ceuleneer J. (2024) Presencia de Síntomas de TDAH debido al Uso Prolongado de Tecnologías: Estudio enfocado en alumnos de Secundarias y Preparatorias del Sur de México

Revista Tribuna Pedagógica, (2)2, [Nueva época] 36-44

Recibido: 23 de julio de 2024. Aceptado: 13 de septiembre de 2024

sivos, desinhibidos, con dificultades en la atención sostenida y con conductas opuestas a las reglas. Su atención, parece subordinada a estímulos que ofrecen una gratificación inmediata, por lo que Still supone que se debe a una afección neurológica producto de herencia biológica o lesión al momento del nacimiento (López, et al; 2016).

La primera descripción clínica surge en 1978 por Sir Alexander Crichton, quien en su libro *Una investigación sobre la naturaleza y el origen de la enajenación mental* denomina las características de lo que hoy conocemos como TDAH como “agitación o inquietud mental”, refiriéndose a que los menores presentaban una incapacidad para atender de manera quieta y constante.

Durante el siglo XX, se tiende a creer que la hiperactividad viene relacionada a la oligofrenia [término utilizado para definir una deficiencia mental grave a consecuencia de la interrupción del desarrollo de la inteligencia]. Sin embargo, a partir de finales de los años 60, surgió el término “Síndrome Hiperkinético”, que marcó un cambio significativo al entenderlo como un trastorno del comportamiento. (López, et al; 2016)

Actualmente, en la quinta y más reciente edición del DSM, se establece el TDAH como un trastorno del neurodesarrollo y se acepta su existencia en la edad adulta con los requisitos de comenzar a presentar sintomatología antes de los 12 años, la definición oficial de TDAH que nos brinda la American Psychological Association dentro del DSM V, dice que consiste en “un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad—impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo.

La inatención se manifiesta conductualmente en el TDAH como desviaciones en las tareas, falta de persistencia, dificultad para mantener la atención y desorganización que no se deben a un desafío o falta de comprensión. La hiperactividad se refiere a una actividad motora excesiva [...] En los adultos, la hiperactividad puede manifestarse como una inquietud extrema y un nivel de actividad que cansa a las otras personas. La impulsivi-

dad se refiere a acciones apresuradas que se producen en el momento, sin reflexión, y que crean un gran riesgo de dañar al individuo [...]” (APA, 2013).

1.2 Manifestación del TDAH en adolescentes

Una vez comprendido el desarrollo histórico del TDAH y su representación a lo largo del desarrollo infantil y adolescente, es crucial entender su manifestación actual en los pacientes, quienes en su mayoría forman parte de la población estudiantil. Para el año 2020, la prevalencia del trastorno se mantuvo entre el 12% y el 20% de la población pediátrica, con una media del 5 al 8%, incrementando a través de los años y dejando en duda si esto se debe a un sobrediagnóstico, una optimización diagnóstica o un efectivo aumento de la prevalencia del trastorno (Rusca Cortez., 2020).

Lo primero que se busca para determinar las causas del trastorno es algún factor genético, pues en diferentes estudios realizados se ha determinado que el TDAH es altamente heredable, se ha descubierto que como factor de riesgo, destacan también condiciones de estrés nocivas durante el desarrollo de la infancia temprana [Siendo este último factor estudiado en orfanatos donde se demostró que bajo condiciones de privación existía mayor población con TDAH, con una aparición significativa en sujetos adolescentes] (Carrasco, 2022).

Es importante destacar que comorbilidades frecuentes en pacientes adolescentes, tienden a ser trastornos de la conducta disruptiva o trastornos por uso de sustancias, que podrían generar que la sintomatología del TDAH se manifieste de manera más evidente durante esta etapa del desarrollo (De la Peña, 2021).

1.3 Tecnología y Adolescencia

Durante la adolescencia se presentan diferentes conflictos de identidad, además de alteraciones físicas y psicológicas. Como se cita a Maturana en el artículo “Relación existente entre el uso prob-

lemático del teléfono móvil e internet y adolescencia”, con la pubertad hay una tendencia a recibir mayor cantidad de estímulos, la corteza prefrontal comienza a tener un desarrollo más lento y al ser encargada de las diferentes funciones ejecutivas genera dificultades en la toma de decisiones, planificación, y control de impulsos (Martínez, 2021). Al combinar las necesidades que se presentan durante la adolescencia y las características de las nuevas tecnologías, se genera la fórmula perfecta para generar cierto tipo de adicción en esta población joven, que desconoce o le es difícil medir el impacto de un uso frecuente de los dispositivos móviles.

Al encontrarse en una etapa del desarrollo en el que su misma fisiología presenta dificultades para medir los riesgos y controlar sus decisiones, se presentan conductas que podrían generar peligros en su desarrollo. Es posible observar los patrones de conducta que genera un uso desmedido de las tecnologías, que dan pie a patrones de ansiedad al intentar limitar el uso de las mismas, y que llegan a afectar distintos contextos del adolescente, ya sea familiar, educativo, laboral o de relaciones interpersonales (Salmerón, 2015).

Principalmente después de la pandemia, nos encontramos en un mundo que se mantiene a un click de distancia. Según este mismo estudio de la UNICEF, 4 de cada 10 adolescentes se conectan a las tecnologías para no sentirse solos y el 58.1% de los encuestados establece que la interacción con las redes sociales le favorecen para “hacer amigos”. (Andrade, Guadix, Rial & Suárez, 2021).

1.4 Impacto del uso de tecnologías en el cerebro

Actualmente nos enfrentamos a una generación que tiene contacto con la tecnología y las pantallas cada vez a una edad más temprana, se asocia de manera significativa este uso prolongado de pantallas con un retraso del desarrollo cognitivo y del lenguaje, por lo que es posible observar un rendimiento académico más bajo en los estudiantes, además de otras variables que influyen y se ven afectadas por el tiempo prolongado de uso

de dispositivos electrónicos, como son dificultades para dormir y sedentarismo. (Fallas, et al., 2020).

Existe un modelo que explica las razones por las que el cerebro se ve potencialmente atraído hacia un mayor uso de las nuevas tecnologías, su nombre es “modelo de procesamiento dual”, describe como los juegos de video estimulan la liberación de dopamina dentro del núcleo accumbens, al consumir las TIC el cerebro no solo se enfrenta a un sistema de recompensa constante que libera dopamina en nuestro cerebro, si no que la gratificación es cada vez más rápida hasta volverse casi inmediata. Una exposición constante de esa magnitud puede llegar a generar deficiencias en la regulación de los receptores de dopamina. (Espinosa, 2022).

1.5 TIC y TDAH

Comúnmente se espera que los chicos con TDAH encuentren desventajas en los ámbitos académicos y sociales, pero Brown (2006) establece una visión en la que se contrarrestan las dificultades crónicas atencionales de los individuos con su capacidad de concentrarse en tareas específicas que les son de gran interés. Si bien el uso de las tecnologías puede generar conductas que se vuelven contraproducentes para los estudiantes, se ha demostrado que son capaces de generar motivación efectiva, atención sostenida e interactividad informática que beneficie a los estudiantes con TDAH en los ámbitos académicos (Thompson, et al., 2024)

Autores como Arias et al. (2012), Casas-Mas (2018), Echeburúa y Requesens (2012), establecen que el uso de las TIC en adolescentes pueden generar distintos problemas psicológicos, esto debido a que ante el uso excesivo de las mismas se cambia su comportamiento ante el entorno, generando una pérdida de control y noción del tiempo, presión por integrarse ante grupos de amigos que les hagan querer mantenerse conectados, ocultar su personalidad mediante redes sociales y videojuegos que pudieran llegar a desencadenar depresión, además de incomodidades físicas o psicológicas (Castillo, 2020). Tomando

en cuenta la combinación de los factores de desarrollo en esta etapa mencionados previamente y los contextos generados por el uso de tecnologías, es esperado que bajo condiciones poco controladas los jóvenes se expongan a situaciones de riesgo debido a la falta de control de impulsos y dificultad en la toma de decisiones.

2. Metodología

La siguiente investigación tiene como objetivo analizar la percepción de los alumnos sobre cómo el tiempo diario de uso de dispositivos electrónicos se relaciona con conductas asociadas a la sintomatología del TDAH. El estudio se realizó de manera cuantitativa, utilizando una encuesta descriptiva realizada en 2023 por el Dr. Victor del Carmen Avendaño Porras, con una población total de 899 encuestados, residentes de diferentes localidades de los estados de Chiapas con una muestra de 785 alumnos, Guerrero con una muestra de 59 alumnos y Yucatán con una muestra de 55 alumnos. Se utilizó un cuestionario en línea de 276 ítems, que incluyen respuestas cerradas y escalas tipo Likert para medir la frecuencia e intensidad de las experiencias de los alumnos con la tecnología.

El cuestionario constó de las siguientes secciones:

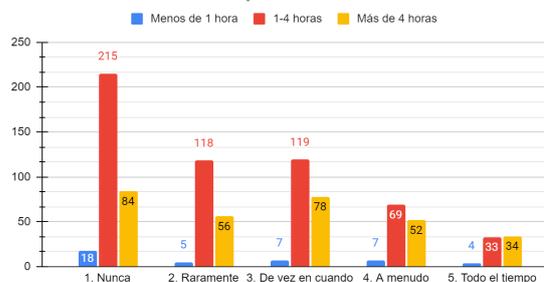
- Datos Sociodemográficos
- Nivel educativo y estatus social
- Relaciones y uso de las tecnologías
- Supervisión de padres, profesores y adultos respecto a los usos de las TIC
- Estrés tecnológico
- Usos desadaptativos de las TIC

Para realizar este artículo, se seleccionaron 6 ítems del cuestionario, de las categorías “relación y uso de las tecnologías”, “estrés tecnológico” y “usos desadaptativos de las TIC”; todos relacionados a la sintomatología característica del TDAH y mediante gráficas de barras, los resulta-

dos fueron comparados con el nivel de horas diarias que los adolescentes manifestaron utilizar la tecnología, con el objetivo de determinar si el tiempo que pasan los estudiantes encuestados frente a las pantallas se relaciona con la presencia de síntomas del trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

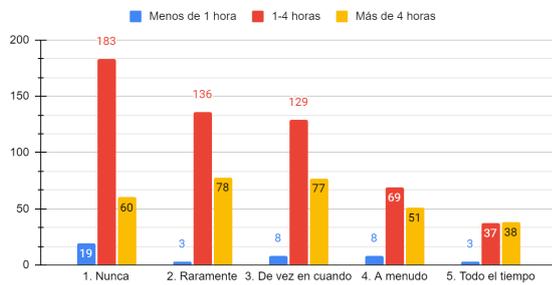
3. Resultados

¿Has utilizado las TIC para procrastinar o evitar tareas importantes?



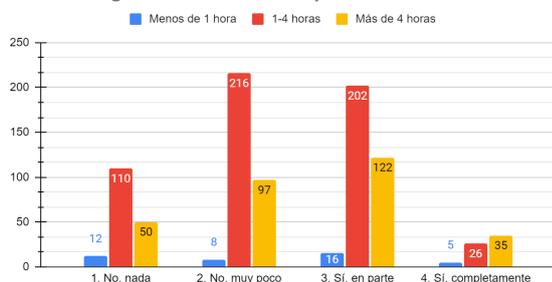
Al preguntar a los participantes si utilizan las tecnologías de la información para procrastinar o evadir tareas importantes podemos analizar que quienes más respondieron que utilizan las TIC para procrastinar son quienes tienen más de 4 horas de uso de pantalla, sin embargo la mayoría de los participantes que contestaron que utilizan las TIC de 1 a 4 horas se encuentran entre las categorías de “raramente”, “de vez en cuando” y “a menudo”, con un porcentaje también muy alto acumulado en la categoría de nunca. Finalmente se observa que son pocos los alumnos que pasan menos de una hora utilizando la tecnología, sin embargo su concentración de procrastinación es muy similar a quienes contestaron que pasan de 1 a 4 horas frente a las pantallas.

¿Has ignorado las obligaciones o responsabilidades para utilizar las TIC?



En la siguiente gráfica podemos observar cómo los participantes responden de manera negativa al cuestionamiento de si han ignorado sus obligaciones o responsabilidades por utilizar las tecnologías de la información. En contraste con la gráfica anterior se observa que quienes respondieron de manera más variada son los usuarios que pasan más de 4 horas en internet, sin embargo quienes se mantienen entre 1-4 horas, que corresponden a la mayoría de la población, se inclinan en mayor volumen por las respuestas de “nunca” y “raramente”. Podemos destacar también que quienes utilizan las TIC menos de una hora al día se encuentran divididos entre nunca ignorar sus obligaciones o ignorarlas a menudo y de vez en cuando. De manera general la escala de todo el tiempo obtuvo resultados muy bajos, lo que indica que sin importar el tiempo que los alumnos pasan frente a la pantalla, no existe una percepción clara de que se ignoren las obligaciones por utilizar dispositivos electrónicos.

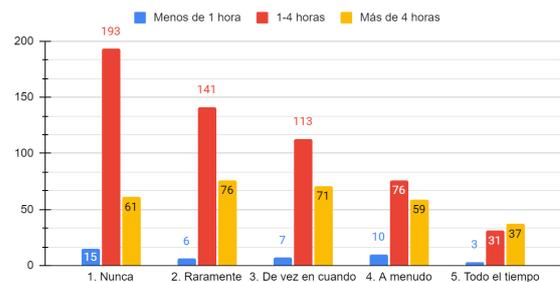
¿Consideras que tu uso de la tecnología afecta negativamente tu desempeño académico?



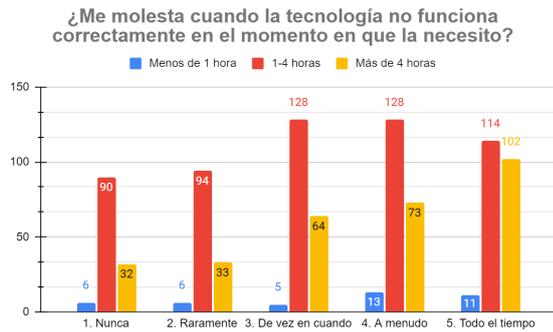
Al cuestionar sobre el impacto negativo de

las tecnologías en su desempeño académico, la mayoría de los participantes considera que el uso de la tecnología les afecta “muy poco” o “en parte”, podemos observar que en este caso quienes menos tiempo pasan frente a las pantallas presentan resultados muy divididos entre sí les afecta o no les afecta. Los adolescentes que respondieron que pasan entre 1-4 horas utilizando dispositivos manifiestan que esto afecta de manera leve su desempeño académico, concentrando sus respuestas entre las opciones de muy poco y en parte. En cuanto a la cantidad de alumnos que refieren tener afecciones en su desempeño académico son muy pocos los participantes que perciben que les afecta completamente.

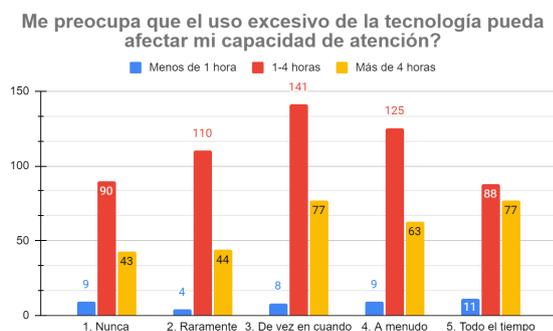
¿Has experimentado cambios en tu estado de ánimo debido al uso de las TIC?



Al cuestionar a los adolescentes sobre cambios en su estado de ánimo relacionados al tiempo que pasan utilizando las TIC, la mayoría de las respuestas se concentra en el área negativa de la gráfica, lo que establece que los estudiantes no perciben o manifiestan cambios de ánimo significativos. Los alumnos que pasan entre 1-4 horas detrás de las pantallas se concentran de manera significativa en las áreas que establecen que “nunca” o “raramente” han experimentado cambios en su estado de ánimo. De los alumnos que pasan más de 4 horas utilizando dispositivos electrónicos la mayoría se concentra entre las áreas que indican cierta afección en su estado de ánimo, sin embargo no existe una diferencia significativa que indique que perciben un deterioro en el área emocional.



A diferencia de la gráfica anterior en la que los estudiantes manifestaron no presentar cambios de ánimo debido al uso de las tecnologías, al preguntarles si se sienten molestos cuando la tecnología no funciona la mayoría de los encuestados se posicionan en las respuestas positivas de la gráfica de manera significativa, indicando poca tolerancia ante las fallas de los dispositivos. En este caso quienes pasan menos de una hora frente a las TIC tienen los resultados más equilibrados, pero se percibe que los alumnos que pasan de 1-4 horas o hasta más horas presentan los resultados más altos en las áreas “a menudo” y “todo el tiempo”, lo que indica que es una conducta que se presenta de manera regular en su rutina.



A comparación de las primeras gráficas presentadas, donde los alumnos manifiestan no tener problemas de procrastinación o ovación de responsabilidades, al cuestionarlos sobre las afecciones que presenta su capacidad de atención relacionadas al uso de las TIC, encontramos resultados muy cargados hacia las áreas positivas

que muestran que efectivamente existe la presencia de dificultades para mantener la atención sobre todo en quienes manifestaron utilizar la tecnología de 1-4 horas diarias. Los participantes que respondieron que utilizan la tecnología menos de una hora al día presentaron resultados más equilibrados, que aunque se inclinan por el área positiva de la gráfica no presentan factores de pérdida de atención tan significativos a diferencia de los otros dos sectores de la población encuestada.

4. Discusión

Al vernos reflejados en un mundo en el que las tecnologías representan una nueva extensión de nuestras vidas y sobre todo de las vidas de las nuevas generaciones, es imposible esperar que no se utilicen, sin embargo hay un punto clave en la conciencia y el uso responsable que se debe tener sobre las mismas para que se trabajen como una herramienta benéfica que nos brinde facilidades y nos ayude a adecuarnos a los contextos en los que nos desarrollamos. Como mencionan Tajima y Montañes (2013) las tecnologías tienen un potencial riesgo de generar adicción, pero también son una gran herramienta de comunicación e información; se debe prestar atención a las consecuencias que el uso de las mismas puede generar en el funcionamiento social y académico de los menores evitando que el uso de las mismas termine por generar irritabilidad o nerviosismo cuando el uso de dispositivos no está al alcance.

A pesar de que los adolescentes no tienen una percepción clara del tema, los autores mencionan que el autocontrol, las relaciones con los cuidadores, problemas de conducta, la estabilidad emocional, los diagnósticos de ansiedad y depresión y el tratamiento de la salud mental, fueron encontrados progresivamente más bajos dependiendo el tiempo de exposición a las pantallas, desde 1 hora hasta 7 o más horas al día (Fallas, et al., 2020).

Serge Tisseron por ejemplo, propone en su libro Educar con las pantallas y crecer (2013), la regla 3-6-9-12, donde se limita la exposición a las

tecnologías según la etapa del desarrollo en la que se encuentran los menores, esto con el objetivo de evitar que el uso prolongado de pantallas merme en el desarrollo de los individuos; se espera que antes de los 3 años los niños no tengan contacto con la televisión pues no tienen la madurez emocional y física para comprender y procesar los contenidos presentados, antes de los 6 años se recomienda que los menores no jueguen videojuegos pues pudiera entorpecer el desarrollo de la motricidad fina y generar una distracción ante actividades indispensables para el desarrollo de funciones, hasta después de los 9 años se recomienda que los niños puedan acceder a internet, esto debido a que no están listos para prepararse a ciertos tipos de contenido y su uso se vuelve más un riesgo que un beneficio, finalmente, la última etapa establece que a los 12 años es la edad adecuada para que los en este caso pre adolescentes puedan acceder de manera autónoma a internet sin perder un control en cuanto al horario de uso y reglas que les protejan de peligros a los que pueden enfrentarse interactuando con diferentes internautas dentro de las redes sociales (De la Cruz, 2017).

Como establecen Barquero y Calderón (2016), el uso de las TIC puede verse motivado por un intercambio social y la expresión emocional entre iguales, pero en un contexto de no saciedad, el uso de tecnologías puede generar en los jóvenes poca tolerancia a la frustración, pérdida de control de impulsos, bajo rendimiento escolar, tensiones familiares y un alto nivel de competitividad en juegos virtuales. Los adolescentes dicen no percibir cambios en su estado de ánimo o en su rendimiento en actividades cotidianas, pero manifiestan molestia al no tener las tecnologías al alcance de manera esperada. Sea cual sea el uso que le den los jóvenes a las nuevas tecnologías, tanto como una herramienta para su educación como para interactuar socialmente, se encuentran en una etapa de su desarrollo en la que no perciben los riesgos y la responsabilidad de guiarlos y acompañarlos recae directamente en los padres.

Los estudios relacionados con la etiología del TDAH demuestran que existe un funcionamiento irregular de algunos neurotransmisores, sobre todo se ve ligado a una afección de las vías dopaminérgicas, la cual genera síntomas de hiperactividad e impulsividad, mientras que las vías noradrenérgicas se relacionan con los síntomas de inatención y afectividad (Rusca Cortez, 2020). Esto explica porque cuando no pueden acceder a sus dispositivos de manera inmediata manifiestan sensaciones de molestia e incomodidad y su capacidad atencional se ve afectada a medida que los usuarios pasan más horas diarias utilizando la tecnología.

Menciona Abreu(2022) que las rutinas que actualmente crea la tecnología generan un círculo vicioso, en el que la necesidad de dopamina que le brindan al cerebro los constantes estímulos de los dispositivos electrónicos generan ansiedad y llevan a la fatiga debido a una serie de hormonas liberadas por el cansancio que esto provoca.

El autor del artículo Internet hace que la gente sea menos inteligente afirma que esto pudiera ser un factor determinante para el reciente aumento de casos de TDAH, pues nuestra atención se ve obstaculizada por un montón de disfunciones que generan un ciclo perjudicial para la evolución.

Abreu, utiliza también el término “la razón abstracta”, en la que establece que con el sistema nervioso alterado por la recepción de tantos estímulos de manera tan repentina se pierde la capacidad de evaluar las situaciones y los focos atencionales se dirigen a tantas direcciones que no se logra terminar de analizar de manera esperada para la comprensión total de la información, “Condicionamos el cerebro a tener mucha información sin almacenamiento interno”, con esto, es posible entender porque los adolescentes no perciben que el uso prolongado de tecnologías afecte en sus rutinas diarias o en su estado emocional; conviven en un contexto que se encuentra tan inmiscuido en el uso de dispositivos electrónicos que las conductas generadas por este mismo se vuelven socialmente aceptadas.

En un estudio sobre el tiempo de uso de pantallas y rendimiento escolar, realizado en 2021, se encontró que los estudiantes que mantienen un uso prolongado de pantallas durante el día presentan un menor rendimiento en las asignaturas de lenguaje, matemática, educación física y un menor promedio general, además de demostrar menores competencias cognitivas en el entorno. Otros estudios, sugieren que los comportamientos sedentarios propiciados por el uso prolongado de las tecnologías podrían afectar el desarrollo y la estructura del cerebro, se demostró que los menores que pasaban mayor tiempo frente a una pantalla tenían más dificultades para resolver problemas matemáticos, prestar atención en clases y resolver tareas complejas. (Zapata, et al., 2021)

Finalmente, es importante entender que como dice Carrasco (2022) “el TDAH es más que una falla atencional” y con esto se entiende que aunque las dificultades en los procesos de atención son la característica base de este trastorno, existen también características temperamentales, de disregulación emocional y todas las comorbilidades que se han estudiado y que pueden generar dificultades en el desarrollo socioemocional de los adolescentes, conflictuando su rendimiento en los diferentes contextos a los que deben enfrentarse, además de las dificultades esperadas mencionadas previamente durante esta etapa de su desarrollo en la que para su cerebro es aún más difícil la percepción de riesgos y la toma de decisiones.

5. Conclusiones

Basada en los resultados de este estudio y la información obtenida, me parece relevante destacar que aunque actualmente no hay suficientes estudios para confirmar que el uso prolongado de dispositivos electrónicos pudiera considerarse un factor determinante para el desarrollo del TDAH, si puede ser un factor que exacerba la sintomatología, haciendo evidente la existencia del mismo sobre todo en la etapa adolescente, en la que se comienza a tener un contacto más autónomo con

los dispositivos electrónicos.

Se observa que la mayoría de los jóvenes pasa entre 1-4 horas diarias utilizando un dispositivo electrónico, lo que indica una alta cantidad de atención destinada a estos medios, los jóvenes presentan una tendencia negativa hacia la relación entre la tecnología y conductas de procrastinación o evasión de responsabilidades, además de no percibir ningún tipo de alteración emocional debido a los dispositivos; sin embargo, las fallas tecnológicas les generan algún tipo de molestia y dificultades en procesos atencionales, indicando que los adolescentes pudieran estar tan adecuados a las pantallas, que tienen una dificultad para percibir de manera general los cambios afectivos que el uso de las TIC implican en su día a día.

Podemos observar que factores como la impulsividad y poca tolerancia a la frustración, se ven presentes y se relacionan a un uso prolongado de los dispositivos, generando conflicto cuando estos no están presentes de manera esperada y en el momento que los adolescentes perciben la necesidad de utilizarlo.

Aunque no se presenta manifestación de una baja en su desempeño académico o el cumplimiento de sus responsabilidades y el uso de las tecnologías, los dispositivos están afectando su capacidad atencional.

Las tecnologías son una realidad en nuestros contextos y posiblemente seguirán en aumento, generando cada vez más herramientas que además de facilitar algunas de nuestras tareas nos mantengan vinculados como sociedad, más que satanizar el uso de las mismas, debemos entender que como cualquier tipo de sustancia, tiene implicaciones en el desarrollo del cerebro y puede modificar la manera en la que percibimos y nos desarrollamos con el entorno.

Fomentar en las nuevas generaciones una concientización del uso de las tecnologías de la información y limitar su exposición durante su desarrollo, es la clave para que estas herramientas no entorpezcan las capacidades cognitivas que le

permitan a los jóvenes mantener una toma de decisiones idónea, un correcto control de impulsos y sobre todo un procesamiento de la información adecuado, con el objetivo de que además de mantener un control sobre la necesidad y tiempo del uso de dispositivos, sean capaces de percibir los riesgos a los que se enfrentan detrás de las pantallas, buscando siempre proteger su integridad y su desarrollo socio emocional.

A pesar de los hallazgos significativos, este estudio presenta varias limitaciones que deben ser consideradas.

En primer lugar, la muestra utilizada fue relativamente pequeña y geográficamente restringida, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otras poblaciones. Además, la naturaleza transversal del estudio impide establecer relaciones causales definitivas entre las variables analizadas. También es importante destacar que los datos se recopilaron mediante cuestionarios autoadministrados, lo que podría haber introducido sesgos de autoinforme. Finalmente, aunque se controlaron múltiples factores de confusión, es posible que existan variables no consideradas que hayan influido en los resultados. Futuras investigaciones con muestras más amplias y diseños longitudinales serían valiosas para confirmar y ampliar estos hallazgos.

6. Bibliografía

Avenidaño, V. (2024). Taxonomía de aprendizaje conectivo IA-Net: propuesta para la enseñanza basada en inteligencia artificial y red. (2024). *Revista Varela*, 24(67), 73-82.

Abreu, F. (2022). Internet hace que la gente sea menos inteligente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4681-4705. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1826/2610>

American Psychological Association [APA]. (2013). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5.a ed.). American Psychological Association.

Andrade, B., Guadix, I., Rial, A., Suárez, F. (2021). Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). <https://intef.es/wp-content/uploads/2023/03/Informe-resumen-UNICEF-Impacto-tecnolog>

Barquero, A., Calderón, F. (2016). INFLUENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL DESARROLLO ADOLESCENTE Y POSIBLES DESAJUSTES. *Revista Cúpula*, 30(2), 11-25. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v30n2/art02.pdf>

Carboni, A. (2011). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 1(3), 95-131. <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847405007.pdf>

Carrasco, X. (2022). Sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: consolidaciones, actualizaciones y perspectivas. *REVISTA MÉDICA CLÍNICA LAS CONDES*, 33(5), 440-449. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-S0716864022000980>

CASTILLO, M. (2020). ESTUDIO SOBRE EL USO Y EL ABUSO DE LA TECNOLOGÍA EN ADOLESCENTES [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/20875/20200002157.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De La Cruz, A. (2017). TDAH y NUEVAS TECNOLOGÍAS Relaciones entre la introducción de las nuevas tecnologías en edades tempranas y los signos y síntomas del TDAH [TRABAJO DE GRADO, Universidad Pontificia Comillas] <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/22340/TFG%20de%20la%20cruz%2cA%20lvaro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

De La Peña, F. (2021). Diagnóstico y tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en adolescentes. *SALME*, 15, 27-34. <https://salme.jalisco.gob.mx/sites/salme.jalisco.gob.mx/files/salme15-alta.pdf>

Espinosa, M. (2022). TDAH y nuevas tecnologías. ¿Factor perjudicial o una oportunidad de tratamiento? [Grado en Medicina, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/58831/TFGM.Espinosa.Rodriguez2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fallas, M., Rojas, E., Delgado, L. (2020). Impacto del tiempo de pantalla en la salud de niños y adolescentes. *Revista Médica Sinergia*, 5(6). <https://revistamedicasinergia.com/index.php/rms/article/view/370>

Hoffmann, H. (1987). Pedro Melenas. JOSÉ J. OLANETA CATALAN. <https://www.fundacionorcarnet.org/wp-content/uploads/Struwwelpeter.-Cuento-Original-Hoffmann-traducido.pdf>

López, D., Martín, Hernández, J., Rodríguez, P. (2016). Evolución histórica del concepto del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Canarias Pediátrica*, 40(1), 40-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5435117>

Martínez, M. (2021). RELACIÓN EXISTENTE ENTRE EL USO PROBLEMÁTICO DEL TELÉFONO MÓVIL E INTERNET Y ADOLESCENCIA. *Revista OÍDLES*, 57-70. <https://www.eumed.net/uploads/articulos/4e54d96d17c58c43ca98578878a0e623.pdf>

Rusca, F., & Cortez, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_rttxt&pid=S0034-85972020000300148

Salmerón, M. (2015). Influencia de las TIC en la salud del adolescente. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 3(2), 18-25. https://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/06/adolescencia-2015-vol3-n2_18-25_influencia_de_las_TIC.pdf

Tajima, K., & Montañes, F. (2013). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y nuevas tecnologías. *REVISTA DE PSIQUIATRÍA INFANTO-JUVENIL*, 30(3), 7-13. <https://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/249/227>

Thompson, S., Niño de Guzmán, J., & Flores, O. (2024). Evaluando el impacto de las TIC en estudiantes con TDAH.

UNACIENCIA. Revista de Estudios E Investigaciones, 17(32), 69-83. <https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/unaciencia/article/view/771/386>

Zapata, R., Ibarra, J., Henriquez, M., Sepúlveda, S., Martínez, L., Cigarroa, I. (2021). Aumento de horas de pantalla se asocia con un bajo rendimiento escolar. *Andes Pediátrica*, 92(4), 565-575. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_rttexptid=52452-60532021000400565

El proceso de gestión estratégica en la educación privada: una tendencia hacia la calidad

The strategic management process in private education: a trend towards quality

Ana Luisa Villatoro*

¹ Universidad Mesoamericana

Resumen

La gestión educativa ha sido estudiada en las últimas décadas como una disciplina con características propias, lo que ha permitido ampliar los conocimientos sobre ella y mejor aún, vincularla con la gestión estratégica de procesos como tendencia hacia la calidad, promoviendo así la mejora continua de las instituciones. Este artículo presenta una revisión bibliográfica de 50 fuentes de Información referentes a cuatro grandes temas principales; Administración general, gestión estratégica, gestión educativa y calidad, desarrollada mediante un proceso sistemático de búsqueda y registro por categoría para profundizar en la esencia de cada obra. Se encontró que las teorías formuladas sobre gestión estratégica postulan que la efectividad de la gestión se basa en la eficiencia de la dirección, está directamente relacionada con las capacidades de liderazgo, comunicación, motivación y toma de decisiones que la persona a cargo posee para ejecutar las fases del proceso administrativo orientados al alcance de los objetivos institucionales. Mediante el aporte de estas grandes teorías, estrechando y vinculando los elementos que las componen podemos decir que la implementación de la gestión estratégica es fundamental en la institución educativa ya que esta le aporta estructura y dirección a la gestión educativa haciendo que se potencialicen sus beneficios.

Palabras Clave: Gestión educativa, proceso de gestión estratégica, educación privada, Calidad

Abstract

Educational management has been studied in recent decades as a discipline with its own characteristics, which has allowed us to expand knowledge about it and better yet, link it with the strategic management of processes as a trend towards quality, thus promoting the continuous improvement of institutions. This article presents a bibliographic review of 50 sources of information referring to four major main themes; General administration, strategic management, educational management and quality, developed through a systematic search and registration process by category to delve into the essence of each work. It was found that the theories formulated on strategic management postulate that the effectiveness of management is based on the efficiency of management, it is directly related to the leadership, communication, motivation and decision-making capabilities that the person in charge has to execute the tasks. phases of the administrative process aimed at achieving institutional objectives. Through the contribution of these great theories, narrowing and linking the elements that compose them, we can say that the implementation of strategic management is fundamental in the educational institution since it provides structure and direction to educational management, thus potentiating its benefits.

Keywords: Educational management, strategic management process, private education, Quality

1. Introducción

En el entorno global que vivimos hoy en día es innegable que el papel la Administración juega es crucial para alcanzar cada vez, más y mejores

resultados tanto en los entornos económico, político, social, cultural, educativo o tecnológico, entre otros; así como para marcar claras ventajas competitivas respecto del resto de organizaciones

Como citar: Vilalatoro A.L. (2024) El proceso de gestión estratégica en la educación privada: una tendencia hacia la calidad

Revista Tribuna Pedagógica, (2)2, [Nueva época] 45-60

Recibido: 5 de octubre de 2024. Aceptado: 24 de noviembre de 2024

de similares productos o servicios a la nuestra. La institución educativa privada tiene una importante tarea a desarrollar a nivel de gestión, que diversos autores conciben al día de hoy debe formularse de manera estratégica y con objetivos encaminados a la calidad, calidad total y a alcanzar la excelencia.

El siguiente trabajo de investigación tiene como principal objetivo enmarcar el contexto teórico que rodea a la gestión educativa con un enfoque estratégico orientado hacia la calidad, partiendo de las grandes teorías generales y así conducir de manera deductiva al tema central para ofrecer al lector de esta obra, un proceso de gestión óptimo con las principales técnicas y herramientas para ser desarrollado, así como los principios que deben ser la base para conducir su formulación y los elementos que deben integrar cada etapa.

La gestión educativa estratégica determina en gran medida el éxito y progreso del proceso enseñanza-aprendizaje, el objetivo final de toda gestión en este ámbito será el de que el alumno a través de cada una de las decisiones tomadas durante el proceso de análisis, formulación, aplicación y control de las estrategias será que el alumno consiga apropiarse de los conocimientos y experiencias necesarias para su desarrollo integral. Esta investigación aportará una herramienta para profundizar en el proceso de la gestión educativa estratégica en su fin último, la calidad.

Si bien la gestión educativa en su enfoque estratégico orientada a la calidad es esencial, no está exenta de desafíos. La falta de recursos, la resistencia al cambio, la burocracia, la competencia de mercado y otros obstáculos pueden dificultar su implementación efectiva. Sin embargo, quienes afrontan estos retos como oportunidades y a partir de ellas crear las estrategias que se adapten a su contexto le permitirá superar estos obstáculos para avanzar hacia

2. Metodología

El proceso metodológico llevado a cabo para esta investigación documental partió de la búsqueda de material literario científico con relación a los temas de Administración General, Gestión Estratégica, Gestión Educativa y Calidad mediante las plataformas de Elicit, Consensus, Google académico y que al mismo tiempo fueron las palabras clave de la búsqueda.

Se consideran los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> · Investigación científica pudiendo ser obra literaria o artículo de publicación. · Título que contenga palabra clave o combinación de ellas. · Títulos relacionados a la educación tanto pública como privada. · Títulos que contengan DOI · Tema relevante y que aporte nuevas perspectivas a la investigación. · En caso de repetición de títulos el criterio de elección sería por la investigación que aporte mayor relación al tema de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> · Investigación no científica, no revisada, no autorizada. · Título que se dirija específicamente a la educación. · Títulos que no contengan DOI · Título y contenido repetitivo en obras similares.

Se realiza una revisión pormenorizada del contenido de la literatura encontrada para destacar los elementos más relevantes de cada una y así realizar su análisis encontrando la relación con el tema de investigación para enriquecer el aporte de los resultados y las conclusiones. El registro de los títulos se lleva a cabo de manera sistemática y se muestra en el documento mediante tablas de contenido que relacionan el autor, el título y la aportación a la investigación para posteriormente ofrecer al lector el análisis de la literatura llevado a cabo.

Revisión de la literatura El siguiente apartado muestra mediante tablas los resultados de la búsqueda sistemática y el análisis de las obras literarias por categoría proporcionando autores, el título de la obra, la aportación a la investigación y la referencia, para posteriormente analizar más a profundidad las obras más relevantes.

Tabla 2. Administración General

Núm.	Autores	Título	Principales aportes a la investigación
1	Henry Fayol	"Administración industrial y general"	Esta publicación aporta los elementos, principios y técnicas del proceso administrativo, así como las características y principios de la administración general.
2	Frederick W. Taylor	"Shop management"	La teoría de la administración científica fue la primera escuela del pensamiento administrativo y posuló las premisas fundamentales de la división del trabajo, aunque al ser la primera teoría carece de aspectos relevantes y fue muy criticada, es el primer acercamiento a la disciplina.
3	Idalberto Chiavenato	"Introducción a la teoría general de la administración"	Aporta ampliación del proceso administrativo abordado por diversos autores, presenta también un recopilado de las teorías o escuela de administración a lo largo de la historia.
4	Agustín Reyes Ponce	"Administración moderna"	Administración moderna presenta una visión ampliada del proceso administrativo en la que podemos estudiar los elementos que la integran, así como los principios de la función administrativa. Muestra también las técnicas cuantitativas y cualitativas de cada etapa del proceso administrativo.
5	Peter Drucker	"La práctica del Management"	Esta obra presenta una visión de la administración más enfocada a la dirección o gerencia de las organizaciones, lo que en la práctica conocemos como Gestión.
6	Peter Senge	"La quinta disciplina"	La quinta disciplina es un libro que aborda las complejidades del pensamiento sistémico en las organizaciones, propone las leyes de la quinta disciplina aplicables a la empresa inteligente.

Fayol, H (1949) considerado el padre de la administración clásica es quien formula las generalidades de la teoría administrativa como hoy en día la conocemos, propone en su obra "Administración industrial y general" los principios generales y las características de la administración que siguen siendo aplicados en la teoría y en la práctica empresarial.

El estudio realizado por este ingeniero civil en 1916 concluye en la proposición de los elementos de la administración: "previsión, organización, mando, coordinación y control".

Estos elementos de la administración constituirían una serie de pasos cuya implementación eficiente ayudaría a las organizaciones a alcanzar sus objetivos. Además, distingue 5 funciones en las que la empresa debe enfocar sus actividades, funciones comerciales, financieras, contabilidad, seguridad, de producción y administrativas.

A estas funciones las conocemos hoy en día como áreas funcionales de la empresa. Finalmente, su obra también presenta los 14 principios de la administración fundamentales para práctica administrativa, "división del trabajo, autoridad, disciplina, unidad de mando, unidad de dirección, la subordinación del interés personal al interés general, la remuneración, la centralización, la jerarquía, el orden, la equidad, la estabilidad del personal, la iniciativa y la unión del personal".

Taylor, F (1916) fue un destacado ingeniero y teórico de la administración, que se publicó por primera vez en 1903 su obra denominada "Shop

management" o administración de talleres. El libro es una parte importante de la obra de Taylor sobre la administración científica y aborda específicamente la gestión de talleres de producción ya que se desarrolla en los tiempos de la revolución industrial. "Shop Management" es uno de los textos fundacionales de la administración científica, un enfoque de gestión que busca aplicar métodos científicos para mejorar la eficiencia y la productividad en el trabajo.

Taylor argumenta que se pueden lograr ganancias significativas en la productividad mediante el estudio y la optimización de los procesos de trabajo y la división del trabajo.

Desarrolló el estudio de tiempos y movimientos con el cual aboga por la medición y el análisis precisos de los tiempos y los movimientos requeridos para realizar una tarea mediante la proposición de la división de esta en elementos simples y el desarrollo de métodos de trabajo eficientes. El libro destaca la importancia de establecer estándares claros y alcanzables para el desempeño laboral, estos estándares deben basarse en la observación y el análisis de los trabajadores más eficientes. Este autor introduce el concepto de un sistema de incentivos basado en la tarifa diferencial, que recompensa a los trabajadores que superan los estándares y penaliza a aquellos que no los alcanzan, su objetivo es motivar a los empleados a mejorar su desempeño. La obra de Taylor ha sido objeto de críticas a lo largo de los años por sus métodos que a menudo se perciben como excesivamente mecanicistas y orientados a la eficiencia, a veces en detrimento de la satisfacción y el bienestar de los trabajadores. La falta de enfoque en aspectos como la calidad del trabajo y la creatividad también ha sido un punto de controversia. Esta obra es un libro fundamental en la historia de la administración y la organización del trabajo.

Aunque su enfoque en la eficiencia y la aplicación de métodos científicos ha sido influyente, también ha sido objeto de críticas por su falta de consideración de aspectos humanos y sociales en el entorno laboral; es un testimonio importante

de la evolución de la teoría de la gestión y sigue siendo relevante para comprender la historia de la administración moderna.

Chiavenato, I. (1996) “Introducción a la teoría general de la administración” es una obra literaria a profundidad las concepciones de la administración por diversos autores, así como la evolución histórica de la teoría a lo largo del tiempo, desde el surgimiento de la teoría científica en 1903 hasta 1996 cuando se presentaban las teorías de calidad más modernas. La evolución histórica destaca las carencias de las teorías ya planteadas lo que permite contrastarlas y analizarlas. Cada planteamiento atiende a las necesidades de la etapa en la que fueron desarrolladas, es decir, la teoría Científica desarrollada después de la revolución industrial atiende a la necesidad de división del trabajo en las grandes fábricas que operaban sin procesos bien definidos promoviendo pérdidas de tiempo, materiales y dinero. Posterior a la teoría científica surge la teoría clásica que postula Henry Fayol y que además de la importancia de administrar el trabajo dividiéndolo atiende a la importancia que requiere la estructura destacando y señalando la importancia que tienen las etapas del proceso administrativo en el desempeño de las “funciones comerciales, contables, financieras y de seguridad”. Por otro lado, “la teoría de las Relaciones Humanas” surge a la par de las ciencias sociales, y denota la trascendencia del homo economicus al homo social, señalando que el ser humano al formar parte de un ente social necesita crear relaciones sanas y recibir por parte de sus directivos la motivación necesaria para la satisfacción en el trabajo pues existen otros aspectos que atender además de el de remunerar el trabajo para que contribuyan al alcance de los objetivos. Además de darnos un recorrido por la evolución histórica de las teorías administrativas, el libro nos presenta a lo largo de varios capítulos los elementos, los principios y las técnicas cualitativas y cuantitativas para cada etapa de proceso administrativo; los elementos componen las partes de las cuales se integra la actividad de cada fase, cuando hablamos de Planeación estas son: valores, misión, visión,

objetivos, políticas, estrategias, programas, procesos y presupuestos. Para la etapa consecuente que es la de Organización, los elementos son los siguientes: División del trabajo y coordinación. Para la etapa de Dirección los elementos son: Toma de decisiones, comunicación, liderazgo y motivación; y para la etapa de Control son: establecimiento de estándares, medición y detección de desviaciones, corrección, retroalimentación. Todos los elementos anteriores constituyen la actividad a realizar por parte de la dirección de la empresa generalmente ocupada por los gerentes generales. Para llevar a cabo estos elementos también existen técnicas cualitativas y cuantitativas de las que echar mano para materializarlas, el análisis ambiental, análisis FODA, los manuales, organigramas, reglamentos, equipos de calidad, lluvias de ideas, sistemas de información, reportes y formas, programas, investigación de operaciones por mencionar algunas; y para finalizar también nos habla de los principios que norman a cada etapa y les brindan una guía para su formulación y ejecución.

Reyes, A (1994) en su obra “Administración moderna” es una obra muy similar a la de introducción a la teoría general de la administración por Chiavenato, muestra una recopilación de las diferentes aportaciones a la teoría y la ampliación a los conceptos del proceso administrativo, tanto en elementos como en técnicas y principios.

“La práctica del management” es una obra literaria en la que Drucker, P. (1954) plasma la importancia que la gerencia y la dirección de una empresa tienen en el proceso de toma de decisiones encaminadas hacia alcanzar los objetivos de la empresa en un entorno lleno de desafíos sociales, económicos, mercadológicos, tecnológicos y políticos.

Desarrollada en 1954 y es una de las principales obras que colocan a Peter Drucker como el padre de la gestión moderna, abarcando 6 secciones que divide en 29 capítulos en los que se habla de la naturaleza de la gerencia, la dirección de un negocio, la dirección de los gerentes, la estructura de la gerencia y la dirección del trabajador y del trabajo. Peter define que “la geren-

cia es una práctica, antes que una ciencia o una profesión, aunque contiene elementos de ambas” (pág. 40)

Drucker enfatiza la importancia de considerar la gestión como una disciplina académica y una práctica que se puede aprender y mejorar. Argumenta que el management no es solo una habilidad innata, sino que se puede enseñar y perfeccionar. Drucker sostiene que el propósito principal de cualquier organización debe ser crear valor para sus clientes. Señala que la satisfacción de los clientes es fundamental para el éxito a largo plazo de una empresa ya que en un entorno cambiante quien no evoluciona se vuelve obsoleto.

El autor destaca la necesidad de una planificación efectiva en la gestión, insiste en que las empresas deben establecer objetivos claros y desarrollar estrategias para alcanzarlos, también promueve la idea de la descentralización en la gestión.

Sugiere que las organizaciones deben dar a los empleados la autoridad y la responsabilidad necesarias para tomar decisiones, lo que fomenta la innovación y la eficiencia, tendencia que a la fecha ha tomado mayor auge y enfatiza que los empleados son un activo valioso y que su motivación y compromiso son esenciales para el éxito de la organización. Drucker aboga por la gestión basada en resultados y el empoderamiento de los empleados.

Es Drucker quien introduce el concepto de "management por objetivos" (MBO), que implica establecer metas claras y medibles para los empleados y evaluar su desempeño en función de estos objetivos como técnica de gestión más puntual.

A lo largo del libro, también se aborda la importancia de la ética en los negocios y cómo las organizaciones deben actuar de manera responsable y ética en sus operaciones. "La Práctica del Management" es un libro influyente que ha ayudado a dar forma a la teoría y la práctica de la gestión empresarial. Ofrece una visión sólida de los principios fundamentales que deben guiar la gestión efectiva en cualquier organización.

Tabla 3. Gestión estratégica

Núm.	Autores	Título	Principales aportes a la investigación
1	Sun Tzu	"El arte de la guerra"	El arte de la guerra es una obra literaria que se desarrolla en los años 500 a.C. como un manual de guerra y antiguo tratado militar escrito por Sun Tzu. Sus enseñanzas se han aplicado a una variedad de campos incluyendo los negocios y la gestión. Es el libro de estrategia más grande de la historia y sigue siendo de aplicación actual.
2	Michael Porter	"Estrategia competitiva"	Michael Porter propone las teorías de las fuerzas competitivas, las estrategias genéricas y cadenas de valor y gestión estratégica. Considerado el padre de la gestión estratégica.
3	Juan Manuel Manes	"Gestión estratégica instituciones educativas"	Aporta un antecedente de esta investigación pues está encaminada a formular una guía técnica para la formulación de estrategias de gerenciamiento de instituciones educativas, temas que en su época eran muy poco abordadas.
4	Rogelio Adilson Lana	"La administración estratégica como herramienta de gestión"	Aporta una visión conceptual de elementos imprescindibles en la gestión estratégica como análisis ambiental, desarrollo de estrategias y estudio de los puntos fuertes y débiles de la institución para desarrollar ventajas competitivas.
5	José Betancourt	"Gestión estratégica: Navegando hacia el cuarto paradigma"	Aborda a la gestión estratégica desde una perspectiva de cambio, exponiendo los retos financieros, tecnológicos y de ingeniería.
6	Alfredo C. Luna González	"Administración estratégica"	Aporta el acercamiento más actual y completo de la administración estratégica en todas sus fases y elementos.
7	Charles W. L. Hill y Gareth R. Jones	"Administración estratégica: un enfoque integral"	Centra su importancia en la generación de estrategia efectiva de aplicación para las instituciones, aborda el proceso y varias técnicas y tendencias de estrategia actuales.
8	Tom Peters, Robert Waterman	"En busca de la excelencia"	En busca de la excelencia aporta a esta investigación las 10 características de las empresas excelentes que fueron resultado de años de investigación y consultoría a grandes empresas mundiales por parte de Peters y Waterman.
9	Robert Waterman	"Cómo mantener la excelencia"	Es la continuación de su influyente obra anterior, "En Busca de la Excelencia." El libro ofrece una visión detallada de cómo las empresas pueden mantener y mejorar su excelencia a lo largo del tiempo, en lugar de simplemente alcanzarla momentáneamente. La obra se basa en la idea de que la excelencia empresarial no es un objetivo estático, sino un proceso continuo de mejora y adaptación. Peters y Waterman argumentan que las compañías exitosas son aquellas que pueden mantener altos niveles de desempeño a largo plazo, incluso en un entorno empresarial en constante cambio.
10	Manuel Carneiro Caneda	"Dirección estratégica Innovadora"	"Dirección Estratégica Innovadora" es una obra que busca proporcionar a los líderes y gerentes empresariales una nueva perspectiva sobre cómo abordar la gestión estratégica en un mundo cada vez más competitivo y cambiante. La combinación de estrategia tradicional con un enfoque en la innovación puede ayudar a las empresas a mantenerse relevantes y a prosperar en un entorno empresarial dinámico. El libro se convierte en una valiosa lectura para aquellos interesados en llevar a cabo transformaciones estratégicas que incorporen la innovación como parte central de su visión y misión corporativas.
11	Jorge Eleacer Prieto Herrera	"Gestión estratégica organizacional"	Es un libro que recopila las mega tendencias más actuales de la gestión organizacional como empowerment, benchmarking, downsizing, coaching, mentoring, entre otras.
12	Ileana Díaz Fernández	"Enfoque de Porter y de la teoría basada en los recursos en la identificación de la ventaja competitiva: ¿contraposición o conciliación?"	Aborda y ejemplifica la visión de Porter de crear ventaja competitiva como base de la gestión estratégica y el enfoque de la teoría basada en los recursos, ofrece una comparación para crear una propia concepción de si trabajan en contraposición o en conciliación.
13	Enriqgo Rafael Contreras Sierra.	"El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica"	Aborda el tema de la estrategia definiendo el concepto según varios autores para después relacionarla con la administración, resultado de la planeación a largo plazo enfocándose a la competitividad y al posicionamiento.

Sun Tzu (500 a.C.) "El arte de la guerra" representa el primer libro escrito sobre estrategia, y aunque su principal objetivo era el obtener la victoria en la guerra hacia los años 500 antes de cristo, sigue siendo de aplicación en varios campos, sin duda en el mundo empresarial y de la gestión en la actualidad. Es considerado el libro de estrategia más grande de la historia.

Sun Tzu enfatiza la importancia de la planificación estratégica antes de emprender cualquier acción, argumenta que una estrategia bien concebida es crucial para el éxito en la guerra y en cualquier otra actividad, conocer tanto a tu enemigo como a ti mismo es fundamental, aboga por la obtención de información precisa y la realización de un espionaje efectivo para compren-

der a tu oponente y sus debilidades, destaca la necesidad de adaptar tu estrategia a las circunstancias cambiantes el ser flexible y ajustar tu enfoque a medida que evoluciona la situación es esencial, subraya la importancia de utilizar tus recursos de manera eficiente. Evitar el despilfarro y centrarse en puntos críticos son aspectos clave de su filosofía. La guerra psicológica es uno de los elementos más importantes en la estrategia de Sun Tzu, sugiere vencer al contrincante mediante el uso de engaños, trampas y desinformación para confundir al enemigo y crear ventajas estratégicas. El autor considera que mantener la moral alta en tus propias filas y debilitar la moral del enemigo es esencial. La disciplina y la motivación de las tropas son factores determinantes en la victoria, también aboga por evitar el conflicto directo siempre que sea posible pues la victoria más sabia es aquella que se logra sin luchar, menciona también que la rapidez y la capacidad de sorprender al enemigo son elementos cruciales en la estrategia de Sun Tzu, argumenta que la velocidad puede proporcionar ventajas significativas en el campo de batalla, es un tratado sobre estrategia que va más allá de la guerra y se aplica a la toma de decisiones estratégicas en diversos campos, destaca la importancia de la planificación, la adaptación, la economía de recursos y la comprensión tanto del enemigo como de uno mismo.

”Estrategia Competitiva” es un libro escrito por Porter, M (1980) un renombrado académico y experto en estrategia empresarial. La obra se publicó por primera vez en 1980 y ha tenido una influencia duradera en la teoría y práctica de la gestión empresarial. Porter propone su teoría el concepto de las ”cinco fuerzas competitivas” que influyen en la rentabilidad de una industria, estas fuerzas incluyen entre otras “el poder de negociación de los proveedores, el poder de negociación de los compradores, la amenaza de productos o servicios sustitutos, la amenaza de nuevos competidores y la rivalidad entre las empresas existentes” para que al analizar estas fuerzas ayuda a una empresa a comprender su entorno competitivo y además a formular la mejor planeación estratégica para ella. En capítulos más avanzados Porter, M

(1980) presenta tres “estrategias genéricas” que una empresa puede seguir para lograr una ventaja competitiva: “liderazgo en costos, diferenciación y enfoque”. Estas estrategias se pueden combinar de diversas formas, pero es fundamental elegir una para destacar en el mercado, menciona la importancia de buscar una ventaja competitiva sostenible, no basta con ser eficiente o diferenciarse; una empresa debe mantener su ventaja a lo largo del tiempo, esto se logra a través de la innovación constante y la adaptación a las cambiantes condiciones del mercado.

Porter presenta el concepto de la ”cadena de valor”, que descompone las actividades de una empresa en categorías clave, desde la producción hasta la distribución y el marketing, comprender cómo cada actividad agrega valor o costos es esencial para mejorar la eficiencia y la diferenciación. El libro reconoce la creciente importancia de la competencia global y cómo las empresas deben pensar en términos de ventajas competitivas a nivel mundial, defiende la necesidad de una gestión estratégica sólida en las organizaciones, argumenta que la estrategia no es solo una tarea para los altos directivos, sino que debe ser parte de la cultura empresarial y estar en la mente de todos los empleados. Una estrategia eficaz implica elegir un posicionamiento claro y específico en el mercado la empresa debe decidir si busca ser el líder en costos, ofrecer productos o servicios diferenciados o centrarse en un nicho de mercado.

Manes, J (2014) en su libro “Gestión estratégica para instituciones educativas” podría mencionarse como un antecedente a esta investigación pues hace profundo énfasis en el pensamiento administrativo como el factor limitante en ese tiempo para alcanzar mejores resultados educativos puesto que la institución educativa no estaba vinculada y relacionada con el entorno empresarial. Manes aborda su obra como una guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional. Dentro de su contenido aborda una recopilación de teorías administrativas y las vincula con la gestión educativa, habla del proceso administrativo como herramienta para la gestión y

describe técnicas para la generación de estrategias tales como las fuerzas competitivas de Porter, el análisis ambiental, análisis FODA, mercadotecnia, liderazgo y empowerment, tendencias que tiempos atrás eran consideradas prohibidas para la educación. Precisa que es fundamental el preparar a los cuerpos directivos que muchas veces se enfrentan en la situación de eficientar los recursos que son escasos en las instituciones educativas, hablemos de recursos materiales, técnicos, humanos y financieros pues es la premisa fundamental de la administración. Un libro sumamente interesante que en su época brindo herramientas prácticas, sencillas y valiosas a quienes se encargan de dirigir las actividades de las instituciones educativas.

Explora la importancia de la gestión estratégica en las empresas y presenta las cinco etapas clave del proceso. La obra aborda diferentes aspectos de la gestión estratégica, incluyendo la definición del entorno interno y externo de una empresa, la identificación de los puntos fuertes y débiles de la organización, y la formulación de estrategias efectivas. Cuando hablamos del análisis ambiental de los entornos interno y externo de una empresa y se explica cómo el análisis de estos factores puede impactar, le estamos proporcionando al director encargado de tomar decisiones información valiosa para la formulación de estrategias efectivas. Se aborda la importancia de identificar los puntos fuertes y débiles de una organización, y se presentan diferentes enfoques para realizar este análisis. Además, se presenta las cinco etapas clave del proceso de gestión estratégica, que constituyen los elementos de la planeación, y estos son: “la definición de la misión y visión de la empresa, el análisis del entorno interno y externo, la identificación de los puntos fuertes y débiles de la organización, la formulación de estrategias efectivas y la implementación y evaluación de estas estrategias”.

El libro “Administración estratégica” escrito por Luna, A (2014) recopila las principales teorías de los estudiosos más reconocidos de la gestión estratégica, dividido en 16 capítulos que van desde

el diagnóstico estratégico de la empresa que consta de un análisis ambiental interno y externo, pasando por el análisis estratégico, la generación de estrategias, la influencia del liderazgo en la gestión estratégica, hasta los temas relacionados con el control estratégico de la gestión. Aborda de manera profunda cada sección proporcionando al lector un amplio contexto de aplicación en la empresa pública y privada. El libro “Administración Estratégica” de Charles W. Hill y Gareth R. Jones (2009) es una guía completa para entender el proceso de planeación estratégica y cómo implementar estrategias efectivas en cualquier tipo de organización. Presenta un modelo de proceso de planeación estratégica que incluye “La evaluación del entorno externo e interno, la formulación de estrategias, la implementación y el control”.

El libro también aborda temas como la ventaja competitiva, la diversificación, la internacionalización y la ética en la administración estratégica. Además, incluye casos de estudio de empresas reales que ilustran los conceptos y herramientas presentados en el libro. En general, “Administración Estratégica” es una lectura esencial para cualquier persona interesada en la planeación estratégica y la gestión empresarial. Los autores presentan los conceptos de manera clara y concisa, y proporcionan herramientas prácticas para aplicarlos en la vida real. El libro comienza con una introducción al proceso de administración estratégica, que incluye la evaluación del entorno externo e interno, la formulación de estrategias, la implementación y el control, explica que la administración estratégica es el proceso de identificar los objetivos de una organización y desarrollar estrategias para alcanzarlos. Un caso que se aborda en el libro es el de Dell Computer, que ilustra cómo una empresa puede lograr un desempeño superior y una ventaja competitiva a través de una estrategia efectiva.

Parte fundamental del buen desarrollo del proceso es comenzar con el análisis ambiental externo que incluye factores como la competencia, la tecnología, la economía y la política que es importante para identificar oportunidades y amenazas

que pueda afectar a la empresa. Luego, se discuten la evaluación del entorno interno, que incluye factores como los recursos, las capacidades y la cultura de la empresa que es importante para identificar las fortalezas y debilidades de la empresa.

La formulación de estrategias, que implica la identificación de objetivos y la selección de estrategias para alcanzarlos y finalmente a implementación implica la asignación de recursos y la ejecución de las estrategias, mientras que el control implica la medición del desempeño y la revisión y ajuste de las estrategias según sea necesario.

Tabla 3. Gestión educativa

Núm.	Autores	Título	Principales aportes a la investigación
1	David Mora	"Objeto e importancia de la gestión educativa"	Profundiza en dos elementos del estudio de la gestión educativa que permiten entender su contenido y fundamentos, el objeto y la importancia de su estudio y puesta en práctica.
2	Pilar Pozner	"Gestión educativa estratégica"	Es un documento que aborda a la gestión educativa como una perspectiva del pasado aun presente en la gestión educativa para después proponer la gestión educativa estratégica como el futuro. Habla de los componentes de la gestión educativa estratégica y el desempeño de los gestores educativos como clave de gestión estratégica.
3	Hilda Flores	"Gestión educativa, una disciplina con características propias"	Determina características particulares de la gestión educativa y propone en sus conclusiones 4 de ellas que la hacen una disciplina con características propias.
4	Isaías Álvarez García, Carlos Topete, Ana María Abundes Pérez	"El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión"	Aporta un punto de vista sobre la transición de la administración educativa tradicional a la gestión estratégica educativa.
5	M. Loris Chacón	"Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad"	Aporta una visión integradora del proceso de gestión estratégica al abordar a la complejidad factor de tendencia actual para el desarrollo efectivo de las actividades educativas en el que es pertinente el trabajo en equipo, multidisciplinar y que atiende a la satisfacción de las necesidades de todos los interesados.
6	Yerli Emille Quintana Torres	"Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano"	Una visión general de la relación entre gestión escolar y la calidad educativa, así como recomendaciones para mejorar la educación en Colombia.
7	Pilar Pozner	"La gestión escolar"	Aporta una guía para la gestión escolar con varias lecturas de análisis para el docente y autoridades educativas.

Tabla 3. Gestión educativa

Núm.	Autores	Título	Principales aportes a la investigación
8	Rosana Claudia Maipazo Morales, Gloria Lapa Huanan	"Gestión educativa estratégica de calidad en una institución educativa pública de Ancash."	Planifica un proceso predominante de gestión estratégica que aporte transformación a la gestión actual a partir del liderazgo pedagógico.
9	Adrián Cejas	"Gestión educativa"	Ofrece información concreta referente al proceso de gestión en una institución educativa y los instrumentos posibles a realizar para cada etapa.
10	Maria Teresa Farfán Cabrera, Iván Arturo Reyes Adán	"Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual"	Aborda de manera conceptual a la gestión educativa estratégica en sus diferentes niveles, así como las características y su relevancia como nueva tendencia en la educación. Discute acerca de las reformas educativas que se dieron en 2001 hasta esa fecha.
11	Otoniel Alvarado Oyarce	"Gestión educativa: Enfoques y procesos"	Es una obra que explora los conceptos fundamentales de la gestión educativa, ofreciendo una visión integral de cómo se administran las instituciones educativas y se toman decisiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. El autor Alvarado, O aborda cuestiones importantes en el contexto de la educación y presenta diversas perspectivas sobre la gestión en este campo. El libro se adentra en varios aspectos clave de la gestión educativa, incluyendo: Teorías de la Gestión Educativa, procesos de gestión, cambio y mejora continua, desafíos actuales, y estudios de caso. En resumen, "Gestión Educativa: Enfoques y Procesos" es una obra valiosa para educadores, directores de instituciones educativas, estudiantes y cualquier persona interesada en el ámbito de la gestión educativa. Proporciona una base sólida para comprender los enfoques y procesos de gestión en el contexto de la educación y aborda temas importantes relacionados con la toma de decisiones en este campo en constante evolución. El libro ofrece una visión completa de los desafíos y oportunidades que enfrentan las instituciones educativas y cómo abordarlos de manera efectiva.

Tabla 3. Gestión educativa

12	José Luis Rodríguez López, Mielita Rita Vásquez, Tomás José Gabriel Chavara Andúes, Judith Soledad Yangali Vicente	"La relación de la toma de decisiones y la gestión educativa en docentes gestores de la universidad."	Constituye una investigación científica aplicada a docentes de la universidad privada Sergio Ballester referente a la relación que existe entre la toma de decisiones y la gestión educativa como factor determinante en la resolución de problemas y liderazgo.
13	Evangelina Villareal Ramos	"La efectividad de la gestión escolar: de la formación de recurso humano como factor actor y promotor del cambio dentro de los procesos, dimensiones y políticas educativas"	Este artículo corto aborda conceptos de valor con definiciones claras recibidas por la autora y con una perspectiva educativa transformacional.
14	José Margarito Rivera Badillo	"La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala."	Aporta una investigación sobre los temas de gestión, dirección y liderazgo escolar, que se requieren para una gestión eficiente en los planteles escolares con la finalidad de reconocer cuales son aquellas características que los directivos si aplican en sus instituciones educativas.
16	Ernesto Schiefelbein	"Elementos para reflexionar sobre la calidad de la educación en América Latina"	Realiza un análisis a partir de la necesidad de los países latinoamericanos de mejorar la calidad educativa y formula 5 cuestionamientos encaminados a conocer en que medida los países están preocupados por la calidad educativa si toman decisiones utilizando los conocimientos pertinentes y si disponen los países de mecanismos para aplicar políticas eficientes.
18	Antonio Bolívar	"Liderazgo para el aprendizaje: Organización y gestión educativa"	Bolívar aporta su visión y perspectiva de como la capacidad del liderazgo contribuye para que los centros educativos alcancen mejores niveles educativos, entendiendo al liderazgo como la capacidad para influenciar a las personas. Si ese liderazgo se encamina a la mejora educativa y pedagógica tiene en un porcentaje alto, asegurado el logro de sus objetivos.
17	Maria Vidal Ledo, Francisco Durán García, Nayra Pujal Victoria	"Gestión educativa"	Una investigación literaria de la gestión educativa diferenciadora de la gestión escolar o gestión educativa para alcanzar una perspectiva de gestión estratégica. Aborda varias investigaciones relacionadas a los temas para por último concluir en un proceso de gestión estratégica.

Tabla 3. Gestión educativa

18	Blanca Patricia Moreno	Conteras	"Incidencia De la Gestión Escolar y Liderazgo en las Instituciones Educativas: Perspectiva de Análisis"	esta autora aborda al liderazgo y gestión educativa para alcanzar la eficiencia escolar mencionando las aportaciones de diversos autores.
19	Abel Pérez Ruiz		"Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano"	Este autor presenta una importante comparación entre diversos autores principales en la gestión educativa, dividiéndolos en los enfoques de su perspectiva sobre la descentralización de la institución educativa así como los mecanismos que implementan para su funcionamiento ya que estos enfoques, similares y contrapuestos, dado que las características de las instituciones educativas son heterogéneas llevan a que el estudio de la gestión escolar este aún inconclusa y con mucho estudio por realizar.

Mora, D (2009) enfatiza en su publicación "Objeto e importancia de la gestión educativa" aquellas características que hacen diferenciar a la gestión educativa de la administración educativa, mencionando que la primera juega un papel meramente académico en cuyo proceso intervienen diversos factores para lograr alcanzar los objetivos educativos tales como el formular la estrategia de los elementos didácticos y pedagógicos para el proceso enseñanza aprendizaje; la gestión de profesionalización de los docentes, los procesos administrativos y directivos. A diferencia de la administración educativa que se enfoca en hacer el mejor empleo de los recursos ya sean estos humanos, financieros, materiales o tecnológicos (hardware y software).

Pozner, P (2000) "Gestión Educativa Estratégica" es un documento que ofrece una visión completa y detallada sobre la gestión educativa y cómo esta contribuye al mejoramiento de los resultados educativos. El documento se enfoca en "la importancia de la reestructuración educativa, las culturas de colaboración, la centralidad de lo pedagógico, el trabajo en equipo y la apertura a la

innovación como componentes clave de la gestión educativa estratégica”. Haciendo especial énfasis en las diferencias que existen entre la gestión educativa y la escolar.

Se destaca la necesidad de una profunda transformación de la forma de trabajo en educación para situar al sistema educativo en óptimas condiciones de avanzar hacia los “objetivos estratégicos que lo están desafiando: calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educacionales”.

El documento también presenta las “competencias necesarias para la profesionalización de la gestión educativa, como analizar y sintetizar, anticipar y proyectar, concertar y asociar, decidir y desarrollar, comunicar y coordinar, liderar y animar, evaluar y reenfocar”.

Cada una de estas competencias se explica detalladamente y se ofrecen ejemplos de cómo aplicarlas en el ámbito educativo. La investigación ofrece herramientas y estrategias para abordar los procesos de cambio e innovación en el ámbito educativo. Se destaca la importancia de la investigación sistemática de las condiciones particulares de las realidades en que se trabaja, para anticipar y predecir posibles desarrollos de acción.

Hilda Flores (Flores, H. 2021) desarrolla su artículo “Gestión educativa, una disciplina con características propias” mediante un estudio de revisión literaria habla profundamente de la evolución que antecede a la gestión educativa, partiendo de que la teoría fundamental de ella es la Teoría administrativa. Nos dice que “la gestión educativa recoge de esta teoría sus bases y fundamentos sin embargo requiere de la realización de investigaciones educativas que le permitan afianzar sus características como propias y particulares.

Estas características responden a un cambio de época y de paradigmas educativos y administrativos de las organizaciones educativas.” (Flores, H, 2021) En su investigación concluye entonces en la determinación de 4 características de la gestión educativa, que se resumen en los siguientes conceptos: Visión de un enfoque sistémico,

mejora continua, participación democrática de los personajes involucrados en el proceso y el liderazgo ejercido.

Álvarez, I., Topete, C., & Abundes, A. M. (2011) Nos hablan sobre “El concepto emergente de gestión educativa estratégica y los desafíos para la formación en gestión” se discute cómo la administración escolar tradicional está evolucionando hacia una gestión más estratégica y cómo esto ha sido implementado en otros países con éxito.

Además, se presentan experiencias y políticas nacionales y estatales que han logrado mejorar la gestión educativa en México. Su investigación ofrece una visión general de la gestión educativa desde su enfoque estratégico y su importancia en la mejora de la calidad de la educación.

Chacón, M. (2014) el artículo presenta una reflexión teórica sobre “La gestión educativa y la necesidad de adoptar un paradigma emergente de la complejidad para gestionar las instituciones educativas de manera efectiva”. Desde el enfoque de la complejidad es importante la generación de una mirada sobre el hecho educativo de manera sistémica ya que la gestión educativa implica la coordinación de diversas partes interesadas, como estudiantes, docentes, padres, personal administrativo, instituciones educativas y organismos gubernamentales, para alcanzar los objetivos de la educación de manera eficaz.

El artículo también hace hincapié en la necesidad de desarrollar nuevas categorías conceptuales con una perspectiva más global, transdisciplinaria y sistémica. En general, el artículo propone una visión innovadora y compleja de la gestión educativa del siglo XXI, que supone un cambio de paradigma en la forma de pensar y gestionar las instituciones educativas.

Quintana, Y. (2018) el documento se enfoca en la relación entre la gestión escolar y la calidad educativa en Colombia. Examina cómo la gestión escolar puede ser una herramienta efectiva para mejorar la calidad educativa en su país.

Además, el documento revisa el estado del arte y la literatura para caracterizar tres modelos de gestión escolar y un modelo de calidad educativa. Los hallazgos muestran que la calidad educativa no se puede homogenizar ni estandarizar debido a que es una herramienta que por su naturaleza estratégica debe adaptarse a las capacidades, posibilidades, recursos y condiciones de cada plantel o institución, y que sus objetivos serán tan diversos como necesidades tenga la institución.

En general, el documento proporciona una visión general de la relación entre la gestión escolar y la calidad educativa en Colombia y ofrece recomendaciones para mejorar la educación en el país.

Pozner, P (2003) nos dice en su “Antología de gestión escolar” elaborada para la Secretaría de Educación Pública en México, que para mejorar la práctica de la función directiva en la educación “es necesario considerar los rasgos de profesionalización de quienes realizan dicha función, lo que implica un reconocimiento explícito de la figura del director y del supervisor como especialistas en gestión escolar y una estricta y constante preparación que les garantice desempeñar en forma eficiente sus funciones” .

En la sección “La Escuela y la Gestión Escolar” se abordan lecturas sobre la nueva visión de la escuela como unidad autónoma e institución centrada en el trabajo participativo, así como la importancia de la elaboración y desarrollo del proyecto escolar.

En la primera lectura, “La escuela como organización”, se presenta una visión general de la escuela como organización y se analizan los diferentes elementos que la componen.

En la segunda lectura, “La escuela como comunidad”, se aborda la importancia de la comunidad escolar en la gestión escolar y se presentan estrategias para fomentar la participación de la comunidad en la toma de decisiones.

En la tercera lectura, “El proyecto escolar”,

se presenta el proyecto escolar como una herramienta fundamental para la gestión escolar estratégica y se ofrecen estrategias para su elaboración y desarrollo.

En la cuarta lectura, “La gestión escolar estratégica”, se aborda la importancia de la gestión escolar estratégica en la mejora del desempeño escolar y se presentan estrategias para su implementación.

En la quinta lectura, “La evaluación institucional”, se aborda la importancia de la evaluación institucional en la gestión escolar y se presentan estrategias para su implementación. Finalmente, en la sexta lectura, “La gestión escolar y la calidad educativa”, se analiza la relación entre la gestión escolar y la calidad educativa y se presentan estrategias para mejorar la calidad educativa a través de la gestión escolar.

Ofrece una visión completa y detallada de la gestión escolar estratégica y la importancia de la escuela como unidad autónoma e institución centrada en el trabajo participativo. Los autores presentan estrategias prácticas para la elaboración y desarrollo del proyecto escolar, la implementación de la gestión escolar estratégica, la evaluación institucional y la mejora de la calidad educativa a través de la gestión escolar.

Tabla 3. Calidad

Núm.	Autores	Título	Principales aportes a la investigación
1	Edward William Deming	“Calidad, productividad y competitividad, la salida de la crisis”	Postula los 14 principios básicos de gestión para la mejora continua, lo que constituye la primera aportación referente a la Calidad.
2	María Constanza Cubillos Rodríguez, Diego Roco Rodríguez	“El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad”	Recopila la evolución histórica de la tendencia hacia la calidad mediante sus principales exponentes y habla de la importancia del proceso de control de calidad, aseguramiento de la calidad, calidad total y mejoramiento para la competitividad.
3	Ricardo López Gumucio	“La calidad total en la empresa moderna”	Recopila a los principales autores a cerca de la calidad mediante su evolución histórica y plantea un enfoque orientado hacia la gestión actual.
4	Fernando Javier García Colina, Saul Crispín Juárez Hernández, Lorenzo Salgado García.	“Gestión escolar y calidad educativa”	Vincula la labor directiva que corresponde la labor académica con la nueva tendencia enfocada hacia la calidad, desmenuzando y criticando los sistemas educativos apacibles y tradicionales.
5	Eloy Omar Siñani	“La gestión administrativa como incidencia en la calidad educativa de la unidad educativa 20 de Octubre”	Investigación llevada a cabo en Bolivia acerca de la relación de la calidad educativa con la formación de los estudiantes de la Unidad Educativa 20 de Octubre en donde se concluye que el liderazgo ejercido en la institución está directamente relacionado con los resultados, en este caso, apalía y rechaza a la calidad.

Tabla 3.1 Calidad

Núm.	Autores	Título	Principales aportes a la investigación
6	Jorge Capella Riera	"Gestión de Calidad en la Institución Educativa"	Capella nos dice en su obra que una institución educativa puede mejorar su calidad educativa avanzando como organización de acuerdo con sus objetivos de proyecto pedagógico y su compromiso con la sociedad y su cultura mediante la creación de un ambiente de aprendizaje continuo y la adopción a nuevas ideas y conocimientos pues una organización que está en constante aprendizaje es capaz de modificar, crear y transferir conocimientos pero es preciso entonces adaptarse a nuevas tendencias.
7	Brigido Ropa Camón	"Administración de la calidad en los servicios educativos"	Usa la teoría administrativa como fundamento de la gestión, no sin antes establecer las características del servicio educativo, los enfoques de la calidad y los mapas de proceso como herramienta de gestión.
8	J Wilson	"Como valorar la calidad de la enseñanza"	Aborda el tema de la calidad en la enseñanza y muestra los criterios que todos los actores del proceso deben conocer para poder medir ya que al parecer resulta aun un poco confuso. A través de investigaciones anteriores hace un análisis del significado de calidad en la educación.
9	Pablo López Alfaro	"El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad"	Estudio realizado por Alfaro, L muestra los resultados de una investigación a 870 profesores de instituciones educativas en Chile en donde se valoraron aspectos como liderazgo, planeación estratégica, recursos, satisfacción, resultados y calidad educativa mediante el diseño de una encuesta estructurada. Aporta evidencia de la vinculación directa de la gestión con el liderazgo ejercido en la institución educativa.
10	Contreras	"El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica"	Contreras concluye en un proceso de formulación de estrategias un tanto básico sin mayor profundidad en herramientas, técnicas o elementos que pueden ayudar y deben contener todo plan estratégico.
11	Juan Casassus	"La gestión educativa en América Latina: problemas y paradigmas"	Casassus aborda en su investigación varios enfoques de la gestión y los relaciona con la calidad total.
12	Jorge Hermida, Roberto Serra, Eduardo Klastka.	"Administración y estrategia: teoría y prácticas"	Documento literario que recoge información de la teoría administrativa y la gestión estratégica en 4 partes, la primera habla de la Administración general, la segunda muestra la evolución de la teoría administrativa comprendiendo el periodo de 1900 a 1970 entendiéndola como administración tradicional, la tercera parte habla de la administración tradicional a la administración estratégica y competitiva comprendiendo un periodo de 1970 a 1990, mostrando la ruptura de la administración tradicional por el impacto de eventos negativos en las organizaciones y la necesidad de transformarla en estratégica como nueva tendencia, habla también del pensamiento estratégico, la ventaja competitiva, la globalización, alianzas estratégicas entre otras tendencias. Ejemplifica mediante casos reales.
13	Antonio Bolívar	"El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones"	Profundiza en temas de liderazgo y la transición que debe estar entre la burocracia y el liderazgo efectivo orientado a la gestión estratégica, el papel crítico que ejerce la dirección en la mejora de los resultados de aprendizaje es crear el ambiente adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso. Además, se menciona que la dirección escolar tiene la responsabilidad de garantizar mejores niveles educativos a sus alumnos y que esto no puede quedar estancado al arbitrio de lo que cada profesor haga en su aula. Por lo tanto, el liderazgo educativo es un factor clave en la mejora de los resultados de aprendizaje en los centros educativos.

Deming, E. (1984) "Out of the Crisis" es una obra publicada en 1986 y escrita por W. Edwards Deming, un influyente experto en calidad y gestión. El libro se centra en los principios de mejora de la calidad y la gestión que Deming desarrolló a lo largo de su carrera, promueve una filosofía de gestión basada en la calidad, la mejora continua y el enfoque en el cliente. Deming argumenta que la aplicación de estos principios puede ayudar a las organizaciones a superar las crisis y prosperar a largo plazo.

Menciona que la importancia de la calidad radica en que es esencial para la supervivencia y el éxito a largo plazo de cualquier organización, sostiene que la calidad no es un aspecto secundario, sino un factor fundamental en la gestión. Aboga por un enfoque de gestión basado en un sistema en lugar de una gestión reactiva de "apagar incendios" lo que implica la planificación a largo plazo, la toma de decisiones basada en datos y la mejora continua; señala la importancia de eliminar las barreras que obstaculizan la mejora de la calidad, como la cultura de la empresa, la

competencia interna y la falta de enfoque en el cliente; propone un enfoque cíclico de mejora continua, conocido como el "ciclo PDCA" que consiste en planear, hacer, controlar y actualizar. Este ciclo implica la planificación de un cambio, su implementación, la revisión de resultados y la toma de medidas para ajustar y mejorar; enfatiza la importancia del liderazgo efectivo y la participación de todos los empleados en la mejora de la calidad pues cree que la responsabilidad recae en la dirección de la empresa para liderar el cambio. También habla de que la toma de decisiones basada en datos es fundamental para la gestión de la calidad e insta a recopilar y analizar datos para comprender y mejorar los procesos para estandarizarlos y reducir la variabilidad y mejorar la consistencia y con ello la calidad.

Deming destaca la importancia de buscar mejores niveles de satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente como un objetivo central de cualquier organización. Da también un espacio a la formación y la educación continua de los empleados ya que son esenciales para desarrollar sus capacidades y mejorar la calidad de procesos y productos o servicios.

Cubillos, M. y Rozo, D. (2009) "El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad." es un documento académico que aborda el tema de la calidad y su importancia para la competitividad empresarial. El artículo presenta un recorrido histórico por la evolución del concepto de calidad, desde sus orígenes en la antigüedad hasta su desarrollo en la Revolución Industrial y la Segunda Guerra Mundial. Se destaca la importancia de la calidad en la competitividad empresarial y se mencionan los principales exponentes y teorías de la gestión de calidad.

En la sección de la calidad en la actualidad, se aborda la importancia de la calidad en la era de la globalización y se presentan los principios y prácticas actuales de la gestión de calidad en las organizaciones. Se destaca la importancia de la gestión por procesos, el pensamiento sistémico, la organización horizontal y el trabajo en equipo.

Además, se mencionan las normas internacionales de calidad, como la norma ISO 9001, y se presentan ejemplos concretos de empresas que han implementado con éxito sistemas de gestión de calidad. En la sección de perspectivas de la calidad en el futuro, se presentan las tendencias y desafíos actuales de la gestión de calidad, como la innovación tecnológica, la sostenibilidad y la responsabilidad social empresarial. Se destaca la importancia de la calidad como factor clave para la competitividad empresarial en la actualidad y en el futuro por varias razones: satisfacción del cliente, reducción de costos, mejora de la reputación, cumplimiento de las normas y regulaciones.

Según López, G. R. (2005) los términos "Calidad" y "Calidad Total" se utilizan en todas las actividades empresariales en la actualidad. Sin embargo, la Calidad Total implica una filosofía de trabajo y un camino hacia la excelencia, más allá de ser simplemente un concepto completo y evolucionado de otras acepciones más básicas de la palabra Calidad. En otras palabras, la Calidad Total es un nuevo paradigma o modelo de gestión que persigue centrar la estrategia de la empresa en dar al cliente lo que necesita y cuando lo necesita, con un precio competitivo y de la manera más eficiente posible. El documento menciona que la evolución histórica del concepto de calidad ha sido enriquecida por el aporte de diversos autores y estudiosos, entre ellos Jurán, Crosby, Deming, Ishikawa y otros, que han conseguido evolucionar el concepto mediante sus aportaciones y estudios. Philip B. Crosby creó el concepto de relación cliente-proveedor y el concepto del "Cero Defectos" a principios de los años sesenta, aportaciones que son componentes de las empresas como parte de su gestión. Opinaba que la clave para mejorar la calidad consistía en cambiar la mentalidad de la alta dirección. Si lo que ésta esperaba era imperfección y defectos, los tendría, ya que sus trabajadores impondrían expectativas similares a su trabajo. Por su parte Joseph M. Jurán siendo licenciado en derecho e ingeniero, enseñó la doctrina de la Gestión de la Calidad y contribuyó a que la gran potencia japonesa revolucione su forma de

pensar y su aptitud al uso de los productos y servicios que globalizan el mundo. Jurán también desarrolló la idea de que la calidad no es un accidente, sino que es el resultado de un esfuerzo planificado y sistemático. W. Edwards Deming fue un estadístico y consultor estadounidense que ayudó a Japón a recuperarse después de la Segunda Guerra Mundial, es conocido por su enfoque en la mejora continua y la eliminación de los desperdicios en los procesos de producción. También desarrolló el concepto de los "14 puntos de Deming" y el ciclo de calidad, que son una guía para la gestión de la calidad en una empresa

García, F., Juárez, S. y Salgado, L. (2018) "Gestión escolar y calidad educativa" es un estudio que explora la relación que existe entre la gestión escolar y la calidad educativa en México. Los autores presentan una visión general de la situación actual de la educación en México y cómo la gestión escolar puede afectar la calidad de la educación.

Además, se discuten los pilares de la educación y cómo estos son fundamentales para una educación de calidad. En el artículo, los autores destacan la importancia de la gestión escolar en la calidad educativa. La gestión escolar es un proceso complejo que involucra el llevar a cabo las fases del proceso administrativo (planeación, organización, dirección y control) para la optimización de los recursos y la ejecución eficiente de las actividades de una institución educativa. Los autores argumentan que una buena gestión escolar puede mejorar la calidad de la educación al garantizar que los recursos se utilicen de manera efectiva y eficiente, y que las actividades educativas se planifiquen y ejecuten de manera adecuada. Los autores argumentan que la gestión escolar debe estar orientada a promover los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser) lo que garantizaría que los estudiantes reciban una educación integral y de calidad desarrollando competencias, aptitudes y habilidades que le permitan desenvolverse profesional y socialmente frente a los retos del mundo actual.

3. Discusión

Después de la revisión literaria pudimos observar para cada categoría, que cada una de las publicaciones refleja la experiencia del autor o la atención a las necesidades de determinada época o necesidad. Podemos comenzar con la categoría de Administración general y destacar que la evolución de esta teoría atiende a las necesidades de la época que el autor vivía o bien a la propia experiencia o resultados de sus experimentos. En el caso de la escuela científica de la administración Taylor, F (1903) surge en el contexto de la revolución industrial, a la aparición de las fábricas y la producción en masa, para lo cual los talleres crecen rápidamente y de manera desorganizada. El obrero trabajaba de manera improvisada muchas veces usando su criterio lo cual promovió ineficiencias en los procesos y la productividad. Taylor estandariza los procesos de las empresas que lo contrataban para llevar a cabo su estudio de tiempos y movimientos y así reducir los costos, los desperdicios de material y la holgazanería; sin embargo, la teoría fue ampliamente criticada en su tiempo, porque si, atendió al problema de la falta de estandarización de procesos y división del trabajo, pero se considero era inhumana viendo al hombre únicamente como una extensión de una máquina. Taylor atendió la parte técnica de las empresas sin embargo los problemas gerenciales no fueron atendidos, los obreros recibían ordenes de tantos supervisores como funciones realizaran y el directivo desconocía de los procesos productivos de su taller. Sin embargo, claramente la teoría científica sienta el precedente de inicio del pensamiento administrativo. Para 1916 aparece Fayol, H. (1949) quien critico la teoría científica agregando muchos elementos que le dieron forma a la teoría clásica de la administración, esta teoría se encuentra vigente hoy en día como teoría neoclásica que es la adaptación a la modernidad. La teoría clásica presenta las características de la Administración, aporta el primer proceso administrativo y distingue las áreas funcionales de la empresa.

Esta teoría además de la administración del

trabajo atiende a la estructura dando importancia a el elemento organizativo de la dirección. Estas dos teorías, aunque distintas, en conjunto formulan la columna vertebral de la gestión administrativa y es por eso que crucial estudiarla y entenderla desde su origen. La segunda y tercer categoría, gestión estratégica y gestión educativa respectivamente, tienen su relación en la gestión que implica obligatoriamente de conducción, ejecución, dirección o liderazgo. Los documentos encontrados sobre gestión estratégica hacen referencia al proceso de formulación de estrategias y a las técnicas posibles de usar para hacerlo de la forma más eficiente y todos coinciden en que el primer paso para conseguirlo consiste en realizar el análisis ambiental de la organización a manera de diagnóstico que permita ubicar a organización en la realidad de manera objetiva y así aprovechar sus fortalezas y oportunidades para disminuir las debilidades y amenazas.

La gestión educativa por su parte corresponde a la dirección, guía, conducción y liderazgo de las instituciones educativas que en la actualidad comenzó a relacionarse con la estrategia para obtener de ella mejores resultados, tanto administrativos como académicos. Los hallazgos literarios obtenidos coinciden tanto en el proceso como en las técnicas para realizarlo. Los artículos científicos que realizaron alguna aplicación hallaron también que la gestión educativa estratégica depende directamente de las capacidades de la persona al frente de dirigir la institución. Al vincularla con la cuarta categoría en la que analizamos el tema de la calidad, en donde también encontramos artículos que hablaban directamente de la calidad en materia educativa, se plantean varios teóricos que aportaron a este constructo que orientan sus aportaciones a la mejora continua, al aseguramiento de procesos y a la excelencia.

Dado que la gestión está directamente relacionada con el quehacer diario se recomienda revisar y profundizar en literatura de administración y gestión que aborde los elementos de las etapas del proceso administrativo tales como, planeación estratégica, táctica y operativa, división del tra-

bajo, coordinación, jerarquización, descripción de funciones, el liderazgo en sus estilos y características, liderazgo efectivo, motivación, autoridad, comunicación efectiva, medios y métodos de control y retroalimentación, por mencionar algunos.

4. Conclusiones

A lo largo de esta revisión literaria se encontró gran cantidad de elementos que componen el sistema de gestión educativa estratégica tendiente a la calidad, por lo que se puede concluir lo siguiente.

El proceso de gestión estratégica tiene su fundamento en la administración general pues esta posee la característica de que es de aplicación universal. En el contexto empresarial, para las instituciones privadas cuyo fin es económico, eficientar los recursos tanto humanos, materiales, financieros y tecnológicos traerá consigo la maximización de las utilidades, bajo una efectiva dirección que se comprometa con los objetivos organizacionales. La tarea de la gestión será entonces diseñar cada una de las etapas mecánicas del proceso administrativo (planeación y organización) de manera que al ejecutarlas en las etapas dinámicas (dirección y control) estas funcionen de manera óptima y coordinada. La esencia de la gestión estratégica se basa en la planeación a largo plazo, fijar objetivos alcanzables a mínimamente el periodo de 1 año; derivado de esos objetivos se diagnostica a la institución en los aspectos su ambiente interno (Fortalezas y debilidades) y externo (oportunidades y amenazas) que concluye en un análisis FODA, primer paso para la generación de la estrategia.

Simultáneamente se desarrollan los elementos de la planeación como primera etapa del proceso administrativo, estos elementos son misión, visión, valores, objetivos y políticas que conducirán a la institución en cada paso, cada función, y cada proceso de todos los departamentos y niveles jerárquicos en los que se divida, lo que conocemos como la etapa de organización. Estos elementos de planeación, se desarrollan ha-

ciendo de técnicas como el análisis FODA antes mencionado, los programas y graficas de Gantt. Por su parte las técnicas que ayudan a la etapa de organización son: Manuales (de organización, de políticas, de funciones, de procesos y procedimientos), organigrama, diagramas de flujo etc.

Es a la etapa de dirección a la que corresponde la conducción de que lo planeado se lleve a cabo y a la etapa de control (que se formula desde la etapa de organización) le corresponde la medición de los resultados, la evaluación de los métodos y la retroalimentación de procesos que conduzcan a un ciclo de mejora continua. La etapa de control hace uso de herramientas como sistemas de información, formatos y reportes, evaluaciones de desempeño, controles de calidad etc.

No puede finalizar este proceso, que en su esencia es cíclico, sin que la última fase, la de control, sirva para promover los cambios y las mejoras oportunas a los procesos establecidos para no solo corregir errores sino para hacer los procesos cada vez mejores. Cuando una organización está en busca de la calidad, instaura entonces como política en su gestión la del aseguramiento de los procesos que permita que cada que se presta un servicio o se fabrica un producto este se lleve a cabo de la misma forma y con los mismos resultados, si el resultado no es óptimo entonces el proceso habrá de reestructurarse para mejorarlo. Con esto mostramos un contexto general de la gestión estratégica tendiente a la calidad, pero, ¿Cuál sería entonces su aplicación en la institución educativa privada?

La gestión educativa tiene su aplicación en varios campos, dentro de ellos encontramos la gestión financiera y administrativa, pedagógica y académica, directiva y de la comunidad. La institución educativa privada tiene entonces además de fines económicos, fines de eficiencia en los resultados de su gestión académica y pedagógica que es propiamente la encargada del aprendizaje. Las actividades preponderantes de esta función suelen ser las de formulación y supervisión de todas las actividades académicas, didácticas y pedagógicas en relación al proceso de enseñanza

aprendizaje que comprende diversos actores, este diseño de planes y programas deberán entonces ir orientados hacia el cumplimiento de objetivos predeterminados que beneficien a todas las partes. Estos objetivos muchas de las veces están diseñadas para alcanzar mejores índices de rendimiento escolar y disminución de la deserción. El desarrollo o actualización de currículos académicos, la realización de actividades que fortalezcan el desarrollo integral de sus alumnos, la capacitación a sus docentes son otras actividades que se desarrollan en esta gestión.

Para hacer de la práctica de gestión educativa una función eficiente que no solo haga las cosas bien, sino que las haga optimizando sus recursos, es decir, hacerlas de manera eficaz, es preciso hacer uso del proceso administrativo desde su perspectiva estratégica en cada una de las áreas de aplicación de la gestión educativa. Parece leerse de manera sencilla, pero su complejidad real radica en la práctica que es en donde el cuerpo directivo y el cuerpo académico encargado de tomar las decisiones debe mostrar las habilidades no solo de liderazgo, que ya por sí solas son bastante complejas, sino que también deberá desarrollar capacidades organizativas, capacidades de comunicación efectiva, de motivación, de expertise y pedagógicas. El análisis de la literatura encontrada mostró evidencia mediante investigaciones tal es el caso de López, P (2010) que es su investigación, concluye que existe relación directa entre el liderazgo ejercido en la institución educativa con respecto al nivel de satisfacción de la calidad percibida, por lo que la autoridad educativa de nuestros planteles e instituciones no deberá solo recibir capacitación técnica pedagógica sino que es vital que en estos tiempos modernos donde se aspira a la calidad total y la excelencia se forme también con una visión administrativa que le de las herramientas para desarrollar su gestión mediante el mejor uso de los recursos para obtener mejores resultados.

Existe una arraigada creencia de que la gestión educativa es una actividad unilateral que corresponde al gobierno y sus autoridades ed-

ucativas y la institución o plantel tendrá la obligación de cumplir con las políticas diseñadas por ellos, sin embargo, esta demostrado que las instituciones que han hecho uso de esta tendencia marcan una clara diferencia en la calidad educativa de sus alumnos en comparación de quienes no la desarrollan e incluso comparándola con la calidad educativa ofrecida por el sector público.

Una gestión educativa estratégica efectiva implica la definición de objetivos claros y medibles, la asignación eficiente de recursos, la formación y apoyo a los docentes, la implementación de programas de evaluación y seguimiento, y la participación activa de la comunidad educativa. Además, la calidad en la educación no se limita a los resultados académicos, sino que también incluye la equidad en el acceso a la educación, la inclusión de personas con discapacidades, y la promoción de valores cívicos y éticos.

5. Bibliografía

- Alvarado, O. (1998). "Gestión educativa: Enfoques y procesos". Editorial de la Universidad de Lima, Perú. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/17047>
- Álvarez, I., Topete, C., y Abundes, A. M. (2011). "El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión". En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1466.pdf
- Betancourt, J. (2006). "Gestión estratégica: Navegando hacia el cuarto paradigma". Edición electrónica gratuita. <https://www.ucipfg.com/Repositorio/MAES/MAES-03/Unidad1/Gesti%C3%B3n%20Estrat%C3%A9gica,%20Navegando%20Hacia%20el%20Cuarto%20Paradigma.pdf>
- Bolívar, A. (2010). "Liderazgo para el aprendizaje. Organización y gestión educativa". 18 (enero-febrero). 15-20. https://www.researchgate.net/publication/293237940_Liderazgo_para_el_aprendizaje
- Bolívar, A. (2010). "El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones". *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado el 03 de Noviembre de 2023. DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-112
- Capella, J. (2006). "Gestión de calidad en la institución educativa". *Educación*, 15(28), 21-59. <https://doi.org/10.18800/educacion.200601.002>
- Carneiro, M. (2010). "Dirección Estratégica Innovadora". (M. Martínez, Ed.) La Coruña, España: Netbiblio <https://books.google.co.cr/books?id=RrA8D9gvaXoCprintsec=copyrightv=onepage&q&f=false>
- Casassus, J. (2000). "La gestión educativa en América Latina: problemas y paradigmas." UNESCO <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w20971w/L1.pdf>

- Cejas, A. (2009). "Gestión Educativa". Revista Integra Educativa, 2(3), 215-231. Recuperado en 29 de octubre de 2023. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300010&lng=es.
- Chacón, L. (2014). "Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad". Omnia [en línea]. 20(2), 150-161 [fecha de Consulta 26 de Octubre de 2023]. ISSN: 1315-8856. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73735396006>
- Chiavenato, I. (1996). "Introducción a la teoría general de la administración". 4a. ed. Santafé de Bogotá: McGraw Hill. https://frq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/15525/mod_resource/content/0/Chiavenato%20Idalberto.%20Introducci%C3%B3n%20a%20la%20teor%C3%ADa%20general%20de%20la%20Administraci%C3%B3n.pdf
- Contreras, B. (2019) "Incidencia de la gestión escolar y liderazgo en las instituciones educativas: perspectiva de análisis". Daena: International Journal of Good Conscience. 14(1)52-68. ISSN 1870-557X. [http://www.spentamexico.org/v14-n1/A4.14\(1\)52-68.pdf](http://www.spentamexico.org/v14-n1/A4.14(1)52-68.pdf)
- Contreras, E. (2013) "El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica". Pensamiento & Gestión, núm. 35, julio-diciembre, pp. 152-181, Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>
- Cubillos, M. y Rozo, D. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad. Revista de la Universidad de La Salle, (48), 80-99. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1170&context=ruls>
- Deming, E. (1894). Calidad, productividad y competitividad, la salida de la crisis. Editorial Diaz de Santos. https://www.academia.edu/37495998/Fuera_de_crisis_deming
- Díaz, I. (2009). Enfoque de Porter y de la teoría basada en los recursos en la identificación de la Ventaja Competitiva: ¿contraposición o conciliación? Economía y Desarrollo, vol. 144, núm. 1, enero-junio, pp. 101-114 Universidad de La Habana La Habana, Cuba. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425541313005>
- Drucker, P. F. (1954). La Práctica del Management (1er edición). Harper & Row, Nueva York. [https://www.scrip.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referencpapers.aspx?referencid=1197362](https://www.scrip.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/referencpapers.aspx?referencid=1197362)
- Farfán, M. T., y Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 28 (73), 45-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056722004>
- Fayol, H. (1979). "Administración general y de talleres". 1a. ed.. Buenos Aires: El ateneo.
- Flores, Hilda (2021). "Gestión educativa, una disciplina con características propias". Revista Integra Educativa <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056722004>
- García, F., Juárez, S. y Salgado, L. (2018). "Gestión escolar y calidad educativa". Revista Cubana de Educación Superior, 37(2), 206-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Hermida, J., Kastika, E., y Serra, R. (1992). "Administración y estrategia: teoría y práctica". 4ta ed. Ediciones Macci https://www.academia.edu/44109063/Administracion_y_estrategia_Hermida_Kastika_Serra_4oe.
- Hill, C. y Jones, G. (2011). "Administración estratégica: un enfoque integral". 9na ed. México: Cengage Learning, ISBN: 978-607-481-465-1 <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/dedf2b5fa50a2747a702bd8121c4f08e.pdf>
- Lana, R. (2008). "La Administración Estratégica como Herramienta de Gestión". Revista Científica "Visión de Futuro" [en línea]. ISSN: 1669-7634 <https://www.redalyc.org/pdf/3579/357935469001.pdf>
- López, G. (2005) "La calidad total en la empresa moderna". [en línea]. 2005, 8(2), 67-81. ISSN: 1994-3733. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942412006.pdf>
- López, P. (2010). "El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad". Educación e Pesquisa, 36 (3), 79-106. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300009>
- Luna, A. (2014) Administración estratégica. Grupo Editorial Patria, Primera edición <https://books.google.com.ec/books?id=HPHhBAAAQBAJ&printsec=copyrightv=onepage&q&f=false>
- Malpaso, R., Lapa, G. (2022). "Gestión educativa estratégica de calidad en una I.E. Pública de Ancash". Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6(25), 1742-1758. Epub 22 de septiembre de 2022. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.450>
- Manes, J. M. (2014). "Gestión estratégica para instituciones educativas". Ediciones Granica SA. https://www.researchgate.net/profile/Juan-Manes/publication/31773060_Gestion_estrategica_para_instituciones_educativas_guia_para_planificar_estrategias_de_gerencia_miento_institucional_JM_Manes/links/5a10609aaca27287ce289c5f/Gestion-estrategicaparainstitucioneseducativasguia-para-planificar-estrategias-de-gerenciamiento-institucional-JM-Manes.pdf
- Mora, David. (2009). "Objeto e importancia de la gestión educativa". Revista Integra Educativa, 2(3), 7-12. Recuperado en 26 de octubre de 2023, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300010&lng=es.
- Pérez, A. (2014). "Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano, en Educación y Educadors", vol. 17, núm. 2, pp. 357-369. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83432362009.pdf>
- Peters, T., Waterman, R. (1984). En busca de la Excelencia. Ed. Norma. Colombia. https://issuu.com/fsantarita/docs/en_buscada_la_excelencia_-_tom_peters
- Porter, M. E. (1980). "Estrategia Competitiva: Técnicas para el análisis de los sectores industriales y de la competencia". Editorial CECSA. https://www.academia.edu/24621661/ESTRATEGIA_COMPETITIVA_T%C3%A9cnicas_para_el_an%C3%A1lisis_de_los_sector_y_de_la_competencia
- Pozner, P. (2000) "Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa (Gestión educativa estratégica)" IPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires-Argentina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155/PDF/159155spa.pdf.multi>
- Pozner, P. (2003). "La gestión escolar. Secretaría de Educación Pública (SEP)". Antología de gestión escolar. México. https://efmexico.files.wordpress.com/2010/05/ant_gestion_escolar_2009.pdf
- Prieto, J. E. (2003). "Gestión estratégica organizacional" (3ª. ed.). Bogotá D.C., Colombia: Ecoe Ediciones. <https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2017/05/Gesti>
- Quintana, Y. (2018). "Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica". Universidad Industrial de Santander, Colombia. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>
- Reyes, A. (1994). "Administración moderna". (1a. ed., 1a. reimp.). México: Noriega.

<https://educativoinurgentes.files.wordpress.com/2018/01/administracion-moderna-reyes-ponce.pdf>

Rivera, J., Cavazos, J. (2015). "La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala". RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo [en línea]. 6(11), [fecha de Consulta 31 de Octubre de 2023]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319021>

Ropa, B. (2014) "Administración de la calidad en los servicios educativos". Horizonte de la Ciencia, vol. 4, núm. 6, pp. 67-73, Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2014.6.93>

Schiefelbein, E. (1990). "Elementos para reflexionar sobre la educación en América Latina". París: UNESCO, IIEP <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088559.pa>

Senge, P. (2010) "La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje". 2da ed. 10a reimp. - Buenos Aires: Granica. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/94ce0359b5ac5efaccca3a941d41d396.pdf>

Siñani, E (2021). "La gestión administrativa como incidencia en la calidad educativa de la Unidad educativa 20 de Octubre". Franz Tamayo-Revista de Educación, 3(6), 46-60. <https://biblioteca.org.ar/libros/656228.pdf>

Sun Tzu (1994), "El arte de la guerra". USA: Barnes Noble, Inc. <https://www.barnesandnoble.com/w/el-arte-de-la-guerra-sun-tzu/1100406358>

Taylor, F. (1916) "Shop management". <https://www.marxists.org/reference/subject/economics/taylor/shop-management/abstract.htm>

Vicente, J., López, J., Tomás, M., Ardiles, J.(2018). "La relación de la toma de decisiones y la gestión educativa en docentes gestores de la universidad". Revista de Investigación INNOVA, 3, 60-76. <https://doi.org/10.33890/INNOVA.V3.N8.1.2018.758>.

Vidal, M., Durán, Francisco., y Pujal, N. (2008). "Gestión educativa. Educación Médica Superior", 22(2) Recuperado en 03 de noviembre de 2023. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_rttexptid=S0864-21412008000200012&lng=est&lng=pt.

Villareal, E. (2018). "La efectividad de la gestión escolar depende de la formación del recurso humano como factor, actor y promotor del cambio dentro de los procesos, dimensiones y políticas educativas". Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1083Villarreal.pdf>

Waterman, R. (1988): "Cómo mantener la Excelencia". Ed. Norma. Barcelona. <https://biblioteca.unimeta.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=8913>

Wilson, J. (1992). "Como valorar la calidad de la enseñanza". Ed. Paidós ibérica, Barcelona <https://latam.casadellibro.com/libro-como-valorar-la-calidad-de-la-ensenanza/9788475098227/151160>

Aprendizaje servicio, herramienta para disminuir vulnerabilidades emocionales de pedagogos en formación. Reporte de resultados cuantitativos

Service-Learning as a Tool for Reducing Emotional Vulnerabilities in Pre-service Educators: A Quantitative Results Report

Jesús Francis Martínez Ortega*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

El presente proyecto se enfocó en disminuir la problemática de las vulnerabilidades emocionales de futuras profesionales de la educación, a través de una intervención basada en la metodología aprendizaje-servicio, por medio de la cual, las involucradas estudiaron, diseñaron e implementaron una intervención de la misma problemática, a seis grupos de 1er grado de secundaria, en Mérida, México. La metodología incluyó un diseño cuasiexperimental sin grupo de control; la aplicación de la Escala de Actitudes Disfuncionales antes y después de la intervención; entrevistas semiestructuradas a las universitarias y una encuesta de satisfacción por parte de los adolescentes participantes. Por cuestiones de espacio, solo se presentarán los resultados cuantitativos, los cuales mostraron una disminución significativa de las vulnerabilidades emocionales, especialmente en las categorías de amor y autonomía y la aparición de una fortaleza psicológica. Se concluye que el aprendizaje-servicio puede ser una herramienta poderosa, no solo para el desarrollo académico y profesional, sino también para el crecimiento personal de las estudiantes, promoviendo una educación más humanista y socialmente comprometida.

Palabras Clave: Aprendizaje servicio, vulnerabilidades emocionales, intervención socioemocional

Abstract

This project focused on addressing the issue of emotional vulnerabilities among future education professionals through an intervention based on the service-learning methodology. In this approach, participants studied, designed, and implemented an intervention addressing the same issue with six groups of first-year secondary school students in Mérida, Mexico. The methodology included a quasi-experimental design without a control group, the application of the Dysfunctional Attitudes Scale before and after the intervention, semi-structured interviews with the university students, and a satisfaction survey completed by the adolescent participants. Due to space constraints, only the quantitative results are presented, which showed a significant reduction in emotional vulnerabilities, particularly in the categories of love and autonomy, as well as the emergence of a psychological strength. The study concludes that service-learning can be a powerful tool not only for academic and professional development but also for the personal growth of students, promoting a more humanistic and socially engaged education.

Keywords: Service learning, emotional vulnerabilities, socio-emotional intervention

1. Introducción

El aula de clase representa un contexto social complejo donde se desarrollan diversas interacciones como las establecidas entre docente-alumno, alumno-alumno y alumno-grupo. Estas,

definen el clima escolar permitiendo que cada estudiante se desarrolle, forme actitudes, valores y creencias, además de tomar conciencia de sus propias capacidades y limitaciones; es en este espacio dialéctico que de la mano del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se continúan mold-

Como citar: Martínez Ortega J. F. (2024) Aprendizaje servicio, herramienta para disminuir vulnerabilidades emocionales de pedagogos en formación. Reporte de resultados cuantitativos

Revista Tribuna Pedagógica, (2)2, [Nueva época] 61-72

Recibido: 5 de octubre de 2024. Aceptado: 24 de noviembre de 2024

ando los estados afectivos, objetivo primordial de cualquier institución educativa. En este contexto, el rol del docente adquiere una importancia trascendental debido a su responsabilidad de propiciar y establecer un clima áulico emocionalmente saludable que influya de manera positiva en la formación y el aprendizaje (Samayoa, 2012).

No obstante, los resultados de estudios como el realizado por Grajales (2001), evidencian la problemática que enfrentan docentes mexicanos por agotamiento emocional: sentimiento de depresión y angustia que conduce a la desesperación. El autor describe que este, se manifiesta cuando la persona toma conciencia de su incapacidad para continuar sirviendo a sus estudiantes con el mismo entusiasmo del principio. Este fenómeno reviste una importancia potencial para explicar una amplia gama de conductas y actitudes por parte del profesional de la educación.

A su vez, Torres (2020) estudió a 384 profesores de nivel básico, en León, México, reportando una baja autonomía emocional que a su entender puede concatenar consecuencias negativas como una tendencia a la dependencia de otras personas o circunstancias, lo que retrasa o inhibe la toma de decisiones, generando un alto apego emocional y una débil vinculación afectiva. En su artículo expresa que esta baja autonomía se ha asociado con dificultades para establecer relaciones interpersonales exitosas, deficiente autocontrol, pobre autodeterminación y mayor propensión al desgaste psicológico.

Con respecto a los estudiantes, Salazar, Castillo, Pastor, Tejada, y Palos (2016), muestran los resultados de la prueba de Goldberg, aplicado en dos universidades mexicanas de los estados de San Luis Potosí y Yucatán; identificando que el 20.2% de los estudiantes, presentan diagnóstico sugestivo de ansiedad y un 43,3% diagnóstico sugestivo de depresión.

Por su parte, Pérez, Pérez, López, y Balderrabano (2020), en su propuesta de atención a alumnos con niveles de depresión en el nivel superior, en el estado de Yucatán, reportaron que entre las

personas participantes existe un 17.1% de alumnos que necesitan ayuda profesional y un 17.3% necesitan orientación para mejorar.

Finalmente, Martínez (2023) reportó una medición de las vulnerabilidades emocionales de estudiantes universitarios de dos centros educativos de Yucatán, México, evidenciando vulnerabilidades emocionales en ambas muestras. Posteriormente, presentó resultados similares en una muestra de pedagogos en formación (notas tomadas en el 3er Coloquio Estatal de Investigación Educativa de Instituciones Formadoras de Docentes, celebrado en diciembre de 2023, Yucatán, México).

Para atender esta problemática se han llevado a cabo diversos programas de atención, sobre todo en los programas institucionales de tutoría (Martínez, 2020) y programas específicos para el afrontamiento del estrés (Cabrera, Reyes y Charry, 2024), depresión (Quiceno, Mendoza y Lara, 2020), autoestima (Petkovic, 2017) y otras intervenciones que han coadyuvado a la salud mental y emocional. Sin embargo, no todas las instituciones de educación superior cuentan con los recursos, infraestructura o políticas necesarias para desarrollar este tipo de acciones. Lo que sí comparten, son asignaturas que pueden extrapolarse a la realidad al desarrollar la metodología del aprendizaje-servicio, la cual se presenta como una opción viable para desarrollar diversas competencias profesionales y personales.

A raíz de esta consideración, el trabajo aquí presentado se centró en responder lo siguiente: ¿Es posible disminuir las vulnerabilidades emocionales de futuros profesionales de la educación a través del aprendizaje servicio (ApS)?

Para lo anterior, el diseño de la intervención a través del ApS, se aprovechó un curso optativo de la licenciatura en Pedagogía, del área de Orientación Educativa, considerando los siguientes supuestos: 1) las alumnas deben conocer el grado de vulnerabilidad emocional que tienen; 2) el docente compartirá elementos conceptuales y técnicas cognitivas conductuales a fin

de afrontar tales vulnerabilidades; 3) con lo anterior y de manera personal, las involucradas se auto aplicarán las técnicas aprendidas; 4) considerando cuestiones de procrastinación, desmotivación, falta de interés, apatía, desánimo entre otras cuestiones que aborda la literatura sobre la personalidad de los universitarios, se solicitará que las alumnas diseñen e intervengan el aspecto psicosocial a alumnos/as de una secundaria ubicada en la comunidad; 5) esto último logrará en las alumnas el reforzamiento de los temas para su propio bienestar.

Es decir, las vulnerabilidades emocionales se reducirán si se atacan por dos frentes: el primero, de manera intrapersonal estudiando y llevando a la práctica contenido pertinente; el segundo, aterrizando los temas en personas más vulnerables emocionalmente (alumnos de secundaria), ejerciendo las competencias adquiridas en la licenciatura.

2. Aspectos teóricos.

A. El aprendizaje servicio.

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina de manera articulada los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto. Los participantes se forman y construyen al implicarse en necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Es una metodología orientada a la educación para la ciudadanía consiente, participativa y responsable que, inspirada en las pedagogías activas, une la formación académica y el compromiso social. Realizar un servicio a la comunidad y ayudar a los otros es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces ya que los estudiantes enlazan la teoría con la práctica de su futura profesión (Batlle, 2011).

Los programas de aprendizaje-servicio se distinguen de otros enfoques de la educación experiencial por su intención de beneficiar por igual al que presta y al que recibe el servicio, por lo tanto, centra su atención en el servicio prestado como en el aprendizaje obtenido. Para ello, los programas

de aprendizaje-servicio deben situarse en un contexto académico de tal manera que se garantice la calidad del servicio y del aprendizaje adquirido, sin olvidar los objetivos de la propia asignatura (Furco, 2011).

De acuerdo con Puig (2009, p. 14, citado por Saz y Ramo, 2015), las características que integran al aprendizaje servicio son:

- - Se trata de una metodología educativa utilizable en la educación formal y no formal, aplicable con diferentes poblaciones y en diferentes contextos.
- - Propone un servicio a la comunidad que permita el aprendizaje y la colaboración en un marco de reciprocidad entre el contexto comunitario y los servicios educativos.
- - Se basa en la adquisición por el alumno de los contenidos clásicos de la enseñanza, junto a la adquisición de conocimientos y competencias transversales.
- - Se basa en la reflexión sobre el entorno social, sobre sus dinámicas de funcionamiento y sobre los problemas y desigualdades sociales.
- - Requiere de la colaboración entre instituciones educativas y entidades sociales de servicios a la comunidad.
- - Provoca cambios en diferentes niveles, tanto individuales, grupales, institucionales o comunitarios, así como de las políticas sociales y educativas vigentes.
- - Para su correcta implementación requiere de la implicación de los diferentes grupos de interés afectados.

B. Beneficios del aprendizaje-servicio.

El aprendizaje-servicio favorece el desarrollo de un autoconocimiento más profundo, promueve el crecimiento espiritual y proporciona la satisfacción de experimentar bienestar al ayudar a otros. Además, la participación en esta metodología orienta a las personas hacia la adquisición de valores, conocimientos, ha-

bilidades y un compromiso que fundamentan el concepto de una ciudadanía activa (Palomares, 2019), aspectos presentes también en los programas de voluntariado, por lo tanto, constituye una actividad que no solo beneficia a las comunidades y personas que reciben ayuda, sino que también ofrece una amplia gama de ventajas para quienes participan en ella: desde la mejora del bienestar emocional hasta el desarrollo de habilidades personales y profesionales, presentándose como una herramienta poderosa para el crecimiento individual y el fortalecimiento del tejido social.

A continuación, se describen algunos de beneficios destacados, de acuerdo con Cabrera y Marrero (2015), con el fin de comprender mejor cómo esta práctica puede enriquecer las vidas de los participantes y de quienes les rodean.

a. **Mejora del bienestar subjetivo:** Es fundamental resaltar cómo el aprendizaje-servicio puede ser una herramienta poderosa para mejorar la salud mental y emocional. La sensación de contribuir a una causa mayor y el reconocimiento social pueden ser factores clave en la reducción de la sintomatología depresiva y el aumento de la felicidad. En este rubro, Dávila y Díaz (2005), confirman que las personas tienden a experimentar más momentos de felicidad y menos de tristeza o ansiedad.

b. **Desarrollo de habilidades personales y profesionales:** El aprendizaje-servicio es una excelente oportunidad para el aprendizaje experiencial. Las personas desarrollan habilidades prácticas que son transferibles a otros ámbitos de la vida, como la resolución de problemas, la gestión del tiempo y la comunicación efectiva. Dávila y Díaz (2015) afirman que la percepción de haber alcanzado metas y objetivos personales también influye en la autopercepción de bienestar.

c. **Fortalecimiento de relaciones sociales:** La creación de redes sociales a través del aprendizaje-servicio fortalece el tejido social y dichas conexiones pueden proporcionar apoyo emocional y práctico, lo cual es esencial para el

bienestar colectivo. Dávila y Díaz (2015) también confirman que las conexiones sociales positivas suelen estar asociadas con niveles más altos de satisfacción vital.

d. **Satisfacción de necesidades psicológicas:** La teoría de la autodeterminación sugiere que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación es crucial para el bienestar. El trabajo en el aprendizaje-servicio puede ser una vía efectiva para satisfacer estas necesidades, promoviendo así un mayor bienestar psicológico.

e. **Impacto positivo en la comunidad:** Es importante subrayar cómo el aprendizaje-servicio puede abordar problemas sociales específicos y mejorar la calidad de vida de las comunidades. Las personas pueden desempeñar roles cruciales en la implementación de programas y servicios que de otro modo no estarían disponibles.

f. **Aumento de la resiliencia:** La resiliencia es la capacidad de recuperarse de las adversidades. A través del aprendizaje-servicio, las personas pueden desarrollar esta capacidad al enfrentar y superar desafíos, lo que los prepara mejor para manejar situaciones difíciles en el futuro.

g. **Fomento de la empatía y la comprensión:** La exposición a diferentes realidades y contextos a través del aprendizaje-servicio puede ampliar la perspectiva de los individuos, fomentando una mayor empatía y comprensión hacia los demás.

El aprendizaje-servicio se revela como una actividad enriquecedora que ofrece múltiples beneficios tanto para los individuos como para las comunidades, a través de la mejora del bienestar subjetivo, el desarrollo de habilidades personales y profesionales, y el fortalecimiento de las relaciones sociales. Además, el impacto positivo en la comunidad, el aumento de la resiliencia y el fomento de la empatía y la comprensión subrayan la importancia de esta práctica. Fomentar una cultura de servicio desde la escuela, no solo contribuye al bienestar colectivo, sino que también enriquece la vida de quienes deciden dedicar su tiempo y esfuerzo a ayudar a los demás, coadyuvando en la construcción de una sociedad más sol-

idaria y cohesionada.

Dávila y Díaz (2005), Cabrera y Marrero (2015) y Dávila y Chacón (2005), centran sus estudios en dos ámbitos de intervención: el ambiental y el socio-asistencial. En este último, los autores mencionan que los servidores, especialmente aquellos involucrados en actividades que implican ayuda directa a otros, tienden a reportar niveles más altos de satisfacción vital.

3. Metodología

Cuantitativa, diseño cuasiexperimental, sin grupo de control, con aplicación de pretest y postest: 1) ámbito de intervención: educación socioemocional; 2) sector de población: adolescentes inscritos a 1er grado de una secundaria pública, ubicada en Mérida, Yucatán; 3) función que realiza: prevención (Dávila, 2002).

Para validar los resultados se elaboraron dos entrevistas estructuradas de respuestas abiertas, aplicadas al final de la intervención a los grupos de interventoras (futuras pedagogas) y a los beneficiarios (alumnos/as de primer grado de secundaria). Sin embargo, por cuestiones de espacio, en el presente artículo solo se presentan los resultados del pretest y postest.

A. Participantes

27 mujeres inscritas en el curso Optativo 8-II, del campo de formación Orientación educativa de la licenciatura en Pedagogía, de una universidad pública ubicada en Mérida, México.

B. Instrumentos

Para el pretest y postest se aplicó la Escala de Actitudes Disfuncionales ($=.891$) diseñada por Arlene Weissman y adaptado por Burns (1995). Esta, está compuesto por 35 ítems, repartidos proporcionalmente en siete categorías: a. Aprobación (mide la autoestima basándose en cómo reacciona y qué piensa la gente respecto a uno mismo); b. Amor (mide la tendencia a basar su valor en si es o no amado); c. Realización (como su nombre lo indica, mide la percepción de realización personal);

d. Perfeccionismo (mide la capacidad de establecer patrones significativos, flexibles y apropiados); e. Derechos (mide la tendencia de considerar que se merece todo en la vida); f. Omnipotencia (mide la tendencia a considerarse el centro del universo y a sentirse responsable de gran parte de lo que suceda a su alrededor); g. Autonomía (mide la habilidad de encontrar la felicidad dentro de uno mismo).

Los datos obtenidos se registraron en una escala tipo Likert que, posteriormente se codificaron de acuerdo con los valores interpretativos de Burns (1995), como se aprecia en la Tabla 1. Posterior a esto, se calcularon los promedios individual y grupal para representarlos en una gráfica.

Tabla 1.
Valores de las escalas Likert y Burns.

Valor de las escalas	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutro	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Likert	1	2	3	4	5
Burns	-2	-1	0	+1	+2

Se realiza una revisión pormenorizada del contenido de la literatura encontrada para destacar los elementos más relevantes de cada una y así realizar su análisis encontrando la relación con el tema de investigación para enriquecer el aporte de los resultados y las conclusiones. El registro de los títulos se lleva a cabo de manera sistemática y se muestra en el documento mediante tablas de contenido que relacionan el autor, el título y la aportación a la investigación para posteriormente ofrecer al lector el análisis de la literatura llevado a cabo.

Revisión de la literatura Fayol, H (1949) considerado el padre de la administración clásica es quien formula las generalidades de la teoría administrativa como hoy en día la conocemos, propone en su obra "Administración industrial y general" los principios generales y las características de la administración que siguen siendo aplicados en la teoría y en la práctica empresarial.

El estudio realizado por este ingeniero civil en 1916 concluye en la proposición de los elementos de la administración: "previsión, organización,

mando, coordinación y control”.

Estos elementos de la administración constituían una serie de pasos cuya implementación eficiente ayudaría a las organizaciones a alcanzar sus objetivos. Además, distingue 5 funciones en las que la empresa debe enfocar sus actividades, funciones comerciales, financieras, contabilidad, seguridad, de producción y administrativas.

A estas funciones las conocemos hoy en día como áreas funcionales de la empresa. Finalmente, su obra también presenta los 14 principios de la administración fundamentales para práctica administrativa, “división del trabajo, autoridad, disciplina, unidad de mando, unidad de dirección, la subordinación del interés personal al interés general, la remuneración, la centralización, la jerarquía, el orden, la equidad, la estabilidad del personal, la iniciativa y la unión del personal”.

Taylor, F (1916) fue un destacado ingeniero y teórico de la administración, que se publicó por primera vez en 1903 su obra denominada “Shop management” o administración de talleres. El libro es una parte importante de la obra de Taylor sobre la administración científica y aborda específicamente la gestión de talleres de producción ya que se desarrolla en los tiempos de la revolución industrial. “Shop Management” es uno de los textos fundacionales de la administración científica, un enfoque de gestión que busca aplicar métodos científicos para mejorar la eficiencia y la productividad en el trabajo.

Taylor argumenta que se pueden lograr ganancias significativas en la productividad mediante el estudio y la optimización de los procesos de trabajo y la división del trabajo.

Desarrolló el estudio de tiempos y movimientos con el cual aboga por la medición y el análisis precisos de los tiempos y los movimientos requeridos para realizar una tarea mediante la proposición de la división de esta en elementos simples y el desarrollo de métodos de trabajo eficientes. El libro destaca la importancia de establecer estándares claros y alcanzables para el desempeño laboral, estos estándares deben basarse

en la observación y el análisis de los trabajadores más eficientes. Este autor introduce el concepto de un sistema de incentivos basado en la tarifa diferencial, que recompensa a los trabajadores que superan los estándares y penaliza a aquellos que no los alcanzan, su objetivo es motivar a los empleados a mejorar su desempeño. La obra de Taylor ha sido objeto de críticas a lo largo de los años por sus métodos que a menudo se perciben como excesivamente mecanicistas y orientados a la eficiencia, a veces en detrimento de la satisfacción y el bienestar de los trabajadores. La falta de enfoque en aspectos como la calidad del trabajo y la creatividad también ha sido un punto de controversia. Esta obra es un libro fundamental en la historia de la administración y la organización del trabajo.

Aunque su enfoque en la eficiencia y la aplicación de métodos científicos ha sido influyente, también ha sido objeto de críticas por su falta de consideración de aspectos humanos y sociales en el entorno laboral; es un testimonio importante de la evolución de la teoría de la gestión y sigue siendo relevante para comprender la historia de la administración moderna.

Chiavenato, I. (1996) “Introducción a la teoría general de la administración” es una obra literaria a profundidad las concepciones de la administración por diversos autores, así como la evolución histórica de la teoría a lo largo del tiempo, desde el surgimiento de la teoría científica en 1903 hasta 1996 cuando se presentaban las teorías de calidad más modernas.

La evolución histórica destaca las carencias de las teorías ya planteadas lo que permite contrastarlas y analizarlas. Cada planteamiento atiende a las necesidades de la etapa en la que fueron desarrolladas, es decir, la teoría Científica desarrollada después de la revolución industrial atiende a la necesidad de división del trabajo en las grandes fábricas que operaban sin procesos bien definidos promoviendo pérdidas de tiempo, materiales y dinero. Posterior a la teoría científica surge la teoría clásica que postula Henry Fayol y que además de la importancia de administrar el

trabajo dividiéndolo atiende a la importancia que requiere la estructura destacando y señalando la importancia que tienen las etapas del proceso administrativo en el desempeño de las “funciones comerciales, contables, financieras y de seguridad”.

Por otro lado, “la teoría de las Relaciones Humanas” surge a la par de las ciencias sociales, y denota la trascendencia del homo economicus al homo social, señalando que el ser humano al formar parte de un ente social necesita crear relaciones sanas y recibir por parte de sus directivos la motivación necesaria para la satisfacción en el trabajo pues existen otros aspectos que atender además de el de remunerar el trabajo para que contribuyan al alcance de los objetivos.

Además de darnos un recorrido por la evolución histórica de las teorías administrativas, el libro nos presenta a lo largo de varios capítulos los elementos, los principios y las técnicas cualitativas y cuantitativas para cada etapa de proceso administrativo; los elementos componen las partes de las cuales se integra la actividad de cada fase, cuando hablamos de Planeación estas son: valores, misión, visión, objetivos, políticas, estrategias, programas, procesos y presupuestos. Para la etapa consecuente que es la de Organización, los elementos son los siguientes: División del trabajo y coordinación. Para la etapa de Dirección los elementos son: Toma de decisiones, comunicación, liderazgo y motivación; y para la etapa de Control son: establecimiento de estándares, medición y detección de desviaciones, corrección, retroalimentación.

Todos los elementos anteriores constituyen la actividad a realizar por parte de la dirección de la empresa generalmente ocupada por los gerentes generales. Para llevar a cabo estos elementos también existen técnicas cualitativas y cuantitativas de las que echar mano para materializarlas, el análisis ambiental, análisis FODA, los manuales, organigramas, reglamentos, equipos de calidad, lluvias de ideas, sistemas de información, reportes y formas, programas, investigación de operaciones por mencionar algunas; y para finalizar

también nos habla de los principios que norman a cada etapa y les brindan una guía para su formulación y ejecución.

Reyes, A (1994) en su obra “Administración moderna” es una obra muy similar a la de introducción a la teoría general de la administración por Chiavenato, muestra una recopilación de las diferentes aportaciones a la teoría y la ampliación a los conceptos del proceso administrativo, tanto en elementos como en técnicas y principios.

“La práctica del management” es una obra literaria en la que Drucker, P. (1954) plasma la importancia que la gerencia y la dirección de una empresa tienen en el proceso de toma de decisiones encaminadas hacia alcanzar los objetivos de la empresa en un entorno lleno de desafíos sociales, económicos, mercadológicos, tecnológicos y políticos. Desarrollada en 1954 y es una de las principales obras que colocan a Peter Drucker como el padre de la gestión moderna, abarcando 6 secciones que divide en 29 capítulos en los que se habla de la naturaleza de la gerencia, la dirección de un negocio, la dirección de los gerentes, la estructura de la gerencia y la dirección del trabajador y del trabajo.

Peter define que “la gerencia es una práctica, antes que una ciencia o una profesión, aunque contiene elementos de ambas” (pág. 40), Drucker enfatiza la importancia de considerar la gestión como una disciplina académica y una práctica que se puede aprender y mejorar. Argumenta que el management no es solo una habilidad innata, sino que se puede enseñar y perfeccionar. Drucker sostiene que el propósito principal de cualquier organización debe ser crear valor para sus clientes. Señala que la satisfacción de los clientes es fundamental para el éxito a largo plazo de una empresa ya que en un entorno cambiante quien no evoluciona se vuelve obsoleto.

El autor destaca la necesidad de una planificación efectiva en la gestión, insiste en que las empresas deben establecer objetivos claros y desarrollar estrategias para alcanzarlos, también promueve la idea de la descentralización en la

gestión. Sugiere que las organizaciones deben dar a los empleados la autoridad y la responsabilidad necesarias para tomar decisiones, lo que fomenta la innovación y la eficiencia, tendencia que a la fecha ha tomado mayor auge y enfatiza que los empleados son un activo valioso y que su motivación y compromiso son esenciales para el éxito de la organización. Drucker aboga por la gestión basada en resultados y el empoderamiento de los empleados.

Es Drucker quien introduce el concepto de "management por objetivos" (MBO), que implica establecer metas claras y medibles para los empleados y evaluar su desempeño en función de estos objetivos como técnica de gestión más puntual.

A lo largo del libro, también se aborda la importancia de la ética en los negocios y cómo las organizaciones deben actuar de manera responsable y ética en sus operaciones. "La Práctica del Management" es un libro influyente que ha ayudado a dar forma a la teoría y la práctica de la gestión empresarial. Ofrece una visión sólida de los principios fundamentales que deben guiar la gestión efectiva en cualquier organización.

Tabla 1. Valores de las escalas Likert y Burns.

Valor de las escalas	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Neutro	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Likert	1	2	3	4	5
Burns	-2	-1	0	+1	+2

El autor propone, a fin de mejorar la comprensión de los resultados, graficarlos en una agrupación de celdas que se dividen en positivas (+) y negativas (-). Las primeras se denominan Fortalezas psicológicas y como su nombre lo indica, hablan del grado de salud mental del participante.

Las segundas, denominadas Vulnerabilidades emocionales, indican el riesgo que tiene la persona de sufrir alteraciones en este ámbito (ver Figura 1).

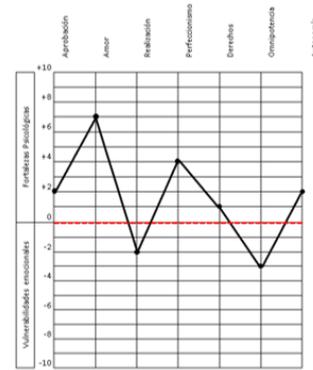


Figura 1. Ejemplo de gráfica de resultados Elaboración propia.

C. Recurso.

En clase se realizó una introducción al tema de los pensamientos disfuncionales, aquellos que generan alteraciones emocionales y se ofrecieron pautas basadas en Burns (1995) para que, de manera individual, se estudiara el contenido y se practicaran las actividades propuestas.

D. Modelo conceptual.

Posteriormente se desarrollaron los elementos propuestos por Páez y Puig (2013), que se describen a continuación.

a. Detección de necesidades reales de la comunidad que se convierten en retos para el alumnado.

El trabajo de Martínez (2023) fue la base para enmarcar la problemática general que se tiene para atender social, pedagógica y psicológicamente a las personas inscritas en una escuela secundaria. El autor se refiere a la estrategia "Cuenta Conmigo" en Yucatán, México, como un ejemplo concreto de un esfuerzo institucional para abordar esta necesidad mediante un modelo psicoeducativo.

Sin embargo, a pesar de sus objetivos ambiciosos y su alcance considerable, la estrategia enfrenta desafíos significativos: la alta densidad de estudiantes, la falta de personal y la ausencia de un diseño estratégico coherente. Este escenario pone en evidencia la brecha entre la plan-

ificación y la ejecución efectiva de programas de intervención educativa y la necesidad urgente de fortalecer los recursos humanos y metodológicos para cumplir con los objetivos planteados.

Para seleccionar a los grupos beneficiarios del aprendizaje-servicio, se realizó una entrevista con el Director de la escuela secundaria, quien enfatizó la problemática de la convivencia de los grupos de primer grado, debido a conflictos que superaron el entorno escolar generando incertidumbre y miedo en los padres de familia. Básicamente se solicitó una intervención para desarrollar la competencia “saber convivir”.

b. Definición de una actividad de servicio.

Una vez analizada la problemática, se decidió diseñar una intervención enmarcada por el enfoque social cognitivo, constituida por los siguientes temas: autoestima, autorregulación, conciencia social y motivación; organizadas en ocho sesiones de 50 minutos cada una, asistiendo a la escuela una vez a la semana.

c. Adquisición de contenidos, competencias y valores propios de los estudios que cursan los participantes.

La dinámica pedagógica se manifestó de la siguiente manera: i) se combinaron los conocimientos de la teoría cognitiva social de Burns (1995) y los temas que se diseñaron para la intervención; ii) cada equipo desarrolló una planeación didáctica recuperando las competencias adquiridas en las materias insertadas en los campos de docencia y de proyectos educativos, ubicadas de 4to a 6to semestre.

4. Resultados

Los resultados del pretest muestran que las universitarias presentan vulnerabilidades en las siete categorías, siendo Amor la más crítica, con -6.91; sigue Aprobación con -4.65. La menos afectada es Autonomía, con -0.76. La interpretación de estos resultados, son (Burns, 1995):

Aprobación. Esta categoría mide la autoes-

tima basándose en cómo reacciona y qué piensa la gente con respecto a uno:

...una puntuación negativa entre cero y menos diez indica que se es [...] dependiente, pues se valora a través de los ojos de los demás [...] debido a que su bienestar emocional es [...] susceptible a lo que cree que la gente piensa de usted, puede ser fácilmente manipulado, siendo vulnerable a la ansiedad y la depresión cuando alguien lo critica o se enfada con usted (p. 269).

Amor. Mide la tendencia a basar el valor propio en si es o no amado:

...tiende a adoptar roles de inferioridad o humillación en las relaciones con las personas que le importan por temor a molestarlos [...] al sentir que la gente se aleja [...] comienza a obsesionarse compulsivamente por ‘obtener amor’ [...] podría recurrir a conductas coercitivas y manipuladoras para obtener lo que necesita. Irónicamente, su voraz adicción al amor aleja a mucha gente, intensificando así su soledad (p. 269).

Autonomía. Mide la habilidad para encontrar la felicidad dentro de uno mismo:

Un porcentaje positivo indica que todos sus estados de ánimo son hijos de sus pensamientos y actitudes. Asume la responsabilidad de sus sentimientos, pues reconoce que es usted quien los provoca [...] comprende que todas las significaciones y sentimientos se originan solo en su cabeza.

Una puntuación negativa sugiere que aún se encuentra atrapado en la creencia de que su potencial de júbilo y autoestima proviene del exterior. [...] Sus estados de ánimo terminan siendo víctimas de factores externos (p. 272).

Los resultados del posttest muestran una disminución significativa de vulnerabilidades emocionales y la aparición de una fortaleza psicológica. La vulnerabilidad con mayor impacto en su disminución es la de Amor, con una diferencia de 2.6 puntos, siguiendo Aprobación con 2.3 puntos. Finalmente, la vulnerabilidad Autonomía

se convirtió en fortaleza psicológica subiendo 1.14 puntos (ver Figura 2).

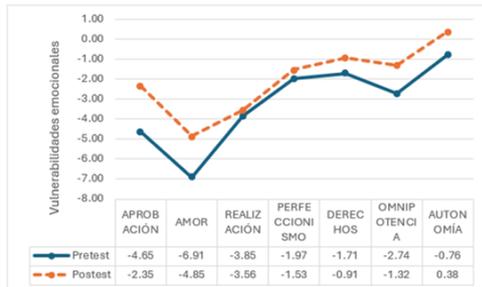


Figura 2. Resultados pre y posttest.
Elaboración propia.

5. Discusión

Los hallazgos del pretest coinciden con los resultados de Quiroz, Godínez, Jahuey, Montes y Ortega (2021) quienes reportan los resultados de la Escala de Autoestima de Rosenberg, aplicada a 82 estudiantes de la licenciatura en psicología de una institución pública en México. La interpretación de la escala se define por los puntajes obtenidos: de 30 a 40: autoestima elevada (normal); de 26 a 29: autoestima media (es conveniente mejorar); menos de 25: autoestima baja -existen problemas significativos- (Roca, 2014). Para el estudio señalado, la M=24.

En los resultados del posttest, la disminución de las vulnerabilidades emocionales, coinciden con lo planteado por Chiva, Pallarés y Gómez (2016), debido a que el aprendizaje-servicio puede contribuir a fortalecer la personalidad eficaz, entendida como la relación armónica de la personalidad y las conductas eficaces en contextos profesionales o académicos; sus características incluyen aspectos como: autoconcepto; inteligencia emocional; eficacia; motivación; empatía y asertividad. Desde la perspectiva estos autores, el aprendizaje-servicio favorece el aumento de la autoestima, la valoración personal y la felicidad de los estudiantes a través de diversas vías:

- Experiencias de Logro: La metodología brinda a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en actividades prácticas donde pueden observar

el impacto positivo de su trabajo, especialmente en su interacción con poblaciones más vulnerables que ellos. Las experiencias exitosas fortalecen la percepción de competencia y eficacia personal, lo que contribuye a elevar su autoestima.

- Reflexión Individual: Mediante los procesos de reflexión integrados en el proceso, los estudiantes pueden reconocer sus habilidades, logros y áreas de mejora. Esta autoevaluación promueve una mayor conciencia de su propio valor, ayudándolos a desarrollar una imagen más positiva de sí mismos, lo que incrementa su autovaloración.

- Desarrollo de Competencias Sociales: Se estimula la interacción social y el trabajo colaborativo, permitiendo a los estudiantes mejorar sus habilidades comunicativas y empáticas. Al sentirse más conectados con sus compañeros y con las personas a las que ayudan, se experimenta un incremento en su bienestar emocional y felicidad.

- Sentido de Propósito: Se desarrolla un sentido de propósito y significado en su vida académica y personal. Contribuir a un bien mayor les proporciona una mayor satisfacción y felicidad.

- Aumento de la Motivación: Se eleva la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje y su compromiso académico. Este aumento se refleja en una mejor autoevaluación y una mayor satisfacción con su desempeño, lo que, en última instancia, fortalece su autoestima.

Por su parte, Blanco y García (2020), después de analizar 50 artículos sobre el tema, señalan que después que los alumnos son partícipes del proceso del aprendizaje-servicio, fortalecen aspectos como la empatía y el autoconcepto. Al respecto de la primera, “Esto se puede deber a que el ApS obliga a los estudiantes a formar vínculos, enfatizar las similitudes y comprender a la población con la que trabajan, lo que favorecería en gran medida el desarrollo de la empatía” (p. 644).

Con respecto al segundo aspecto, los autores encuentran que:

la autoconciencia y la autoevaluación de los estudiantes mejora después de vivir una experiencia de ApS. Es decir, se produce un reajuste de los valores y de la propia identidad y como consecuencia se es más consciente de los sentimientos y los pensamientos de uno mismo (p. 644).

6. Conclusiones

La implementación del aprendizaje-servicio en el contexto universitario demostró ser una estrategia educativa eficaz en los desarrollos académico y personal; a través de la interacción directa con la comunidad, las estudiantes no solo lograron aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones reales, sino que también experimentaron un crecimiento significativo en su autoestima y habilidades intrapersonales.

Los resultados obtenidos en el postest revelan una disminución significativa de las vulnerabilidades emocionales de los estudiantes, especialmente en las categorías de Amor y Autonomía. Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que destacan el impacto positivo del aprendizaje-servicio en la fortaleza psicológica de los participantes, mejorando su autoconcepto y bienestar emocional. La metodología permitió a los estudiantes enfrentar y superar desafíos emocionales, fortaleciendo su capacidad de autorregulación y autoconocimiento.

El aprendizaje-servicio no solo se presenta como una herramienta valiosa para la adquisición de conocimientos y competencias académicas, sino también como un medio para el desarrollo integral de los estudiantes, al promover una educación más humanista, comprometida y socialmente responsable.

7. Bibliografía

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?, *Crítica*, 972, 49-54. <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adtica1.pdf>

Blanco, E.; García, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las ha-

bilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática.

Revista Complutense de Educación, 32(4), 639-649. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/70939/4564456558652>

Burns, D. (1995). Sentirse bien. (Trad. Beatriz López y Graciela Jáuregui). Ediciones Altava: Barcelona. 416 p.

Cabrera, E., Reyes, P. L., y Charry, S. (2024). Efecto de un programa de grupo de encuentro sobre el estrés y la ansiedad en estudiantes universitarios migrantes. *Psicología y Salud*, 34(1), 175-184.

Cabrera, M. y Marrero, R. (2015). Motivos, personalidad y bienestar subjetivo en el voluntariado. *Anales de psicología*, 31(3), 791- 801. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180921>

Chiva, O., Pallarés, M. y Gómez, J. (2016). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*. 1988-2793. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52164>

Dávila, M. (2002). La incidencia diferencial de los factores psicosociales en distintos tipos de voluntariado [Memoria para optar por el grado de Doctor]. Universidad Complutense de Madrid, 393 p. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/7e946f82-d445-4d06-9097-b1c8673ab396/content>

Dávila, M. y Chacón, F. (2005). Variables sociodemográficas y permanencia de diferentes tipos de voluntariado. *Papeles del Psicólogo*, 25 (89), 44-57. <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=77808907>

Dávila, M. y Díaz, J. (2005). Voluntariado y satisfacción vital. *Intervención Psicosocial*, 14 (1), 81-94. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/0f571bfc-6a2d-44f3-a828-2e00b1c67c1c/content>

Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 64-70. <http://educacio-cp89.webjoomla.es/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf>

Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_rttexptid = S0034 - 74502005000400009Inlg = entlmg = es.

Páez, M. y Puig, J. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2 (2), 14-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/370/360/0>

Palomares, R. (2019). Beneficios de la aplicación de la metodología del Aprendizaje-Servicio. Una experiencia en Bachillerato. *Revista de Educación Social*, 29, 154-173. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/aprensizajeservicio_es29.pdf

Pérez, G., Pérez, I. López, L. y Balderrabano, J. (2020). Propuesta de atención a alumnos con niveles de depresión en el nivel superior, en el estado de Yucatán. *Revista Ciencias de la Educación*, 4(12), 21-28. https://www.researchgate.net/profile/Leidy-Gutierrez-2/publication/348380189_Intervenciones_educativas_para_la_inclusion_en_el_aula_de_estudiantes_con_apertudes_sobresalientes/links/60047be445851553a0506ec6/Intervenciones-educativas-para-la-inclusion-en-el-aula-de-estudiantes-con-apertudes-sobresalientes.pdfpage=29

Petkovic, M. A. V. (2017, October). Autoestima y Rendimiento Académico en Estudiantes del Programa de Autoconocimiento Universitario. En Books of abstracts CIVINEDU 2017: 1st International Virtual Conference on Educational Research and Innovation 3-5 October, (p. 18). Adaya Press.

Quiceno, M., Mendoza, B., y Lara, E. (2020). Sentido de vida y recursos psicológicos en estudiantes universitarios para el diseño de un programa psicoeducativo en la prevención de la depresión y suicidio. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39 (3). <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/97729d9a-b30d-4dc1-8556-29aa09bd4c11/content>

Quiroz, I., Godínez, M., Jahuey, A., Montes, M. y Ortega, N. (2021). Autoestima y dependencia emocional en relaciones de pareja de estudiantes universitarios. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 9(18), 91-98. <https://doi.org/10.29057/icsa.v9i18.6314>

Roca, E. (2014). *La autoestima sana*. ACDE Ediciones: Valencia. <https://www.cop.es/colegiados/pv00520/escala>

Salazar, D., Castillo, P., Durango, M., Tejada, L. y Palos, A. (2016). Ansiedad, depresión y actividad física asociados a sobrepeso/obesidad en estudiantes de dos universidades mexicanas. *Hacia la Promoción de la Salud*, 21(2), 99-113. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2016.21.2.8>

Samayoa, M. (2012). *La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica [Tesis de doctorado]* Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40764774/La_inteligencia_emocional_en_docentes_tesis_doctoral_-_libre.pdf?1450144486=&responsecontentdispositioninline%3Bfilename%3DLa_inteligencia_emocional_en_docentes_te.pdf&Expires=1722884896&Signature=CICDzv-lwruurrqWLDfIva101L87FgKlksSjX4xVWTBeeWwiH40oy3Kp-FaiCsIMwP5Uaru4n2HqspW4Fgq6hp2KRUQdÜL

Saz, I. y Ramo, R. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 9-27. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/ridas2015.1.2/14779>

Torres, E. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 163-179. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939torres9>

El Aprendizaje Basado en Juegos para la Innovación en la Enseñanza

Game-Based Learning for Teaching Innovation

Ana Margarita Aguilar Uribe y José Antonio García Cano*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

² Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Este trabajo presenta un estudio cuantitativo realizado en el Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario No 13, ubicado en Xmatkuil, Yucatán. El objetivo general del estudio es evaluar el impacto del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) en el proceso de aprendizaje del idioma Inglés en alumnos del grupo segundo "A". Los objetivos específicos incluyen la identificación de los elementos del ABJ que favorecen el aprendizaje del inglés y la determinación del elemento menos favorecido durante su aplicación. Para ello, se emplearon diversas herramientas, como rúbricas y un quiz digital, abarcando las cuatro habilidades fundamentales del idioma: Speaking, Writing, Listening y Reading. Los resultados indican que la implementación del ABJ no solo mejoró el aprendizaje, sino que también optimizó la dinámica de enseñanza. Finalmente, se ofrecen recomendaciones dirigidas a los docentes para potenciar el uso del ABJ en sus prácticas pedagógicas.

Palabras Clave: Aprendizaje Basado en Juegos, Innovación educativa, Enseñanza, Educación Media Superior, Evaluación cuantitativa.

Abstract

This paper presents a quantitative study conducted at the Agricultural Technology High School No. 13, located in Xmatkuil, Yucatan. The general objective of the study is to evaluate the impact of Game-Based Learning (GBL) on the English language learning process of students in second-year group "A". The specific objectives include identifying the elements of GBL that promote English learning and determining the least favored element during its implementation. To achieve this, various tools were employed, such as rubrics and a digital quiz, covering the four fundamental language skills: Speaking, Writing, Listening, and Reading. The results indicate that the implementation of GBL not only improved learning but also optimized teaching dynamics. Finally, recommendations are offered to teachers to enhance the use of GBL in their pedagogical practices.

Keywords: Game-Based Learning, Educational Innovation, Teaching, Upper Secondary Education, Quantitative Evaluation.

1. Introducción

El siguiente trabajo expone los resultados de la aplicación del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) con alumnos de Educación Media Superior en la asignatura de Inglés, desde una perspectiva cuantitativa. Asimismo, en este apartado se presenta el contexto, la problemática, los objetivos, las preguntas de investigación y los elemen-

tos clave que rodean la literatura revisada durante el proceso investigativo.

Problemática

La problemática central de esta investigación es el bajo rendimiento observado en la asignatura de Inglés II, el cual se atribuye a diversos factores, como condiciones económicas y falta de interés, que contribuyen al rezago educativo y a la

Como citar: Aguilar Uribe A.M. García Cano J.A. (2024) El Aprendizaje Basado en Juegos para la Innovación en la Enseñanza

Revista Tribuna Pedagógica, (2)2, [Nueva época] 73-84

Recibido: 5 de octubre de 2024. Aceptado: 24 de noviembre de 2024

deserción escolar. La enseñanza del inglés presenta desafíos significativos para los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje. Por esta razón, se propone la implementación de actividades lúdicas como medio para el aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos, habilidades y competencias necesarias para enfrentar nuevos retos, promoviendo así la inclusión educativa a través del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ).

La metodología ABJ facilita una participación activa del alumnado, enriqueciendo el proceso de aprendizaje mediante la interacción tanto con sus compañeros como con el sistema de juego. Esta estrategia posiciona a los estudiantes en entornos complejos, contextualizados y colaborativos, lo que, como señala Marín (2018), favorece la adquisición de experiencias significativas.

Esta metodología permite que los estudiantes asuman un papel protagónico en su proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la creación y recreación del conocimiento y el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que son cruciales para su permanencia en la Educación Media Superior.

El sistema educativo, y en particular las instituciones escolares, deben generar condiciones que garanticen igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. El mero acceso a las instituciones educativas no implica, por sí mismo, una respuesta efectiva a la igualdad de oportunidades y a la inclusión social. Todos los niños tienen la capacidad de alcanzar el éxito, aprender, desarrollarse, acceder al conocimiento y a la cultura, y potenciar sus habilidades intelectuales y prácticas.

El presente estudio se enmarca en la identificación y fortalecimiento de áreas de oportunidad dentro del centro escolar, tales como: problemas de autoestima, situaciones familiares adversas, y la necesidad de incluir más a los estudiantes en el proceso educativo. Se enfatiza la importancia de actualizar recursos, mejorar la formación del profesorado y elevar la calidad educativa para fortalecer la formación continua del docente.

Es fundamental renovar la práctica docente mediante actividades disruptivas que hagan cada clase más motivadora, así como respetar los espacios físicos para realizar cambios en el diseño de las instalaciones y patios de recreo. Aunado a esto, se propone diseñar una ergonomía didáctica que ofrezca distintos ambientes adaptados a las diversas actividades educativas.

En consecuencia, con los argumentos planteados previamente se plantean las siguientes interrogantes para esta investigación:

I. ¿Qué efecto tiene el uso del Aprendizaje Basado en Juegos en el Proceso de Aprendizaje del Idioma Inglés en los alumnos de Nivel Medio Superior del CBTA 13?

II. ¿Qué elementos del Aprendizaje Basado en Juegos favorecen el Proceso de Aprendizaje del Idioma Inglés en los alumnos de Nivel Medio Superior del CBTA 13?

III. ¿Cuál es el elemento menos favorecido en el Aprendizaje del Inglés durante la aplicación del Aprendizaje Basado en Juegos?

Con base en las interrogantes planteadas ahora se exponen los objetivos del marco metodológico de esta investigación.

El objetivo general consiste en: Evaluar el efecto del uso del Aprendizaje Basado en Juegos en el Proceso de Aprendizaje del Idioma Inglés en los alumnos de Nivel Medio Superior del CBTA 13.

Los objetivos específicos de esta investigación son dos y se presentan a continuación:

I. Identificar los elementos del Aprendizaje Basado en Juegos que favorecen el Proceso de Aprendizaje del Idioma Inglés en los alumnos de Nivel Medio Superior del CBTA 13.

II. Conocer el elemento menos favorecido en el Aprendizaje del Inglés durante la aplicación del Aprendizaje Basado en Juegos.

La justificación que acompaña a este estudio se centra en diferentes factores, entre los cuales destaca la relevancia de la problemática,

esta proviene de la necesidad y los beneficios que trae consigo la formación integral para el desarrollo de individuos productivos y participes en la construcción de una sociedad más incluyente y con miras a la solución de problemas, a través de la gestión de competencias que movilicen los 4 saberes: Conocer, hacer, ser y por último vivir, esto se enuncia en la Reforma Integral de Educación Media Superior, así como también lo señala Delors (2006) haciendo ahínco en que:

En el siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

Aunado a esto se puede concebir que el juego es una forma lúdica y divertida para aprender, así como una forma para favorecer un ambiente de confianza e integrador con el objetivo de aprender y experimentar. Una de estas metodologías es el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), que en inglés se conoce como Game-Based Learning (GBL), la cual consiste en la transmisión, adquisición y refuerzo de conocimientos a través de juegos con fines educativos.

Las hipótesis de esta investigación son las siguientes:

H1. El uso del Aprendizaje Basado en Juegos mejora el Proceso de Aprendizaje del Idioma

Inglés en los alumnos de Nivel Medio Superior del CBTA 13.

H0. El uso del Aprendizaje Basado en Juegos NO mejora el Proceso de Aprendizaje del Idioma Inglés en los alumnos de Nivel Medio Superior del CBTA 13.

Para la revisión de literatura de esta investigación, se llevó a cabo un exhaustivo análisis de diversas fuentes, incluyendo artículos académicos, libros especializados y recursos digitales que abordan el aprendizaje basado en juegos desde múltiples enfoques. En conjunto, se consideraron teorías pedagógicas relevantes, como el aprendizaje experiencial, que sustenta el uso de los juegos en el aula para ofrecer un panorama más amplio sobre el tema, dichos elementos son los siguientes:

Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) bajo el argumento de García Cano (2023), se erige como una metodología pedagógica que emplea el juego como vehículo para la adquisición de conocimientos, fomentando un ecosistema de aprendizaje dinámico y colaborativo. Esto facilita la yuxtaposición de conceptos, permitiendo a los estudiantes integrar contenidos de manera lúdica y significativa, algunos ejemplos de esto son: la implementación de una lotería temática sobre historia o un juego de Jeopardy enfocado en los tipos de investigación no solo refuerza el aprendizaje cognitivo, sino que también promueve el desarrollo de competencias socioemocionales y la interacción social. Las características distintivas del ABJ incluyen la motivación intrínseca que desencadena en los estudiantes, la activa participación en la construcción del conocimiento y el fomento de un clima de aula propicio para el aprendizaje colaborativo. Estas dinámicas permiten una progresión efectiva de competencias, propiciando la formación integral del estudiante y su conexión con el entorno sociocultural.

Gamificación . La gamificación es un concepto que es muy amplio y aplicativo en diferentes áreas de la gamificación, en palabras de García

Cano (2020), se puede definir como la aplicación de los principios y fundamentos del juego en entornos no lúdicos, lo cual aborda desde el ámbito empresarial, educativo, emocional y por supuesto el ámbito educativo.

Enseñanza del Inglés. La estrategia de enseñanza, se define como tácticas que son las que emplea un docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a sus conocimientos previos. En este sentido, la enseñanza de lenguas extranjeras se relaciona directamente con la lingüística aplicada.

Peralta (2006) , establece que las estrategias de enseñanza son utilizadas desde el instante en que el docente planifica sus lecciones. Son el conjunto de decisiones que toma cada docente según su experiencia para educar de la mejor manera posible.

En cuanto a estrategias ha existido un campo evolutivo amplio desde el inicio de la enseñanza de lenguas hasta la actualidad: Al inicio se contaba con estrategias relacionadas a métodos tradicionalistas, donde la tecnología y la interacción entre estudiantes no jugaba ningún papel medular.

El método comunicativo se define como un enfoque relacionado con el aprendizaje de interacción en lugar de la memorización de reglas. Nace como antagónico al método de traducción gramatical, ya que busca que los estudiantes logren desarrollar competencias de comunicación efectiva en el idioma que se encuentran estudiando

Habilidades del Idioma Inglés. Las estrategias innovadoras para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, incluyen en gran parte al rol que el docente desempeña en las aulas de clases y estas llegan a fortalecer el nivel de confianza, para que ellos se logren comunicar de manera efectiva a través del lenguaje oral y por ende, su autoestima ayude en el desarrollo de las habilidades y destrezas y su proceso de enseñanza aprendizaje. (Colmenares, 2017, p. 12).

Reading

La lectura puede y debe aportar interesantes contribuciones a las clases de inglés, aunque las tendencias metodológicas de hace algunos años despreciaban el uso de esta skill en los cursos de idiomas modernos, hoy parece que está volviendo a gran importancia en la enseñanza de la lengua inglesa. Lee (1995), por ejemplo, opina que *although it is possible to learn to speak without reading, it seems a more effective strategy to learn to read simultaneously with learning to speak* Aunque es posible aprender a hablar sin leer, parece una estrategia más efectiva aprender a leer simultáneamente con aprender a hablar

Listening

La habilidad de escuchar, es muy conveniente realizar una serie de ejercicios especialmente preparados y graduados en cuanto a su dificultad, para que los alumnos vayan mejorando y agudizando su capacidad de oír efectivamente. En estos ejercicios se debe procurar que los estudiantes presten más atención al significado que a las palabras y consigan captar lo esencial de lo que han escuchado (Rivers,1972).

Writing

La escritura es utilizada para copiar oraciones, diálogos, o cualquier texto que se haya leído, o bien completando frases y oraciones que se hayan practicado previamente en clase. Posteriormente, se pueden rellenar párrafos que hayan sido adecuadamente preparados, e incluso resúmenes de historias cortas, sin olvidar hacer algún dictado de vez en cuando (Sharwood-Smith,1974).

Speaking

Alexander (1971), señala que el hablante es tan importante como el oyente en la comunicación oral, y por tanto, es evidente la enorme trascendencia que esta destreza tiene en la enseñanza de una lengua. La utilización de diálogos y pequeñas dramatizaciones -role-playing- sirve perfectamente para ayudar a los

alumnos a ejercitarse en la práctica de esta destreza.

2. Metodología

El presente apartado describe los elementos que acompañaron este estudio, tomando en cuenta el enfoque, la población de estudio, así como también los instrumentos empleados en la investigación.

Los enfoques cuantitativos de investigación hacen referencia a la información recolectada que determina el grado de significación de las relaciones previstas entre las variables, es orientada por conceptos empíricos medibles, derivados de conceptos teóricos con los que se construyen hipótesis conceptuales. Se realiza asignando unidades de numeración a los datos recogidos. Por lo que es Numérica o simbólica y por consiguiente manipulable según reglas matemáticas, usualmente, estadísticas. El procedimiento que se sigue es hipotético-deductivo el cual inicia con la formulación de las hipótesis derivadas de la teoría, continúa con la operacionalización de las variables, la recolección, el procesamiento de los datos y la interpretación. Los datos empíricos constituyen la base para la prueba de las hipótesis y los modelos teóricos formulados por el investigador (Friedman, 1953).

El estudio experimental se caracteriza por la manipulación intencionada de la variable independiente y el análisis de su impacto sobre una variable dependiente. En cuanto a sus subdiseños se encuentran los estudios de tipo: (a) pre-experimental, caracterizado por realizar una intervención únicamente en un grupo. Los pre experimentos sirven para aproximarse al fenómeno que se estudia, administrando un tratamiento o estímulo a un grupo para generar hipótesis y después medir una o más variables para observar sus efectos (Campbell, 1969).

“El Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario No 13” con clave 31DTA0013G se encuentra ubicada en una Ex hacienda llamada Xmatkuil. Dicha institución pertenece al sector

público perteneciente al estado de Yucatán.

El nivel socioeconómico de la localidad es media-baja, ya que muchas veces los estudiantes no cuentan con materiales para la escuela o internet en sus casas, ya sea porque viven en comisarías o en otro municipio donde no hay señal, la seguridad es suficiente ya que cada mañana pasa una policía inspeccionando el lugar, No obstante, cuenta con servicios públicos de agua, drenajes, luz eléctrica, transporte, recolección de basura y alumbrado público.

La mayoría de los estudiantes son alumnos entre 15 a 17 años, la escuela cuenta con varias especialidades que son soporte y manteniendo de cómputo, agropecuario, biotecnología, contaduría, es una escuela rural, muy tranquila y al fondo de la escuela está la posta en donde muchas veces ven la administración de la escuela.

La unidad de estudio estuvo conformada por alumnos del grupo 2° A de Inglés II, el total de alumnos son 15 con 7 hombres y 8 mujeres. Las debilidades del grupo es la falta de recursos para seguir aprendiendo un idioma, sus fortalezas que es que trabajan en grupos para obtener una solución, son responsables y cooperativos y les gustan los juegos interactivos hacia la asignatura.

La muestra fue realizada por un método no probabilístico por conveniencia ya que los grupos fueron asignados por orden de la dirección del plantel ya que fue un permiso solicitado para la institución y poder aplicar dentro de la escuela los instrumentos para la recolecta de datos.

Según Hurtado de Barrera (2000), la unidad de estudios se refiere al contexto, al ser o entidad poseedores de las características, evento, cualidad o variable, que desea estudiar, una unidad de estudios puede ser una persona, un objeto, un grupo, una extensión geográfica, una institución, entre otras. Así mismo en la unidad de estudio de una investigación se trata de buscar una muestra que sea comprensiva y que, a su vez, tenga en cuenta las debilidades y fortalezas, basándose en los conocimientos y buena capacidad de la información.

Tabla 1

Unidad de estudio

Sujetos	Hombres	Mujeres	Total
Alumnos	7	8	15
Totales	7	8	15

El procedimiento para la obtención de los datos se realizó en la escuela preparatoria Centro bachillerato Tecnológico Agropecuario No 13, previamente se realizaron técnicas, donde se adaptaron los contenidos temáticos en Pasado Simple para utilizarlos con Aprendizajes Basados en Juegos, posteriormente se construyeron instrumentos que sirvió como prueba para aplicar en esta investigación. Los temas pertenecen al segundo grado de la asignatura de inglés. El tiempo de aplicación fue de dos módulos de 50 minutos. En este rally se utilizaron varias aplicaciones digitales que permitieron vincularse con las actividades de aprendizaje entregadas en el diario de misión, aunado a esto se utilizó una agenda de trabajo que estaba compuesta por el número de estaciones de dicho Rally en las cuales se registró a forma de monitoreo el cumplimiento de las estrategias de aprendizaje vinculadas con los objetivos específicos planteados previamente.

Los temas evaluados son los correspondientes al primer bloque impartidos durante el mes de septiembre. En este grupo recibió aplicaciones de cuestionarios con el recurso de Genially Digital, un formulario dicotómico digital basado en Google Form, Rúbricas y finalmente el examen para comparar los puntajes obtenidos como resultado del tratamiento.

En esta investigación se utilizaron diversos instrumentos, tales como el quiz digital, el cual es un cuestionario que sirve para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje activo y significativo, en el que se les anime a investigar, reflexionar y discutir los contenidos a través de preguntas teóricas y prácticas.

Por otra parte, también se buscó el impacto que causa el uso de nuevas tecnologías en las clases de inglés, ejecutada en Sao Paulo, consigu-

iendo como resultado el impacto que estos recursos tienen en el desarrollo de las destrezas y aptitudes de los estudiantes, los cuales comienzan a interactuar con sus compañeros, y tienen más libertad para ser los constructores de su propio aprendizaje (Ramos, 2017). Aunado a esto se empleó una escala de Likert, que es un método de medición utilizado por los investigadores con el objetivo de evaluar la opinión y las actitudes de los demás.

Las escalas tipo Likert, o politómicas, desde su aparición y difusión en las primeras décadas del siglo pasado (Likert, 1932), han tenido gran acogida y sus postulados fueron tomados en cuenta para la construcción de muchos instrumentos de evaluación psicológica que ahora conocemos (Cortada de Kohan, 2004). Una rúbrica como instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados.

(Mertler, 2001; Roblyer y Wiencke, 2003) coinciden en definir la rúbrica como una herramienta versátil que puede utilizarse de forma muy diferente para evaluar y tutorizar los trabajos de los estudiantes. Por una parte, provee al alumno de un referente que proporciona un feedback relativo a cómo mejorar su trabajo. Por otra parte, proporciona al profesor la posibilidad de manifestar sus expectativas sobre los objetivos de aprendizaje fijados.

Por su parte, Moskal (2000) expresa su preocupación por conocer las áreas y actividades sobre las que se ha empleado la rúbrica. Con este fin, revisa diversos trabajos en los que trata de ubicar el uso de la evaluación con esta herramienta y por último una prueba objetiva en cuyos ejercicios o preguntas tienen solo una respuesta precisa y en las que el juicio u opinión del docente en nada afecta o influye en las respuestas de los estudiantes (Vera, 2013).

Los items que incluyen presentan una situación estructurada y quien la contesta tiene

que seleccionar una alternativa o proporcionar una respuesta corta o breve. Las acciones se ejecutaron de la siguiente manera:

- I. Se solicitó permiso para la investigación
- II. Desarrollo de las secuencias didácticas
- III. Aplicación de los instrumentos
- IV. Análisis de la información
- V. Organización de resultados y conclusiones

Para el análisis de los datos se utilizaron varios programas de estadística y ofimática, entre los cuales destaca Excel y Hojas de cálculo del espacio de trabajo de Google, esto sirvió también para la elaboración de histogramas y figuras.

3. Resultados

En este apartado se exhiben los hallazgos derivados de la aplicación de los instrumentos a los grupos de estudio, con la finalidad de verificar el cumplimiento del objetivo planteado. Para medir y determinar el efecto del Aprendizaje Basado en Juegos en el nivel de aprendizaje del inglés en alumnos del CBTA 13 de Xmatkuil, se realizó un análisis estadístico descriptivo. Los resultados se muestran en tablas, figuras y gráficas, donde se aprecian las puntuaciones.

Como se mencionó anteriormente, la aplicación de los instrumentos fue realizada durante el mes de septiembre del 2023 y consistió en la aplicación de rúbricas, encuestas y otros instrumentos. Con estos se buscó mejorar el nivel de inglés de los alumnos del Nivel Medio Superior a través de cuatro categorías, las cuales son: Writing, Listening, Speaking and Reading.

Con relación al factor predominante en el bajo nivel de inglés del alumnado se empleó una encuesta con escala Likert ascendente de 0 a 5 puntos con cuatro categorías relacionadas con elementos como la accesibilidad, resultado que se plantea de manera general al inicio de la estadística descriptiva.

La información recabada sobre los factores que inciden en el aprendizaje del idioma inglés podemos mencionar que esta tuvo diferentes respuestas en los reactivos que la componen a continuación se presenta la tabla 5 que contiene el puntaje general obtenido por cada categoría abordada.

Tabla 2
Concentrado del promedio de la puntuación obtenida en la aplicación de la encuesta de factores

Puntuación general	Aprendizaje centrado en el estudiante	Acceso Universal	Atención a la diversidad	Evaluación y monitoreo inclusivos
Inglés 3 2 "A"	337	336	357	320

Los resultados de la encuesta aplicada como parte de la investigación para determinar el factor predominante en el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación media superior, arrojaron que la opción "Atención a la diversidad" obtuvo el puntaje más alto con 357 puntos, le sigue en orden descendente "Aprendizaje centrado en el estudiante" con 337 puntos, "Acceso universal" con 336 y finalmente "Evaluación y monitoreo inclusivos" con 320 puntos. Estos hallazgos indican que desde la perspectiva de los estudiantes, la atención a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje es el aspecto más relevante para mejorar la enseñanza del inglés en este nivel educativo.

Por lo tanto, una educación más personalizada e inclusiva tendría un impacto positivo en el dominio del idioma. Relacionando el análisis de la información obtenida en esta intervención es importante mencionar cuáles son las categorías que se usaron para ubicar los puntajes que la población de estudiantes obtuvo. Estos se obtuvieron en una estructura dividida en cuatro categorías compuestas por diferentes instrumentos:

1. Listening: Rúbrica
2. Writing: Rúbrica
3. Speaking: Rúbrica
4. Reading: Rúbrica

Se realizó una prueba diagnóstica por medio de un quiz digital Genially en donde se aplicaron

distintas estrategias de enseñanza para las 4 habilidades del idioma inglés Reading, Writing, Speaking, Listening.

Tabla 6

Diagnóstico quiz digital en las 4 habilidades del idioma Pretest

Puntuación general	Listening	Writing	Speaking	Reading
Inglés 3 2 "A"	60	70	65	60

En la tabla 6 se presenta una descripción de las puntuaciones generales obtenidas en la aplicación del juego. La tabla presenta los resultados por el salón 2A según sus categorías de la prueba diagnóstica, la cual se encuentra dividida en: Listening, Writing, Speaking, Reading.

Se observa que los alumnos del salón A se obtienen puntajes de 60, 70, 65,60 en las categorías de listening, writing, speaking y Reading respectivamente. Para evaluar los puntajes globales obtenidos por los alumnos según sus respuestas con relación al aprendizaje del inglés, se utilizó un examen escrito de 4 ejercicios, tomando en cuenta que el máximo de puntos es de 100.

Los resultados de cada estudiante deberían idealmente llegar a 100 puntos en cada una de las categorías. Los alumnos con puntajes mínimos del 60% o más del valor total por categoría presentarían un resultado aprobatorio tomando en cuenta los criterios de acreditación de la asignatura. Puede existir un puntaje aprobatorio en varias categorías. Otra alternativa es que se presente un resultado global que alcance el 60%.

Tabla 7

Concentrado del promedio de la puntuación obtenida en la aplicación de los instrumentos-

Posttest

Puntuación general	Listening	Writing	Speaking	Reading
Inglés 3 2 "A"	76	80	81	82

La tabla 7, presenta una clara descripción de las puntuaciones generales obtenidas en la aplicación del instrumento. La tabla presenta los re-

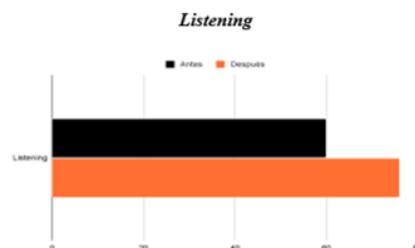
sultados por el salón 2A según las categorías de la prueba objetiva, la cual se encuentra dividida en: Listening, Writing, Speaking y Reading.

Se observa que en los alumnos del salón A se obtienen puntajes de 76, 80, 81 y 82 en las categorías de Listening, Writing, Speaking y Reading respectivamente.

Para la presentación del análisis de datos obtenidos en la aplicación del instrumento, lo primero es ver a detalle los resultados que se obtienen en la distribución de la información. La manera de proceder es el siguiente, lo primero a describir será la información por categoría obtenida en los resultados que la población de estudiantes. respetando el orden de aparición de cada categoría, se presentará toda la información en el siguiente orden: Listening, Writing, Speaking y Reading.

Figura 1

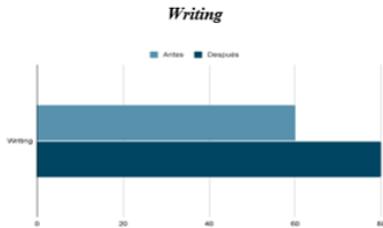
Puntaje obtenido en la categoría de Listening antes y después del ABJ



Los resultados obtenidos en el antes y después de la categoría Listening son altamente significativos. La figura 1 representa claramente esta evolución, mostrando un aumento notable en los puntajes de los estudiantes. Con un puntaje inicial de 60 en el pre test y un puntaje de 76 en el pos test, se observa un progreso sustancial después de la implementación del aprendizaje basado en juegos. Estos resultados respaldan la efectividad de esta metodología en la mejora de las habilidades de escuchar de los estudiantes en el idioma inglés.

Figura 2

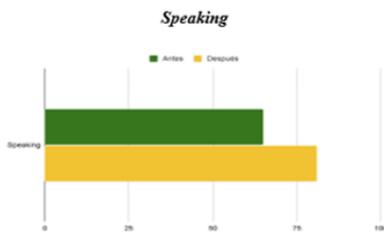
Puntaje obtenido en la categoría de Writing antes y después del ABJ



Los resultados presentados muestran un avance en la categoría de Writing luego de la implementación del aprendizaje basado en juegos. La gráfica que acompaña a este estudio revela un aumento en los puntajes obtenidos, pasando de un 60% en la fase inicial a un elevado 80% en la etapa posterior, estos resultados confirman de manera contundente la eficacia del enfoque basado en juegos para potenciar las habilidades de escritura en los participantes del estudio.

Figura 3

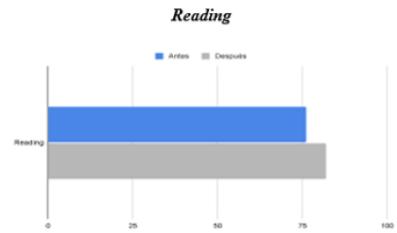
Puntaje obtenido en la categoría de Speaking antes y después del ABJ



En los resultados obtenidos en el estudio de la categoría de Speaking, se observa un notorio incremento en los puntajes luego de la implementación del aprendizaje basado en juegos. La gráfica muestra un progreso, evidenciando un aumento del 65% en la fase inicial a un sobresaliente 81% en la etapa posterior. Estos datos revelan de forma clara y coherente el impacto positivo del enfoque basado en juegos en el desarrollo de las habilidades de expresión oral de los participantes del estudio.

Figura 4

Puntaje obtenido en la categoría de Reading antes y después del ABJ



En el análisis de los resultados obtenidos en el estudio de la categoría de Reading, se destaca un incremento notable en los puntajes tras la introducción del aprendizaje basado en juegos. La representación gráfica ilustra claramente que el incremento es mínimo, pasando de un 76% en la fase inicial a un prometedor 82% en la etapa posterior. Estos datos subrayan de forma concluyente la efectividad del enfoque basado en juegos en la mejora de las habilidades de lectura de los participantes en el estudio.

4. Discusión

Booth y Ainscow (1998) conceptualizan la inclusión educativa como “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículum en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en las mismas”. Para ellos, la inclusión y la exclusión son dos procesos extremos que dependen uno del otro, no constituyendo situaciones sociales definitivas. Dentro de los resultados de la presente investigación se demuestra que el 90% de los sujetos aumentó la participación y redujo la exclusión en el aula con los juegos implementados. Podrían aplicarse estos juegos en diferentes contextos para una mejora hacia la inclusión. Los entornos virtuales de aprendizaje surgen de las muchas necesidades que se aparecen en la que se conoce como la sociedad de la información o del conocimiento, y se generan por la necesidad de propiciar entornos nuevos e innovadores de aprendizaje y a medida que van apareciendo

nuevos procesos informáticos, estos entornos van mejorando, todo esto en base a las herramientas tecnológicas que se encuentran en los medios actuales (Díaz, 2017, p. 27).

Dentro de los resultados de la presente investigación se demuestra que el 100% de los sujetos han mejorado su desempeño en el idioma inglés con base nuevas herramientas tecnológicas. Se podría aplicar en diferentes contextos si en las escuelas se tienen recursos para las herramientas tecnológicas.

Teixes (2015) refuerza lo anterior mencionado al aludir que el concepto de gamificación está relacionado con “la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos

Dentro de los resultados de la presente investigación se demuestra que el 100% de los sujetos tienen motivación por seguir aprendiendo y su comportamiento es aún mejorable e inclusivo hacia ellos mismos. Se podría aplicar en diferentes contextos siempre y cuando se tenga un control de grupo para el cuidado de las tecnologías. la importancia de la gamificación educativa radica en la oportunidad de proponer una alternativa innovadora que contemple las características de la población estudiantil que transita en los diferentes niveles educativos con elementos como los estímulos alternativos que les divierten más y que les proporcionan mayores satisfacciones con menos esfuerzo pero, sobre todo, la monotonía del proceso de enseñanza. Lo anterior mencionado, nos lleva a replantear alternativas de clase que tengan cierta naturaleza adaptativa, así como también presenten el elemento sorpresa como parte de su dinámica de aplicación con miras a la mejora del nivel de concreción del aprendizaje simultáneo, llevando al docente a un nuevo rol activo en su proceso de mejora a través de la llamada interacción didáctica (García Cano, 2023).

Dentro de los resultados de la presente investigación se demuestra que el 100% de los sujetos tienen una interacción didáctica, y obtienen una mejora en su desempeño en las diferentes dinámicas en la aplicación de los juegos. Se podría aplicar en diferentes contextos si el docente tiene esa iniciativa de innovar al estudiante a seguir aprendiendo y cambiar el comportamiento negativo hacia el estudiante.

5. Conclusiones

El eje central de esta investigación giró en torno al efecto del uso del Aprendizaje Basado en Juegos en la práctica docente, para lo cual se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el efecto del uso de Aprendizaje Basado en Juegos como estrategia de aprendizaje para la mejora del rendimiento académico en la asignatura de inglés, en los alumnos de segundo semestre del “Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario No 13” de Xmatkuil Yucatán en el ciclo escolar 2023-2024?

De Acuerdo al análisis realizado se compararon el antes y después de la prueba integrando un diagnóstico con juegos digitales Genially con las 4 habilidades del idioma inglés y una prueba objetiva, en el cual se obtuvieron mayores resultados después de la aplicación. El Aprendizaje Basado en Juegos fue empleado como una herramienta digital didáctica que se utilizó como apoyo para impartir el tema Pasado Simple en el idioma inglés a los estudiantes que cursan el segundo grado grupo A: El instrumento de mediación constó de una prueba que evaluó 4 habilidades del idioma. Se mejoró el porcentaje de las habilidades de Listening, Reading, Writing, Speaking, al igual se obtuvo una participación inclusiva entre los estudiantes. Gracias al Aprendizaje Basado en Juegos que es una herramienta que ayudo al estudiante a su mejora de aprendizaje y obtener el interés hacia la materia dando énfasis a la práctica educativa.

La investigación realizada arrojó que el indicador de la habilidad Reading, obtuvo mejores resultados en aprovechamiento en la prueba ob-

jetiva con un 82%, en la cual despertó el mayor interés en la asignatura del idioma ya que el resultado anterior era de 76% en la cual el estudiantes aún no comprendía algunas palabras de la lectura, en la habilidad de Speaking se obtuvo un 81% alcanzó un nivel elevado al que tenían antes con un 65%, ya que el estudiantes aún no implementaba un vocabulario más extenso para la forma de armar oraciones en pasado, en la habilidad de Listening el porcentaje fue de 60% con la mejoría de un 76% en el que el estudiante ya implementa un mayor vocabulario al anterior, y por último la habilidad de Writing con un 60% con la mejoría de un 80% en la escritura implementando nuevas oraciones y verbos en pasado simple.

Con los resultados de esta investigación se puede concluir que se cumplió con el objetivo de determinar en qué forma del uso del aprendizaje basado en juegos con la tecnología que favorece el aprendizaje de una segunda lengua en los alumnos de segundo grado grupo A en el Centro Bachillerato Tecnológico Agropecuario No 13” de Xmatkuil Yucatán en el ciclo escolar 2023-2024.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación, se recomienda que los profesores de diferentes asignaturas implementen el uso de Aprendizaje Basado en Juegos en el aula para favorecer el proceso de enseñanza- aprendizaje; ya que como se muestra en este trabajo, son una herramienta innovadora, inclusiva y creativa que motiva a los estudiantes a aprender y ayudar a desarrollar habilidades para alcanzar las competencias requeridas por el programa de estudios.

A los docentes de la asignatura de inglés se les recomienda implementar en su planeación didáctica el uso del Aprendizaje Basado en Juegos, adaptándolo a estrategias didácticas que vayan de acuerdo con diferentes contenidos del Pasado Simple, para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. De igual forma se les recomienda implementar estos aprendizajes a otros contenidos de la asignatura de inglés, ya que les permite a los estudiantes comprender visualmente algunos concep-

tos importantes como: Verbos en pasado, realizar oraciones y comprender una lectura a través del juego; además de que los motiva a aprender de una manera amena e interesante.

Para utilizar esta herramienta en el aula, se recomienda trabajar en equipos pequeños para fomentar el trabajo colaborativo y de manera individual, propiciar aportaciones apoyadas por algún juego educativo; que les permita a los estudiantes ser constructores de sus propios conocimientos para desarrollar habilidades tecnológicas que les permitan adquirir las competencias para aplicar lo aprendido en la vida cotidiana.

En las escuelas se les recomienda fomentar el uso de las TICS entre sus maestros y habilitar salas de cómputo con diferentes softwares que les permita a los docentes llevar a cabo la aplicación de estas estrategias. Es imperativo proseguir con la actualización y el diseño de nuevos juegos que faciliten la enseñanza de una segunda lengua, mediante la yuxtaposición de enfoques pedagógicos adaptados a diversos niveles educativos. Este proceso debe estar orientado hacia la definición de objetivos específicos que optimicen el aprendizaje, apoyándose en el paradigma del aprendizaje basado en juegos.

La investigación de buenas prácticas en este ámbito permitirá estructurar entornos de aprendizaje formales que favorezcan la interdisciplinariedad, involucrando al alumnado de manera activa en su propio proceso educativo y promoviendo el trabajo colaborativo como un elemento transferible en el aprendizaje de una lengua.

Por otra parte, cabe mencionar que los videojuegos emergen como herramientas didácticas valiosas en la enseñanza de idiomas, dado que amplifican el tiempo de exposición a la lengua objetivo, facilitando así la práctica y la internalización de contenidos (Casañ-Pitarch, 2017).

Su capacidad para motivar a los estudiantes se fundamenta en el placer y el entretenimiento, lo que, a su vez, incrementa su compromiso y participación. Es fundamental señalar que la inno-

vación educativa debe emanar del docente, quien tiene la responsabilidad de implementar cambios transformacionales que propicien un aprendizaje sustentable y significativo en el contexto actual.

6. Bibliografía

Avendaño, V. (2024). Taxonomía de aprendizaje conectivo IA-Net: propuesta para la enseñanza basada en inteligencia artificial y red. (2024). *Revista Varela*, 24(67), 73-82.

Alexander, (1971). *Guided composition writing*. Longmans.

Booth, T. y Ainscow, M. (1998): *From them to us. An international study of inclusion on education*. London: Routledge.

Campbell, D.T. (1969). Reforms as experiments. *American Psychologist*, 24, 409-429

Casañ-Pitarch, R. (2017b). Storyline-based video games in the FL classroom. *Digital Education Review*, (31), 80-92.

Cortada de Kohan, N. (2004). *Teoría y métodos para la construcción de escalas de actitudes*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Delors, J. (2006). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (2.ª ed.)*. UNESCO.

Díaz M. (2017). Los entornos virtuales de aprendizaje en el proceso de enseñanza actual. *Dialnet*, 23.

Friedman, Milton (1953), *Essays in Positive Economics*, Chicago, University of Chicago Press.

García Cano, J. A. (Presentador). (2023,13 de marzo). El Aprendizaje Basado en Juegos y la Alineación Didáctica (Número. 4) [Episodio de pódcast de audio]. En *Edu XXI: "Innovación para la Educación"*. <https://open.spotify.com/episode/6tPBAYx7WaW8Xn137TarSW>

García Cano, J.A. [Dr. José Antonio García Cano] (6 de agosto de 2020). Gamificación: "Enseña Juega y Aprende"[Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=33EMzNQd1ggt=14s>

Hurtado De Barrera, J. (2000). *El proyecto de investigación*. Sypal. IUT: Caripito

Lee, L.: *Learning Strategy Instructions as a Key to Success in Second Language Learning*. *Northeast Conference Newsletter*, 37, (1995), pp. 11-13.

Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55. López, J. (2005). Items politómicos vs. dicotómicos: un estudio metodológico. *Anales de Psicología*, 21(2), 339- 344.

Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

Peralta, Wilian M. "Estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera". *Revista Vinculando* (2016).

Ramos, M. (2017). O Impacto do uso das Novas Tecnologías em Aulas de Inglês para cursos Tecnológicos El impacto del uso de nuevas tecnologías en las clases de inglés para cursos tecnológicos. *CBTeclE*, 1(1), 1-13.

Rivers, W. M.: *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: the University of Chicago Press, (1972).

Sharwood-SM/TH, M.: *Teaching Wriiten English: Problems and Principles*, E. T. *FORUM* Vol.XII, No. 3, (1974).

Teixes, F. (2015). *Gamificación: Motivar jugando*. Editorial UOC.

Uso de la Inteligencia Artificial para la generación de retroalimentación personalizada en la evaluación del aprendizaje universitario

The use of artificial intelligence for generating personalized feedback in university learning assessment

Víctor del Carmen Avendaño Porras*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

La Inteligencia Artificial (IA) está revolucionando la evaluación del aprendizaje universitario, especialmente durante la pandemia de COVID-19. Este estudio examina su uso en Argentina, Chile y México desde la perspectiva de profesores. Se encuestó a 564 docentes y se realizaron entrevistas y grupos focales. Los resultados mostraron un uso moderado de la IA, con diferencias entre países y áreas de enseñanza. Las actitudes hacia la IA fueron positivas, resaltando beneficios como retroalimentación inmediata y adaptación a necesidades individuales. Se identificaron desafíos como la falta de capacitación y preocupaciones sobre la privacidad. La autoeficacia docente y la disposición para adoptar nuevas tecnologías influyeron en su uso. Esto subraya la importancia de capacitación y apoyo institucional para una adopción efectiva de la IA en la educación superior, contribuyendo así a la comprensión de su aplicación en América Latina.

Palabras Clave: Inteligencia Artificial, evaluación del aprendizaje, retroalimentación personalizada, aprendizaje universitario.

Abstract

Artificial Intelligence (AI) is revolutionizing university learning assessment, especially during the COVID-19 pandemic. This study examines its usage in Argentina, Chile, and Mexico from the perspective of professors. 564 teachers were surveyed, and interviews and focus groups were conducted. The results showed moderate usage of AI, with differences between countries and teaching areas. Attitudes towards AI were positive, highlighting benefits such as immediate feedback and adaptation to individual needs. Challenges were identified, such as lack of training and privacy concerns. Teacher self-efficacy and willingness to adopt new technologies influenced its usage. This underscores the importance of training and institutional support for effective adoption of AI in higher education, contributing to understanding its application in Latin America.

Keywords: Artificial Intelligence, learning assessment, personalized feedback, university learning.

1. Introducción

La evaluación del aprendizaje es un componente fundamental de la educación superior, ya que permite medir el progreso y el logro de los estudiantes, así como proporcionar retroalimentación para mejorar su desempeño. En las últimas décadas, la Inteligencia Artificial (IA) ha emergido como una herramienta prometedora para transformar la evaluación del aprendizaje univer-

sitario, ofreciendo oportunidades para generar retroalimentación personalizada y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes (Luckin et al., 2021).

La implementación de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario ha cobrado especial relevancia en el contexto de la pandemia de COVID-19, que ha acelerado la digitalización de la educación y ha destacado la necesidad de

Como citar: Avendaño Porras V.C. (2024) Uso de la Inteligencia Artificial para la generación de retroalimentación personalizada en la evaluación del aprendizaje universitario

Revista Tribuna Pedagógica, (2)2, [Nueva época]85-98

Recibido: 5 de octubre de 2024. Aceptado: 24 de noviembre de 2024

herramientas innovadoras para evaluar y apoyar el aprendizaje en entornos virtuales (Ramírez-Montoya, 2021). En este escenario, la IA se presenta como una solución potencial para abordar los desafíos asociados con la evaluación a distancia y la provisión de retroalimentación oportuna y personalizada a los estudiantes (Gómez-Zermeño, 2021).

Este estudio se centra en tres países latinoamericanos: Argentina, Chile y México. Estos países comparten desafíos comunes en sus sistemas de educación superior, como la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, la adaptación a las demandas del siglo XXI y la integración efectiva de las tecnologías educativas (Arango et al., 2021). Además, en estos países se han desarrollado iniciativas y políticas para promover la transformación digital de la educación superior, incluyendo el uso de la IA en la evaluación del aprendizaje (Martín-Barbero, 2021).

A pesar del creciente interés en el uso de la IA para la generación de retroalimentación personalizada en la evaluación del aprendizaje universitario, existe una escasez de investigaciones que examinen las experiencias y perspectivas de los profesores en América Latina. Comprender las actitudes, los beneficios percibidos y los desafíos enfrentados por los profesores es crucial para desarrollar estrategias efectivas de implementación y capacitación que promuevan la adopción exitosa de estas tecnologías en la educación superior (Lozano-Díaz et al., 2022). Este estudio se justifica por la necesidad de abordar la brecha de conocimiento sobre el uso de la IA para la generación de retroalimentación personalizada en la evaluación del aprendizaje universitario en Argentina, Chile y México. Los resultados de esta investigación proporcionarán información valiosa para orientar el desarrollo de políticas institucionales, programas de formación docente y estrategias de implementación que respondan a las necesidades y desafíos específicos de los profesores en estos países (Portillo et al., 2021).

El objetivo principal de este estudio es ex-

aminar el uso actual de la IA para la generación de retroalimentación personalizada en la evaluación del aprendizaje universitario en Argentina, Chile y México desde la perspectiva de los profesores. Las preguntas de investigación incluyen: (1) ¿Cuáles son las actitudes de los profesores hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada? (2) ¿Qué beneficios y desafíos perciben los profesores en la implementación de la IA en la evaluación del aprendizaje? (3) ¿Qué necesidades de capacitación y apoyo tienen los profesores para el uso efectivo de la IA en la retroalimentación personalizada? (4) ¿Cómo influyen las variables sociodemográficas y académicas en el uso y las actitudes hacia la IA en la evaluación del aprendizaje?

La Teoría de la Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT) (Venkatesh et al., 2003) y el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) (Davis, 1989) proporcionan un marco teórico para comprender los factores que influyen en la adopción y el uso de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario. Según estos modelos, la utilidad percibida, la facilidad de uso, la influencia social y las condiciones facilitadoras son determinantes clave de la intención y el comportamiento de uso de las tecnologías (Guillén-Gámez et al., 2021).

Estudios previos han examinado la aplicación de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario. Barana et al. (2021) exploraron el uso de un sistema de evaluación automática basado en IA para proporcionar retroalimentación personalizada en cursos de matemáticas, encontrando mejoras significativas en el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes. Llamas-Nistal et al. (2022) desarrollaron y evaluaron un sistema de IA para generar retroalimentación adaptativa en entornos de aprendizaje en línea, destacando su potencial para promover la autorregulación y la motivación de los estudiantes.

Investigaciones han abordado las actitudes y percepciones de los profesores universitarios hacia el uso de la IA en la evaluación del aprendizaje. Gómez-Zermeño (2020) exploró las percepciones de los profesores mexicanos sobre el uso de la

IA en la educación superior, identificando beneficios como la personalización del aprendizaje y la automatización de tareas, así como desafíos relacionados con la capacitación docente y la infraestructura tecnológica. Pérez-Sánchez et al. (2020) examinaron las actitudes de los profesores españoles hacia el uso de la IA en la evaluación, encontrando actitudes generalmente positivas, pero también preocupaciones sobre la privacidad y la ética.

Estudios han identificado los beneficios percibidos del uso de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario. Larrabee Sønnerlund et al. (2019) destacaron la capacidad de la IA para proporcionar retroalimentación inmediata y personalizada, adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y reducir la carga de trabajo del profesorado. Hinojo-Lucena et al. (2019) señalaron el potencial de la IA para mejorar la eficiencia y la precisión de la evaluación, así como para promover la equidad y la inclusión en la educación superior.

Investigaciones también han abordado los desafíos y barreras para la implementación de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario. García-Peñalvo et al. (2021) identificaron desafíos como la falta de conocimientos y habilidades tecnológicas del profesorado, la resistencia al cambio y las preocupaciones éticas y de privacidad. Rodríguez-Gómez et al. (2021) destacaron la necesidad de abordar la brecha digital y garantizar la equidad en el acceso y uso de las tecnologías de IA en la educación superior.

La literatura ha enfatizado la importancia de la capacitación y el desarrollo profesional docente para promover la adopción efectiva de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario. Ocaña-Fernández et al. (2021) subrayaron la necesidad de programas de formación que aborden las competencias digitales y pedagógicas requeridas para el uso de la IA en la educación superior. Padilla-Beltrán et al. (2020) destacaron la importancia de la capacitación continua y el apoyo institucional para fomentar la confianza y la autoeficacia de los profesores en el uso de la IA.

Investigaciones han explorado la influencia de las variables sociodemográficas y académicas en el uso y las actitudes hacia la IA en la educación superior. Mercader Gairín (2020) encontraron diferencias significativas en la adopción de la IA según el género, la edad y el área de enseñanza de los profesores universitarios. Fernández-Batanero et al. (2021) identificaron la influencia de factores como la experiencia docente y el nivel de competencia digital en las actitudes y el uso de la IA en la evaluación del aprendizaje.

Estudios han abordado la aplicación de la IA en diferentes áreas y disciplinas de la educación superior. Borrego et al. (2021) exploraron el uso de la IA para la evaluación y retroalimentación en la enseñanza de las ciencias, destacando su potencial para promover habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Parong Mayer (2020) examinaron la efectividad de un sistema de tutoría inteligente basado en IA para la enseñanza de programación, encontrando mejoras en el rendimiento y la motivación de los estudiantes.

La literatura también ha abordado consideraciones éticas y de equidad en el uso de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario. Sánchez-Prieto et al. (2021) advirtieron sobre los riesgos de sesgo y discriminación en los sistemas de IA y subrayaron la importancia de desarrollar algoritmos transparentes y equitativos. Guzmán-Valenzuela (2021) destacó la necesidad de abordar las brechas digitales y garantizar la accesibilidad y la inclusión en el uso de la IA en la educación superior.

En resumen, el marco teórico de la UTAUT y el TAM, junto con la literatura existente sobre el uso de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario, las actitudes y percepciones de los profesores, los beneficios y desafíos de la implementación, la importancia de la capacitación docente y la influencia de variables sociodemográficas y académicas, proporcionan una base sólida para este estudio. Sin embargo, se requiere más investigación para comprender estas cuestiones en el contexto específico de Argentina,

Chile y México, y para explorar las perspectivas de los profesores sobre el uso de la IA para la generación de retroalimentación personalizada en la evaluación del aprendizaje universitario.

Para abordar los objetivos y preguntas de investigación, este estudio empleará un diseño de métodos mixtos secuencial explicativo. En la fase cuantitativa, se aplicará una encuesta en línea a una muestra representativa de profesores universitarios en Argentina, Chile y México, utilizando escalas validadas para medir las actitudes, el uso actual, los beneficios percibidos y los desafíos de la IA en la evaluación del aprendizaje. En la fase cualitativa, se realizarán entrevistas semiestructuradas y grupos focales con una submuestra de profesores para explorar en profundidad sus experiencias y perspectivas. Los datos cuantitativos y cualitativos se integrarán para obtener una comprensión completa del fenómeno estudiado.

Este estudio tiene el potencial de hacer contribuciones significativas a la teoría y la práctica del uso de la IA para la generación de retroalimentación personalizada en la evaluación del aprendizaje universitario. Al examinar las actitudes, los beneficios percibidos y los desafíos enfrentados por los profesores en Argentina, Chile y México, esta investigación proporcionará información valiosa para guiar el desarrollo de políticas institucionales, programas de capacitación docente y estrategias de implementación efectivas que promuevan la adopción exitosa de estas tecnologías en la educación superior (Ocaña-Fernández et al., 2021; Padilla-Beltrán et al., 2020).

Además, este estudio abordará una brecha importante en la literatura al centrarse en el contexto latinoamericano y en la perspectiva de los profesores universitarios. Los resultados de esta investigación sentarán las bases para futuros estudios en la región y contribuirán al desarrollo de un marco conceptual para comprender los factores que influyen en el uso y la aceptación de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario. Asimismo, los hallazgos de este estudio podrán ser utilizados por los responsables de la

toma de decisiones educativas, los diseñadores de tecnología educativa y los investigadores interesados en mejorar la calidad y la equidad de la educación superior a través de la implementación efectiva de la IA en la evaluación y retroalimentación del aprendizaje (García-Peñalvo et al., 2021; Rodríguez-Gómez et al., 2021).

2. Metodología

Este estudio empleó un enfoque metodológico mixto secuencial explicativo, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para examinar en profundidad el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en la generación de retroalimentación personalizada en la evaluación del aprendizaje universitario. La recolección de datos se llevó a cabo durante un período de 12 meses, desde enero hasta diciembre de 2023, para capturar posibles variaciones a lo largo del año académico.

En la primera fase, se realizó un estudio cuantitativo utilizando una encuesta en línea dirigida a una muestra representativa de profesores universitarios en Argentina, Chile y México. La encuesta fue desarrollada y validada mediante un riguroso proceso que incluyó la revisión por un panel de 10 expertos en evaluación educativa, IA y psicometría. Se obtuvo un índice de validez de contenido (IVC) promedio de 0.95, lo que indicó una excelente validez. Además, se llevó a cabo una prueba piloto con 50 profesores universitarios, y se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para las escalas utilizadas, obteniendo valores entre 0.90 y 0.98, lo que demostró una alta confiabilidad.

En la segunda fase, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad y grupos focales con una submuestra de profesores universitarios seleccionados a partir de los resultados de la encuesta, utilizando un muestreo intencional estratificado. Esta fase cualitativa permitió obtener información detallada sobre las experiencias, percepciones, desafíos y buenas prácticas relacionadas con el uso de la IA en la generación

de retroalimentación personalizada. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 90 minutos, mientras que los grupos focales se extendieron por aproximadamente 120 minutos.

La metodología mixta secuencial explicativa permitió obtener una comprensión integral y contextualizada del fenómeno estudiado, aprovechando las fortalezas de ambos enfoques.

Los datos cuantitativos proporcionaron una visión general y generalizabilidad, mientras que los datos cualitativos ofrecieron profundidad y riqueza interpretativa.

Además, se realizó una extensa revisión bibliográfica, consultando bases de datos especializadas como ERIC, PsycINFO, IEEE Xplore y ACM Digital Library, para fundamentar teóricamente el estudio y situar los resultados en el contexto de la literatura existente.

El diseño de investigación también consideró posibles variables moderadoras y de confusión, como el tipo de institución (pública o privada), el tamaño de la clase, la modalidad de enseñanza (presencial, en línea o híbrida) y el nivel de competencia tecnológica de los profesores. Estas variables fueron recolectadas y controladas estadísticamente en los análisis para obtener resultados más precisos y confiables.

El estudio utilizó un diseño de investigación mixto secuencial explicativo. En la primera fase, se empleó un diseño cuantitativo transversal, recolectando datos de una muestra representativa de 564 profesores universitarios en Argentina, Chile y México.

La muestra se seleccionó mediante un muestreo estratificado proporcional, considerando el número estimado de profesores en cada país y asegurando una representación adecuada de diferentes áreas de enseñanza y tipos de instituciones.

El tamaño de la muestra se calculó utilizando la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 97%, un margen de error del 3% y una tasa de respuesta esperada del 70%.

La muestra final de profesores se distribuyó de la siguiente manera: 294 de Argentina, 190 de Chile y 80 de México.

Además, se realizó un análisis de poder estadístico a priori utilizando el software G*Power, determinando que este tamaño de muestra era suficiente para detectar efectos moderados ($d = 0.5$) con una potencia del 95% y un nivel de significancia del 0.05

Tabla 1 | Muestra de profesores por país

País	Total de estudiantes	Número estimado de profesores	Muestra representativa de profesores
Argentina	25,000	1,250	294
Chile	7,500	375	190
México	2,000	100	80
Total	34,500	1,725	564

En la segunda fase, se utilizó un diseño cualitativo fenomenológico hermenéutico para explorar en profundidad las experiencias vividas y las interpretaciones de los profesores universitarios en relación con el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada.

Se realizaron 30 entrevistas semiestructuradas en profundidad y 6 grupos focales, cada uno compuesto por 6-8 participantes.

La selección de los participantes para esta fase se basó en un muestreo intencional estratificado, considerando criterios como el país, el área de enseñanza, el tipo de institución y el nivel de uso de la IA en la retroalimentación personalizada, para asegurar una diversidad de perspectivas y experiencias.

El diseño de investigación consideró variables sociodemográficas y académicas relevantes, recolectadas a través de un cuestionario adicional.

Estas variables incluyeron edad (media = 45.2 años, DE = 9.8), género (55% mujeres, 45% hombres), área de enseñanza (40% STEM, 35% ciencias sociales, 25% humanidades), años de experiencia docente (media = 15.6 años, DE = 8.2), tipo de institución (60% pública, 40% privada), tamaño de la clase (media = 35.8 estudiantes, DE

= 12.5), modalidad de enseñanza (70% presencial, 20% en línea, 10% híbrida) y nivel de competencia tecnológica (25% principiante, 50% intermedio, 25% avanzado)

Además, se recolectaron datos sobre variables psicológicas y actitudinales, como la autoeficacia docente (medida con la Escala de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy), las actitudes hacia la IA en la educación (medidas con una escala desarrollada específicamente para este estudio) y la disposición para adoptar nuevas tecnologías (medida con la Escala de Disposición hacia la Adopción de Tecnología de Parasuraman).

En la fase cuantitativa, se utilizó una encuesta en línea desarrollada y validada específicamente para este estudio.

La encuesta constó de 60 preguntas, divididas en diferentes secciones:

1. Características sociodemográficas y académicas de los participantes.
2. Uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario, incluyendo frecuencia, tipos de tareas, herramientas utilizadas y nivel de satisfacción.
3. Actitudes y percepciones hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada, medidas con una escala de Likert de 7 puntos desarrollada y validada en este estudio ($\alpha = 0.95$).
4. Beneficios percibidos y desafíos enfrentados en la implementación de la IA en la evaluación del aprendizaje, evaluados con preguntas abiertas y cerradas.
5. Necesidades de capacitación y apoyo para el uso efectivo de la IA en la retroalimentación personalizada, identificadas a través de una lista de verificación y preguntas abiertas.
6. Autoeficacia docente, medida con la Escala de Autoeficacia Docente de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy ($\alpha = 0.94$).

7. Disposición para adoptar nuevas tecnologías, medida con la Escala de Disposición hacia la Adopción de Tecnología de Parasuraman ($\alpha = 0.92$).

La encuesta fue alojada en la plataforma Qualtrics y se realizaron múltiples pruebas de usabilidad y funcionamiento para garantizar una experiencia de usuario óptima y prevenir posibles errores técnicos. Además, se utilizó el software SPSS versión 26 y AMOS versión 24 para el análisis de los datos cuantitativos, incluyendo análisis factorial confirmatorio para evaluar la validez de constructo de las escalas utilizadas.

En la fase cualitativa, se desarrollaron guías de entrevista semiestructuradas y guías de discusión para los grupos focales, basadas en los resultados de la fase cuantitativa y en la revisión de la literatura. Las guías incluyeron preguntas abiertas y temas de discusión relacionados con las experiencias, percepciones, desafíos, buenas prácticas y recomendaciones de los profesores universitarios en el uso de la IA para la generación de retroalimentación personalizada. Además, se utilizaron técnicas de indagación y sondeo para obtener información más detallada y ejemplos concretos.

Las entrevistas y los grupos focales se realizaron a través de la plataforma Zoom, y fueron grabados en audio y video con el consentimiento informado de los participantes. Las grabaciones fueron transcritas verbatim por un equipo de transcribtores capacitados, y se realizó un control de calidad para asegurar la precisión de las transcripciones. Se utilizó el software NVivo 12 para el análisis cualitativo de los datos, facilitando la codificación, categorización, comparación constante y identificación de temas y patrones recurrentes.

Además, se emplearon técnicas de verificación, como la triangulación de investigadores y la revisión por pares, para aumentar la credibilidad y confiabilidad de los resultados cualitativos.

En la fase cuantitativa, los datos recolectados a través de la encuesta en línea se analizaron utilizando el software SPSS versión 26 y AMOS

versión 24. Se realizaron análisis descriptivos para caracterizar la muestra y obtener una visión general del uso, las actitudes y las percepciones de los profesores universitarios hacia la IA en la generación de retroalimentación personalizada. Se calcularon medidas de tendencia central, dispersión y distribución para las variables continuas, y frecuencias y porcentajes para las variables categóricas.

Se llevaron a cabo pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk) y se evaluó la homogeneidad de varianzas (prueba de Levene) para determinar la adecuación de las pruebas paramétricas. En caso de violaciones a los supuestos, se aplicaron transformaciones de datos o se utilizaron pruebas no paramétricas robustas, como la prueba de Kruskal-Wallis o la prueba de Mann-Whitney.

Se realizaron comparaciones entre los tres países (Argentina, Chile y México) y entre diferentes subgrupos (por ejemplo, área de enseñanza, tipo de institución, nivel de competencia tecnológica) utilizando análisis de varianza (ANOVA) de un factor o pruebas de Kruskal-Wallis, según correspondiera.

Cuando se encontraron diferencias significativas, se aplicaron pruebas post-hoc (como la prueba de Tukey o la prueba de Dunn-Bonferroni) para determinar qué grupos diferían entre sí. Además, se calcularon medidas del tamaño del efecto (como η^2 cuadrado parcial o ϵ^2 cuadrado) para evaluar la magnitud de las diferencias encontradas.

Se examinaron las relaciones entre las variables de interés utilizando análisis de correlación de Pearson, según la distribución de los datos. Además, se realizaron análisis de regresión múltiple jerárquica para identificar los predictores significativos del uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada, considerando variables sociodemográficas, académicas, psicológicas y actitudinales. Se evaluaron los supuestos de los modelos de regresión (linealidad, independencia, homocedasticidad y normal-

idad de los residuos) y se aplicaron técnicas de bootstrap para obtener intervalos de confianza y pruebas de significancia robustas.

En la fase cualitativa, se siguió un enfoque de análisis temático inductivo y deductivo, combinando la codificación abierta, axial y selectiva. Tres investigadores codificaron independientemente el 30% de los datos y discutieron las discrepancias hasta alcanzar un acuerdo del 95% (índice de kappa = 0.92). Luego, se codificó el resto de los datos y se realizó una revisión iterativa de los códigos y categorías emergentes. Se identificaron temas centrales, subtemas y relaciones entre ellos, y se elaboraron mapas conceptuales y matrices para visualizar los patrones y estructuras subyacentes. Se realizó una triangulación de los datos cualitativos, comparando los resultados de las entrevistas y los grupos focales, y se llevó a cabo una verificación de los participantes con una submuestra de 10 entrevistados y 2 grupos focales para confirmar la interpretación de los hallazgos y obtener retroalimentación adicional. Además, se realizó una auditoría externa por un investigador independiente para evaluar la coherencia y la lógica del análisis cualitativo.

Finalmente, se llevó a cabo una integración de los datos cuantitativos y cualitativos mediante una estrategia de triangulación concurrente y explicativa. Se compararon y contrastaron los resultados de ambas fases para identificar convergencias, divergencias y posibles explicaciones para los hallazgos. Se utilizaron técnicas de visualización, como diagramas de integración y matrices de comparación, para facilitar la interpretación y la síntesis de los resultados.

Los resultados se interpretaron a la luz de la literatura existente y se discutieron las implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas del estudio. Se abordaron las fortalezas y limitaciones de la metodología utilizada, así como las posibles direcciones para futuras investigaciones en el área del uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada en la evaluación del aprendizaje universitario. Se proporcionaron recomendaciones basadas en evidencia para la im-

plementación efectiva de estas tecnologías en la educación superior, considerando los desafíos y oportunidades identificados en el estudio

3. Resultados

La muestra final del estudio estuvo compuesta por 564 profesores universitarios, seleccionados mediante un muestreo estratificado proporcional de tres países: Argentina (n = 294, 52.1%), Chile (n = 190, 33.7%) y México (n = 80, 14.2%). La edad media de los participantes fue de 45.2 años (DE = 9.8, rango = 28-67).

En cuanto al género, el 55% (n = 310) de los participantes eran mujeres y el 45% (n = 254) eran hombres. Se encontró una asociación significativa entre el género y el país ($\chi^2(2) = 8.42, p < 0.05$), con una mayor proporción de mujeres en Argentina y una mayor proporción de hombres en Chile y México.

Respecto al área de enseñanza, el 40% (n = 226) de los participantes enseñaba en carreras STEM, el 35% (n = 197) en ciencias sociales y el 25% (n = 141) en humanidades. El tipo de institución se distribuyó de la siguiente manera: 60% (n = 338) pública y 40% (n = 226) privada.

El uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario fue moderado, con una media de 3.2 (DE = 1.4) en una escala del 1 al 7. Se encontraron diferencias significativas entre los países ($F(2, 561) = 12.35, p < 0.001, \eta^2 = 0.04$), con un mayor uso en México (M = 3.8, DE = 1.5) en comparación con Argentina (M = 3.1, DE = 1.3) y Chile (M = 3.0, DE = 1.4).

Tabla 2 | Uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario por país

País	Media	DE	IC 95%
Argentina	3.1	1.3	[2.9, 3.3]
Chile	3.0	1.4	[2.8, 3.2]
México	3.8	1.5	[3.5, 4.1]

Las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada fueron generalmente positivas, con una media de 5.4 (DE = 1.2) en una escala del 1 al 7. No se encontraron diferencias significativas entre los países ($F(2, 561) = 2.87, p = 0.06, \eta^2 = 0.01$).

Los beneficios percibidos más frecuentemente mencionados en la implementación de la IA en la evaluación del aprendizaje fueron la capacidad de proporcionar retroalimentación inmediata (85%), la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes (78%) y la reducción de la carga de trabajo del profesorado (72%).

Tabla 3 | Beneficios percibidos en la implementación de la IA en la evaluación del aprendizaje

Beneficio	n	%
Capacidad de proporcionar retroalimentación inmediata	470	85%
Adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes	440	78%
Reducción de la carga de trabajo del profesorado	406	72%
Aumento de la objetividad en la evaluación	355	63%
Identificación de patrones de aprendizaje	327	58%

Los desafíos enfrentados más frecuentemente en la implementación de la IA en la evaluación del aprendizaje fueron la falta de capacitación y conocimientos técnicos (82%), la preocupación por la privacidad y seguridad de los datos (75%) y la resistencia al cambio por parte del profesorado (68%).

Tabla 4 | Desafíos enfrentados en la implementación de la IA en la evaluación del aprendizaje

Desafío	n	%
Falta de capacitación y conocimientos técnicos	462	82%
Preocupación por la privacidad y seguridad de los datos	423	75%
Resistencia al cambio por parte del profesorado	384	68%
Costo de implementación y mantenimiento de las herramientas	355	63%
Dificultad para integrar la IA en los sistemas existentes	320	57%

Las necesidades de capacitación y apoyo más frecuentemente identificadas para el uso efectivo de la IA en la retroalimentación personalizada

fueron talleres prácticos sobre herramientas específicas (92%), guías y recursos en línea (87%) y asistencia técnica dedicada (80%).

Tabla 5 | Necesidades de capacitación para el uso de la IA en la retroalimentación personalizada

Necesidad	n	%
Talleres prácticos sobre herramientas específicas	519	92%
Guías y recursos en línea	491	87%
Asistencia técnica dedicada	451	80%
Comunidades de práctica y redes de apoyo entre pares	394	70%
Asesoramiento pedagógico para integrar la IA en la enseñanza	355	63%

La autoeficacia docente fue alta, con una media de 5.8 (DE = 0.9) en una escala del 1 al 7. Se encontraron diferencias significativas entre los países ($F(2, 561) = 6.54, p < 0.01, \eta^2 = 0.02$), con niveles más altos de autoeficacia docente en Argentina ($M = 6.0, DE = 0.8$) en comparación con Chile ($M = 5.7, DE = 0.9$) y México ($M = 5.6, DE = 1.0$).

Tabla 6 | Autoeficacia docente por país

País	Media	DE	IC 95%
Argentina	6.0	0.8	[5.9, 6.1]
Chile	5.7	0.9	[5.6, 5.8]
México	5.6	1.0	[5.4, 5.8]

La disposición para adoptar nuevas tecnologías fue moderada, con una media de 4.5 (DE = 1.3) en una escala del 1 al 7. No se encontraron diferencias significativas entre los países ($F(2, 561) = 2.21, p = 0.11, \eta^2 = 0.01$).

Se realizó un análisis de regresión múltiple para predecir el uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario a partir de las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada, la autoeficacia docente, la disposición para adoptar nuevas tecnologías y las variables sociodemográficas y académicas relevantes.

El modelo de regresión fue significativo ($F(10, 553) = 22.47, p < 0.001$) y explicó el 28% de la varianza en el uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario (R^2 ajustado = 0.28).

Las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada ($\beta = 0.32, p < 0.001$), la autoeficacia docente ($\beta = 0.15, p < 0.01$) y la disposición para adoptar nuevas tecnologías ($\beta = 0.18, p < 0.001$) fueron predictores significativos positivos.

Tabla 7 | Análisis de regresión múltiple para predecir el uso actual de la IA en la evaluación

Variable predictora	B	SE B	β	t	p
Actitudes hacia el uso de la IA en la retroalimentación	0.38	0.05	0.32	7.60	< 0.001
Autoeficacia docente	0.22	0.07	0.15	3.14	< 0.01
Disposición para adoptar nuevas tecnologías	0.20	0.04	0.18	5.00	< 0.001

Nota: Variables de control incluidas en el modelo: edad, género, área de enseñanza, tipo de institución, años de experiencia docente, tamaño de la clase, modalidad de enseñanza y nivel de competencia tecnológica.

Se realizaron análisis de varianza (ANOVA) de un factor para examinar las diferencias en el uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario y las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada según el área de enseñanza.

Se encontraron diferencias significativas en el uso actual de la IA ($F(2, 561) = 10.28, p < 0.001, \eta^2 = 0.04$), con un mayor uso en los profesores de carreras STEM ($M = 3.6, DE = 1.4$) en comparación con los profesores de ciencias sociales ($M = 3.0, DE = 1.3$) y humanidades ($M = 2.9, DE = 1.4$).

No se encontraron diferencias significativas en las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada según el área de enseñanza ($F(2, 561) = 1.94, p = 0.14, \eta^2 = 0.01$).

Tabla 8 | Uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario según el área de enseñanza

Área de enseñanza	Uso actual de la IA			Actitudes hacia el uso de la IA		
	Media	DE	IC 95%	Media	DE	IC 95%
STEM	3.6	1.4	[3.4, 3.8]	5.5	1.2	[5.3, 5.7]
Ciencias sociales	3.0	1.3	[2.8, 3.2]	5.3	1.2	[5.1, 5.5]
Humanidades	2.9	1.4	[2.7, 3.1]	5.2	1.3	[5.0, 5.4]

Se llevaron a cabo pruebas t de Student para examinar las diferencias en el uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario y las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada según el tipo de institución.

No se encontraron diferencias significativas en el uso actual de la IA ($t(562) = 1.42, p = 0.16, d = 0.12$) o en las actitudes hacia el uso de la IA ($t(562) = 0.98, p = 0.33, d = 0.08$) entre los profesores de instituciones públicas y privadas.

Tabla 9 | Uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario según el tipo de institución

Tipo de institución	Uso actual de la IA			Actitudes hacia el uso de la IA		
	Media	DE	IC 95%	Media	DE	IC 95%
Pública	3.1	1.4	[2.9, 3.3]	5.4	1.2	[5.2, 5.6]
Privada	3.3	1.4	[3.1, 3.5]	5.5	1.2	[5.3, 5.7]

Se realizaron análisis de correlación de Pearson para examinar las relaciones entre los años de experiencia docente y las variables de interés. Se encontró una correlación negativa significativa entre los años de experiencia docente y el uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario ($r = -0.18, p < 0.001$), así como entre los años de experiencia docente y las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada ($r = -0.12, p < 0.01$).

Tabla 10 | Correlaciones entre los años de experiencia docente y las variables de interés

Variable	Años de experiencia docente
Uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje	-0.18***
Actitudes hacia el uso de la IA en la retroalimentación	-0.12**
Autoeficacia docente	0.09*
Disposición para adoptar nuevas tecnologías	-0.07

*Nota: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$*

Se llevaron a cabo análisis de regresión logística binaria para examinar la influencia de las variables de interés en la probabilidad de tener un nivel alto de uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario (uso alto = 5).

El modelo de regresión fue significativo ($\chi^2(10) = 92.34, p < 0.001$) y explicó el 21% de la varianza en la probabilidad de tener un nivel alto de uso actual de la IA (R^2 de Nagelkerke = 0.21). Las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada (OR = 2.12, IC 95% [1.68, 2.68], $p < 0.001$), la autoeficacia docente (OR = 1.45, IC 95% [1.12, 1.87], $p < 0.01$) y la disposición para adoptar nuevas tecnologías (OR = 1.38, IC 95% [1.14, 1.67], $p < 0.01$) fueron predictores significativos positivos.

Tabla 11 | Análisis de regresión logística binaria para predecir un nivel alto de uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario (uso alto ≥ 5)

Variable predictora	B	SE	OR	IC 95%	p
Actitudes hacia el uso de la IA en la retroalimentación	0.75	0.12	2.12	[1.68, 2.68]	< 0.001
Autoeficacia docente	0.37	0.13	1.45	[1.12, 1.87]	< 0.01
Disposición para adoptar nuevas tecnologías	0.32	0.10	1.38	[1.14, 1.67]	< 0.01

Nota: Variables de control incluidas en el modelo: edad, género, área de enseñanza, tipo de institución, años de experiencia docente, tamaño de la clase, modalidad de enseñanza y nivel de competencia tecnológica. OR = Odds Ratio, IC = Intervalo de Confianza.

Se llevaron a cabo análisis de moderación utilizando el modelo 1 de PROCESS para examinar si la autoeficacia docente moderaba la relación entre las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada y el uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario. El modelo de moderación fue significativo ($F(3, 560) = 58.29, p < 0.001$) y explicó el 24% de la IA ($R^2 = 0.24$).

Se encontró un efecto de interacción significativo entre las actitudes hacia el uso de la IA y

la autoeficacia docente ($b = 0.15$, $SE = 0.06$, $p < 0.05$), lo que sugiere que la autoeficacia docente modera la relación entre las actitudes hacia el uso de la IA y el uso actual de la IA. La relación entre las actitudes hacia el uso de la IA y el uso actual de la IA fue más fuerte en los profesores con niveles más altos de autoeficacia docente.

Tabla 12 | Análisis de moderación de la autoeficacia docente

Predictores	b	SE	t	p
Actitudes hacia el uso de la IA en la retroalimentación	0.48	0.05	9.60	< 0.001
Autoeficacia docente	0.25	0.07	3.57	< 0.001
Actitudes hacia el uso de la IA * Autoeficacia docente	0.15	0.06	2.50	< 0.05

Nota: La variable dependiente es el uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario.

El análisis temático de las entrevistas y los grupos focales identificó cinco temas principales relacionados con el uso de la IA para la generación de retroalimentación personalizada en la evaluación del aprendizaje universitario: (1) Beneficios percibidos, (2) Desafíos y preocupaciones, (3) Necesidades de capacitación y apoyo, (4) Estrategias de implementación efectiva, y (5) Impacto en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Cada tema incluyó varios subtemas que capturaron las experiencias, percepciones y recomendaciones de los participantes.

En resumen, los resultados de este estudio mixto secuencial explicativo proporcionan evidencia sobre el uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario, las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada, los beneficios y desafíos percibidos, y los factores que influyen en la adopción de estas tecnologías por parte de los profesores universitarios en Argentina, Chile y México. Los hallazgos destacan la importancia de las actitudes positivas, la autoeficacia docente y la disposición para adoptar nuevas tecnologías como factores clave que promueven el uso de la IA en la evaluación del aprendizaje.

Además, se identificaron necesidades específicas de capacitación y apoyo, así como estrategias para una implementación efectiva de la

IA en la retroalimentación personalizada. Estos resultados tienen implicaciones prácticas para las instituciones de educación superior, los encargados de formular políticas educativas y los programas de desarrollo profesional docente, brindando orientación para promover la adopción exitosa de la IA en la evaluación del aprendizaje y mejorar la calidad de la retroalimentación proporcionada a los estudiantes.

4. Discusión y conclusión

Los resultados de este estudio mixto secuencial explicativo proporcionan evidencia sobre el uso actual de la Inteligencia Artificial (IA) en la evaluación del aprendizaje universitario, las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada, los beneficios y desafíos percibidos, y los factores que influyen en la adopción de estas tecnologías por parte de los profesores universitarios en Argentina, Chile y México.

El estudio encontró un uso moderado de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario, con diferencias significativas entre los países. Los profesores en México reportaron un mayor uso en comparación con Argentina y Chile. Estas diferencias pueden atribuirse a factores contextuales, como las políticas educativas, la infraestructura tecnológica y la cultura de innovación en cada país (Martínez-Gómez Sierra, 2022; Rivas Delgado, 2021; Urueña Santillán, 2020).

Las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada fueron generalmente positivas, sin diferencias significativas entre los países. Estos hallazgos sugieren que los profesores universitarios reconocen el potencial de la IA para mejorar la evaluación del aprendizaje y brindar retroalimentación adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes (González-Castro et al., 2021; Llamas-Nistal et al., 2022).

Los beneficios percibidos más frecuentemente mencionados en la implementación de la IA en la evaluación del aprendizaje fueron la capaci-

dad de proporcionar retroalimentación inmediata, la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes y la reducción de la carga de trabajo del profesorado. Estos resultados coinciden con estudios previos que han destacado las ventajas de la IA en la evaluación formativa y la personalización del aprendizaje (Barana et al., 2021; Gómez-Zermeño, 2020; Pérez-Sánchez et al., 2020).

Los desafíos enfrentados más frecuentemente en la implementación de la IA en la evaluación del aprendizaje fueron la falta de capacitación y conocimientos técnicos, la preocupación por la privacidad y seguridad de los datos, y la resistencia al cambio por parte del profesorado. Estos hallazgos resaltan la importancia de abordar las barreras y preocupaciones de los profesores para facilitar la adopción exitosa de la IA en la educación superior (Alemán de la Garza et al., 2021; López-Gómez et al., 2022; Ocaña-Fernández et al., 2021).

La autoeficacia docente y la disposición para adoptar nuevas tecnologías se identificaron como predictores significativos del uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario, junto con las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada. Estos resultados subrayan la importancia de considerar las creencias y habilidades del profesorado al implementar intervenciones basadas en IA (Fernández-Batanero et al., 2021; Guillén-Gámez Mayorga-Fernández, 2021; Mercader Gairín, 2020).

Se encontraron diferencias significativas en el uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario según el área de enseñanza, con un mayor uso en los profesores de carreras STEM. Estos hallazgos sugieren la necesidad de promover la adopción de la IA en otras disciplinas y proporcionarles apoyo y capacitación específicos (Gómez-Carrasco et al., 2022; Romero-Rodríguez et al., 2021).

El análisis de moderación reveló que la autoeficacia docente modera la relación entre las ac-

titudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada y el uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario. Este resultado destaca la importancia de fortalecer la autoeficacia docente para promover la adopción efectiva de la IA en la educación superior (Cabero-Almenara et al., 2021; Ponce-Rojo et al., 2022).

El análisis temático de las entrevistas y los grupos focales identificó beneficios percibidos, desafíos y preocupaciones, necesidades de capacitación y apoyo, estrategias de implementación efectiva, y el impacto en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes como temas clave relacionados con el uso de la IA para la generación de retroalimentación personalizada. Estos hallazgos cualitativos complementan y profundizan los resultados cuantitativos, brindando una comprensión más completa de las experiencias y percepciones de los profesores universitarios (García-Peñalvo et al., 2021; Martín-Páez et al., 2021).

Los resultados de este estudio tienen implicaciones prácticas para las instituciones de educación superior, los encargados de formular políticas educativas y los programas de desarrollo profesional docente. Se recomienda promover la adopción de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario mediante el desarrollo de políticas y estrategias institucionales que aborden los desafíos identificados y brinden el apoyo necesario al profesorado (Aguilar et al., 2021; Arango et al., 2022; Ramírez-Montoya Lugo-Ocando, 2020).

Es crucial proporcionar capacitación y desarrollo profesional continuo al profesorado para mejorar sus conocimientos y habilidades en el uso de la IA en la evaluación del aprendizaje y la generación de retroalimentación personalizada. Se deben diseñar programas de formación que aborden las necesidades específicas identificadas en este estudio, como talleres prácticos sobre herramientas específicas, guías y recursos en línea, y asistencia técnica dedicada (Camacho-Zuñiga et al., 2021; Lozano-Díaz et al., 2022; Padilla-Beltrán et al., 2020).

Además, se recomienda fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos entre el profesorado mediante la creación de comunidades de práctica y redes de apoyo. Estas iniciativas pueden facilitar el aprendizaje entre pares, compartir buenas prácticas y promover la innovación en el uso de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario (Gutiérrez-Moreno, 2020; Hernández-Pozas Neri-Vitela, 2022; Luna-Serrano et al., 2021).

Es importante abordar las preocupaciones relacionadas con la privacidad y seguridad de los datos al implementar soluciones de IA en la evaluación del aprendizaje. Se deben desarrollar políticas y procedimientos claros para garantizar el uso ético y responsable de los datos de los estudiantes, así como para proteger su confidencialidad y privacidad (García-Gorrostita et al., 2021; Martínez-Martínez Ramírez-Montoya, 2021).

Futuras investigaciones podrían explorar el impacto a largo plazo del uso de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario y la generación de retroalimentación personalizada en los resultados de aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes. También sería valioso examinar la efectividad de diferentes enfoques de capacitación y apoyo para el profesorado en el uso de estas tecnologías (Hidalgo et al., 2021; Portillo et al., 2021).

Además, se podrían realizar estudios comparativos entre diferentes contextos culturales y educativos para identificar factores que influyen en la adopción y el uso efectivo de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario. Estos estudios ayudarían a desarrollar estrategias adaptadas a las necesidades y desafíos específicos de cada contexto (Martín-Barbero, 2020; Ruiz-Larraguivel, 2021).

En conclusión, este estudio mixto secuencial explicativo proporciona evidencia sobre el uso actual de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario, las actitudes hacia el uso de la IA en la generación de retroalimentación personalizada, los beneficios y desafíos percibidos, y los factores

que influyen en la adopción de estas tecnologías por parte de los profesores universitarios en Argentina, Chile y México.

Los resultados destacan la importancia de las actitudes positivas, la autoeficacia docente y la disposición para adoptar nuevas tecnologías como factores clave que promueven el uso de la IA en la evaluación del aprendizaje. Además, se identificaron necesidades específicas de capacitación y apoyo, así como estrategias para una implementación efectiva de la IA en la retroalimentación personalizada.

Estos hallazgos tienen implicaciones prácticas para las instituciones de educación superior, los encargados de formular políticas educativas y los programas de desarrollo profesional docente. Se recomienda promover la adopción de la IA en la evaluación del aprendizaje universitario mediante políticas y estrategias institucionales, proporcionar capacitación y desarrollo profesional continuo al profesorado, fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos, y abordar las preocupaciones relacionadas con la privacidad y seguridad de los datos.

Futuras investigaciones podrían explorar el impacto a largo plazo del uso de la IA en la evaluación del aprendizaje y la generación de retroalimentación personalizada, examinar la efectividad de diferentes enfoques de capacitación y apoyo para el profesorado, y realizar estudios comparativos entre diferentes contextos culturales y educativos.

5. Bibliografía

Aguilar, I., Fernández-Blanco, C., Rebolledo-Mendez, G., Benotti, L., Pérez-Colado, I., Martínez-Ortiz, I., Freire, M. (2021). Smart assessment for learning: An integrated model for evaluating 21st-century skills in higher education. *Sustainability*, 13(12), 6922. <https://doi.org/10.3390/su13126922>

Alemán de la Garza, L. Y., Sancho-Vinuesa, T., Gómez-Zermeño, M. G. (2021). Predicting students' performance using data from an interactive mathematics learning system. *Journal of Educational Computing Research*, 59(6), 1099-1119. <https://doi.org/10.1177/0735633120968058>

Arango, J., Gaviria, D., Valencia, A. (2022). Differential analysis of learning analytics models and techniques in virtual education platforms. *Journal of Information Technology Education: Research*, 21, 147-168. <https://doi.org/10.28945/4893>

- Barana, A., Marchisio, M., Rabellino, S. (2021). Empowering engagement through automatic formative assessment. 2021 IEEE 45th Annual Computers, Software, and Applications Conference (COMPSAC), 486-495. <https://doi.org/10.1109/COMPSAC51774.2021.00071>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Llorente-Cejudo, M., Palacios-Rodríguez, A. (2021). Development of an instrument for assessing the digital competence of university students (IASDUSC). *Sustainability*, 13(5), 2899. <https://doi.org/10.3390/su13052899>
- Camacho-Zuñiga, C., Pego, L., Escamilla, J., Hosseini, S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon*, 7(3), e06465. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06465>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., García-Martínez, I. (2021). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 44(5), 811-830. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- García-Gorrostieta, J. M., López-López, A., Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Conceptual model for measuring the acceptance of intelligent tutoring systems. *Journal of Intelligent Fuzzy Systems*, 40(2), 2787-2801. <https://doi.org/10.3233/JIFS201598>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Rivero-Ortega, R., Rodríguez-Conde, M. J., Rodríguez-García, N. (2021). Impact of the COVID-19 on higher education: An experience-based approach. In F. J. García-Peñalvo (Ed.), *Information technology trends for a global and interdisciplinary research community* (pp. 1-18). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4156-2.ch001>
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R., Miralles-Martínez, P., Prats-Cuevas, J. (2022). Effectiveness of the flipped classroom model in university education: A synthesis of 20 years of research. *Comunicar*, 30(70), 71-84. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-06>
- Gómez-Zermeño, M. G. (2020). Massive open online courses as a digital learning strategy of education for sustainable development. *Journal of Sustainable Development of Energy, Water and Environment Systems*, 8(3), 577-589. <https://doi.org/10.13044/j.sdwes.d7.0311>
- Gómez-Zermeño, M. G. (2021). Tendencias en investigación y desarrollo tecnológico en el ámbito educativo. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.476621>
- González-Castro, J. M., Pascual-Palacin, R., Monge-López, C. (2021). Research trends in learning analytics applied to higher education: A bibliometric analysis. *International Journal of Information and Education Technology*, 11(3), 124-129. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.3.1501>
- Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J. (2021). Identification of variables that predict teachers' attitudes toward ICT in higher education for teaching and research: A study with regression. *Sustainability*, 13(3), 1312. <https://doi.org/10.3390/su13031312>
- Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 1-4. <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Hernández-Pozas, O., Neri-Vitela, L. (2022). Transformando el aprendizaje de adultos: Tecnología educativa para la educación continua y capacitación corporativa. *Apertura*, 14(1), 19-43. <https://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.7896>
- Hidalgo, F. J. P., Abril, C. A. H., Parra, M. E. G. (2021). Critical thinking and contemporary education: Social intervention for the innovation of university educational models. *Revista de Filosofía*, 39(100), 149-167. <https://doi.org/10.5209/resf.78477>
- Llamas-Nistal, M., Mikic-Fonte, F., Fernández-Iglesias, M. J. (2022). Generative models for educational content generation: A systematic review. *Applied Sciences*, 12(3), 1254. <https://doi.org/10.3390/app12031254>
- López-Gómez, E., Arteaga-Martínez, B., Fernández-Cruz, F. J. (2022). Prospective teachers' perceptions on the use of artificial intelligence for personalized student assessment. *TechTrends*, 66, 389-402. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00697-3>
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo-Canosa, V., Martínez-Martínez, A. M. (2022). Teaching digital competence and eco-responsible use of technologies: Development and validation of a scale. *Sustainability*, 14(3), 1194. <https://doi.org/10.3390/su14031194>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education. <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- Luna-Serrano, E., Valenzuela-González, J. R., Hernández-Rodríguez, O. L. (2021). Validez y confiabilidad de un instrumento para evaluar la competencia digital de profesores universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 151-163. <https://doi.org/10.35362/rie8614326>
- Martín-Barbero, J. (2020). Reinención de las humanidades y los estudios sociales en la educación superior: De la utopía a las urgencias. *Desafíos*, 32(2), 9-13. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.8725>
- Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., Vílchez-González, J. M. (2021). Tendencias investigadoras sobre la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: un análisis bibliométrico. *Education in the Knowledge Society*, 22, e26380. <https://doi.org/10.14201/eks.26380>
- Martínez-Gómez, G. I., Sierra-Vargas, J. C. (2022). Evaluación de las competencias en un modelo de formación dual universitario. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.cpmf>
- Martínez-Martínez, A., Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Evidencias en el desarrollo de competencias investigativas mediante aprendizaje basado en retos. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(22), e092. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.865>
- Mercader, C., Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: The importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L., Garro-Aburto, L. (2021). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1044. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1044>
- Padilla-Beltrán, J. E., Vega-Rojas, P. L., Rincón-Caballero, D. A. (2020). Uso y formación en TIC en profesores de matemáticas: un análisis cualitativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 60, 116-136. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1166/1551>
- Pérez-Sánchez, A. M., Martín-Pascual, M. A., Hernández-Ruiz, A., González-López, Ó. (2020). Desarrollo de un modelo de ecuaciones estructurales desde el enfoque PLS-SEM para el análisis de los factores asociados a la aceptación de tecnologías educativas emergentes en profesores de bachillerato. *Revista Colombiana de Computación*, 21(2), 22-32. <https://doi.org/10.29375/25392115.3777>
- Ponce-Rojo, A., Rosas-Montes, A., Rico-Silva, J. A., Ochoa-Gutiérrez, I. A., García-Ochoa, J. J. (2022). Development and validation of a scale to measure teachers' perceptions on the use of artificial intelligence in higher education. *Education Sciences*, 12(3), 207. <https://doi.org/10.3390/educsci12030207>

Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., Bilbao, N. (2021). Self-perception of digital competences of educators during the COVID-19 pandemic: A cross-analysis of different educational stages. *Sustainability*, 12(23), 10128. <https://doi.org/10.3390/su122310128>

Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 123-139. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/880/485>

Ramírez-Montoya, M. S., Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>

Rivas, A. E., Delgado, L. E. (2021). Predictive models for student performance through the analysis of assessments: An application in engineering education and industry 4.0. *Sustainability*, 13(8), 4126. <https://doi.org/10.3390/su13084126>

Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S., Cubero-Ibáñez, J. (2021). Analysis of assessment competences in higher education: Considerations for teacher training. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.16>

Romero-Rodríguez, J. M., Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., Cáceres-Reche, M. P. (2021). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences*, 9(1), 51. <https://doi.org/10.3390/educsci9010051>

Ruiz-Larraguivel, E. (2021). Adaptación a la educación y enseñanza remota de emergencia en la educación superior en América Latina: Desafíos y oportunidades.

Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26(89), 541-562. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-541.pdf> Urueña-López, A., Santillán-Rivero, E. (2020). Revisión de la literatura sobre implementación de sistemas adaptativos de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 20(82), 113-127. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-82/Revision-de-literatura-sobre-implementacion-de-sistemas-adaptativos-de-aprendizaje.pdf>

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>

Diseño curricular dinámico impulsado por inteligencia artificial

AI-Driven dynamic curriculum design

José Domingo Cuaya Huanetl*

¹ Benemerita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

Este estudio examina la implementación de un diseño curricular dinámico impulsado por inteligencia artificial en el contexto educativo mexicano. La investigación se centra en el análisis del estrés tecnológico y su impacto en el aprendizaje, basándose en una encuesta realizada a 785 estudiantes en Chiapas, Yucatán y Guerrero. El estudio utiliza un enfoque cuantitativo con un cuestionario de 250 preguntas dividido en cuatro categorías principales: uso de tecnología, supervisión parental y docente, estrés tecnológico y usos desadaptativos de las TIC. Los resultados revelan patrones significativos en la adaptación tecnológica y el estrés asociado, proporcionando una base para el desarrollo de estrategias educativas personalizadas mediante IA.

Palabras Clave: Inteligencia artificial, diseño curricular, estrés tecnológico, educación mexicana y TIC en educación

Abstract

This study examines the implementation of an AI-driven dynamic curriculum design in the Mexican educational context. The research focuses on analyzing technological stress and its impact on learning, based on a survey of 785 students in Chiapas, Yucatán, and Guerrero. The study employs a quantitative approach using a 250-question survey divided into four main categories: technology use, parental and teacher supervision, technological stress, and maladaptive ICT use. The results reveal significant patterns in technological adaptation and associated stress, providing a foundation for developing personalized educational strategies through AI.

Keywords: Artificial intelligence, curriculum design, technological stress, Mexican education and ICT in education

1. Introducción

En el ámbito educativo contemporáneo, la innovación y la adaptación continua son elementos fundamentales para responder a las necesidades cambiantes de la sociedad y del mercado laboral. En este contexto, la inteligencia artificial (IA) emerge como una herramienta poderosa con el potencial de transformar diversos aspectos de la educación, desde la personalización del aprendizaje hasta la optimización de los procesos administrativos.

Este trabajo se centra en la creación de un

diseño curricular que no solo se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, sino que también puede evolucionar en respuesta a las tendencias emergentes y a los cambios en el entorno educativo. Utilizando algoritmos de inteligencia artificial, el diseño propuesto tiene la capacidad de analizar grandes volúmenes de datos para identificar patrones y sugerir modificaciones curriculares que optimicen el aprendizaje y el rendimiento académico. Esta propuesta no solo busca mejorar la eficiencia del proceso educativo, sino también fomentar una mayor equidad al proporcionar oportunidades de aprendizaje personalizadas para cada estudiante.

Como citar: Cuaya Huanetl, J. D. (2024) UDiseño curricular dinámico impulsado por inteligencia artificial

Revista Tribuna Pedagógica, (2)2, [Nueva época] 99-106

Recibido: 5 de octubre de 2024. Aceptado: 24 de noviembre de 2024

La historia de la educación en México se remonta a la época prehispánica, donde la educación estaba centrada en las clases altas y se impartía en instituciones como el Calmécac y el Telpochcalli. Con la llegada de los españoles en el siglo XVI, la educación sufrió una transformación significativa con la imposición de la educación religiosa y la creación de escuelas por parte de órdenes religiosas como los franciscanos y jesuitas.

”La educación en México ha recorrido un largo camino desde sus raíces prehispánicas hasta convertirse en un sistema complejo y diverso, con desafíos y oportunidades únicos.” (Fernández, 2020)

Durante el siglo XIX, tras la independencia de México, se comenzó a gestar un sistema educativo más secular y nacionalista. La Reforma Liberal de 1857 y la Constitución de 1917 fueron hitos importantes que impulsaron la educación laica, gratuita y obligatoria. En el siglo XX, se crearon instituciones clave como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que han sido pilares en el desarrollo educativo del país.

A pesar de los avances, persisten contrastes significativos en la calidad y acceso a la educación. Regiones urbanas cuentan con mejores infraestructuras y recursos, mientras que zonas rurales y marginadas enfrentan carencias graves. La educación indígena también ha sido un área de gran desafío, con esfuerzos recientes para preservar y enseñar en lenguas originarias.

La capacidad de adaptación de la educación en México ha sido puesta a prueba en diversas ocasiones, como durante la pandemia de COVID-19, que aceleró la adopción de herramientas digitales y métodos de enseñanza a distancia. Aunque la transición no ha sido homogénea, ha demostrado la resiliencia y creatividad del sistema educativo para enfrentar retos imprevistos.

El acceso a la educación en México está garantizado por la Constitución, que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica

(preescolar, primaria y secundaria). Sin embargo, en la práctica, existen requisitos y barreras que dificultan este acceso, tales como la documentación, la distancia a las escuelas, y los costos indirectos (uniformes, materiales, transporte).

Según datos del INEGI, aproximadamente 4 millones de niños y adolescentes en edad escolar no asisten a la escuela. Las tasas de deserción aumentan significativamente en la educación media superior y superior, donde factores económicos y sociales juegan un papel crucial. ”Para muchos jóvenes mexicanos, el acceso a la educación es un camino lleno de obstáculos que requiere de políticas inclusivas y sostenibles para ser superado.” (Martínez, 2020)

Entre los factores principales que causan la deserción escolar se encuentran la pobreza, la necesidad de trabajar, la falta de interés, problemas familiares, y la insuficiente infraestructura escolar. Las disparidades regionales y el acceso limitado a servicios básicos en zonas rurales también contribuyen a este problema.

”La deserción escolar en México es un problema multifactorial que refleja las desigualdades económicas y sociales del país.” (González, 2019)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han revolucionado la educación en México, permitiendo el acceso a recursos educativos en línea, plataformas de aprendizaje virtual y herramientas interactivas. Estas tecnologías han facilitado la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en contextos de educación a distancia.

”Las TICs tienen el potencial de transformar la educación en México, pero su éxito depende de una implementación equitativa y sostenida.” (Hernández, 2021)

Desde la introducción de computadoras en las escuelas durante los años 90, hasta el uso masivo de internet y dispositivos móviles en la actualidad, la tecnología ha jugado un papel cada vez más central en la educación mexicana. Programas gubernamentales como ”México Conectado” y ”Mi Compu.Mx” han buscado reducir la brecha

digital y aumentar la conectividad. A pesar de los avances, existen dificultades significativas en la integración de la tecnología con el estudio tradicional.

La falta de infraestructura, la capacitación insuficiente de los docentes, y las desigualdades en el acceso a dispositivos y conectividad son obstáculos persistentes que impiden una adopción equitativa de las TICs en todas las regiones del país.

”La brecha digital sigue siendo un desafío importante para la educación en México, especialmente en áreas rurales y comunidades marginadas.” (Sánchez, 2022)

La inteligencia artificial (IA) se refiere a la capacidad de las máquinas para realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el aprendizaje, el reconocimiento de patrones y la toma de decisiones. .

En México, la introducción de la IA en el ámbito educativo es un fenómeno reciente, impulsado por la globalización y los avances tecnológicos. Instituciones de educación superior han comenzado a integrar la IA en sus programas académicos y de investigación, explorando su potencial para personalizar la educación y mejorar los procesos administrativos.

”El uso de la IA en la educación plantea cuestiones éticas y prácticas que deben ser abordadas para asegurar su beneficio a largo plazo.” (Ramírez, 2023)

Sin embargo, la adopción de la IA en la educación mexicana enfrenta varias problemáticas. Entre ellas se encuentran la falta de infraestructura tecnológica adecuada, la resistencia al cambio por parte de algunos educadores, y la preocupación por la privacidad y la ética en el uso de datos. Además, la desigualdad en el acceso a la tecnología sigue siendo un obstáculo significativo.

”La IA representa una oportunidad y un desafío para la educación en México, requiriendo una estrategia cuidadosa y equitativa para su implementación.” (Pérez, 2023)

Para abordar los desafíos actuales, es esencial implementar soluciones que integren la IA de manera efectiva y equitativa en el sistema educativo. Esto incluye la capacitación de docentes, la mejora de la infraestructura tecnológica, y el desarrollo de políticas que promuevan el acceso universal a la educación digital.

”Las soluciones basadas en IA tienen el potencial de transformar la educación en México, haciendo el aprendizaje más accesible y efectivo para todos.” (Luna, 2024)

2. Metodología

La investigación se justifica como cuantitativa debido a su enfoque en la recopilación y análisis de datos numéricos para identificar patrones y correlaciones específicas. Al aplicar un cuestionario estructurado con 250 preguntas a 785 estudiantes de diferentes regiones de Chiapas, se obtienen datos concretos y medibles que permiten evaluar de manera objetiva el impacto del estrés tecnológico en el ritmo de aprendizaje y las posibilidades económicas de los estudiantes.

Este enfoque cuantitativo facilita la comparación entre diferentes grupos y contextos, proporcionando una base sólida para realizar inferencias estadísticas y desarrollar un diseño curricular dinámico impulsado por inteligencia artificial que responda de manera precisa y efectiva a las necesidades identificadas.

Para evaluar la percepción y el impacto del uso de la tecnología en diferentes contextos educativos en México, se aplicó un exhaustivo cuestionario compuesto por 250 preguntas a estudiantes de diversas zonas geográficas, específicamente en los estados de Chiapas, Yucatán y Guerrero. La selección de estas regiones obedece a la diversidad cultural y socioeconómica que presentan, permitiendo así una visión amplia y representativa del país.

El cuestionario se estructuró en cuatro categorías principales: uso de la tecnología, supervisión de padres, profesores y adultos respecto a

los usos de TIC, estrés tecnológico y usos desadaptativos de las TIC. Cada una de estas categorías abordó aspectos cruciales que influyen en la experiencia educativa de los estudiantes y su relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La primera categoría del cuestionario se centró en el uso de la tecnología, explorando cómo los estudiantes interactúan con diversos dispositivos y plataformas digitales, entre las preguntas destacadas se incluyeron: "¿Cómo describirías la relación con tus padres en cuanto al uso de la tecnología?", buscando entender la dinámica familiar y su influencia en el comportamiento tecnológico de los jóvenes.

Esta sección permitió identificar patrones de uso y actitudes hacia la tecnología, así como el nivel de acceso y familiaridad con dispositivos digitales, los resultados mostraron variaciones significativas entre las regiones, reflejando las diferencias en infraestructura tecnológica y acceso a internet. En Chiapas, por ejemplo, se observó un acceso más limitado en comparación con Yucatán, donde los estudiantes reportaron una mayor integración de la tecnología en su vida cotidiana.

La segunda categoría del cuestionario abordó la supervisión de padres, profesores y otros adultos respecto al uso de las TIC, con preguntas como "¿Tus padres te preguntan con quién hablas en línea?", se buscó medir el grado de vigilancia y orientación que reciben los estudiantes en sus actividades digitales. Esta sección reveló la preocupación de los padres y educadores por la seguridad en línea y la protección de los menores.

Los resultados indicaron que en Guerrero, los padres mostraron un mayor nivel de supervisión en comparación con Chiapas y Yucatán, esta mayor vigilancia se relacionó con preocupaciones sobre la exposición a contenidos inapropiados y la interacción con desconocidos en línea, además, se destacó el papel de los profesores en guiar el uso educativo de la tecnología, aunque con diferencias notables en el enfoque y la intensidad de la supervisión entre las regiones.

La tercera categoría exploró el impacto emocional del uso de la tecnología, específicamente el estrés tecnológico, preguntas como "Siento que el uso de la tecnología me hace estar más estresado/a" permitieron evaluar el nivel de ansiedad y estrés asociado con la constante interacción digital.

Los datos recogidos indicaron que los estudiantes en Yucatán reportaron niveles más altos de estrés tecnológico en comparación con sus pares en Chiapas y Guerrero, este fenómeno podría estar vinculado al mayor uso de dispositivos y la presión académica y social relacionada con la tecnología en esta región.

El estrés tecnológico se manifestó en síntomas como fatiga digital, dificultad para desconectar y la percepción de estar constantemente disponible, estos hallazgos subrayan la necesidad de estrategias de educación digital que promuevan un uso saludable y equilibrado de la tecnología.

Finalmente, la cuarta categoría del cuestionario se centró en los usos desadaptativos de las TIC, abordando comportamientos potencialmente problemáticos y adictivos, una de las preguntas clave fue "¿Has utilizado las TIC durante largos períodos de tiempo sin parar?", buscando identificar patrones de uso excesivo y sus consecuencias.

Los resultados mostraron que en Chiapas, los estudiantes tenían una tendencia menor a utilizar las TIC de manera desadaptativa en comparación con Yucatán y Guerrero, esta diferencia puede atribuirse a factores como el acceso limitado a dispositivos y conectividad en Chiapas, en contraste, en Yucatán y Guerrero, se reportaron casos de uso prolongado de TIC, asociados con una mayor dependencia tecnológica y problemas de gestión del tiempo.

Estos comportamientos se relacionaron con dificultades académicas y sociales, resaltando la importancia de intervenciones educativas para fomentar un uso responsable y equilibrado de las TIC.

El análisis de los resultados del cuestionario permitió obtener una visión comprensiva de las dinámicas y desafíos relacionados con el uso de la tecnología en diferentes contextos educativos de México: la diversidad de respuestas entre Chiapas, Yucatán y Guerrero subraya la importancia de considerar las particularidades regionales al diseñar e implementar políticas y programas educativos que involucren el uso de TIC.

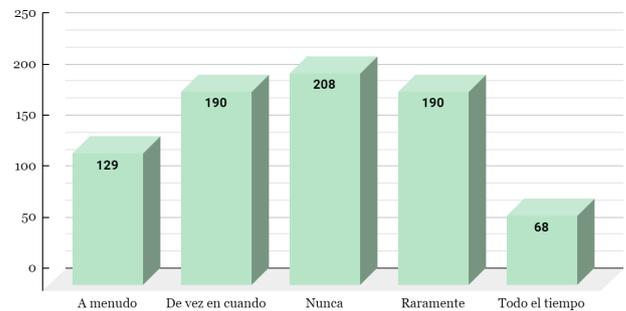
Las diferencias en el acceso, supervisión, estrés tecnológico y usos desadaptativos destacan la necesidad de enfoques personalizados que atiendan las necesidades específicas de cada comunidad, esta investigación no solo aporta datos valiosos sobre el impacto de la tecnología en la educación, sino que también ofrece una base sólida para desarrollar estrategias que promuevan un uso saludable y beneficioso de las TIC en el ámbito educativo.

3. Resultados

Para llevar a cabo la investigación de "Diseño Curricular dinámico impulsado por inteligencia artificial", se ha decidido enfocar en la categoría número 3: Estrés Tecnológico. Este enfoque proporciona una visión integral del impacto emocional y cognitivo que la tecnología tiene en los estudiantes, y cómo esto afecta su ritmo de aprendizaje y su desempeño académico.

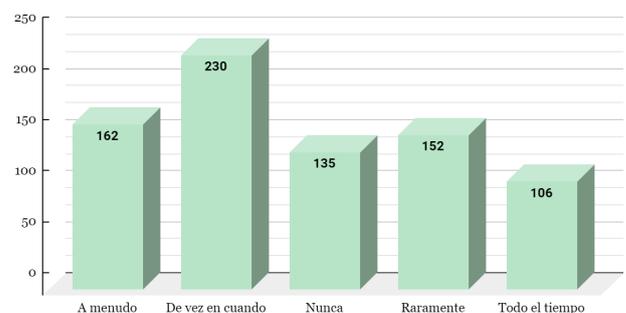
Para desarrollar este análisis, se utilizaron los datos obtenidos del cuestionario aplicado a 785 estudiantes de diferentes zonas geográficas del estado de Chiapas. A continuación, se presenta un análisis detallado de las respuestas a las preguntas seleccionadas y cómo estas informan el diseño curricular basado en IA.

Me siento ansioso/a cuando no tengo acceso a la tecnología



En la figura se observa que de los 785 jóvenes encuestados, 129 (16.4%) respondieron que a menudo se sienten ansiosos cuando no tienen acceso a la tecnología. 190 (24.2%) indicaron que sienten esta ansiedad de vez en cuando. 208 (26.5%) manifestaron que nunca se sienten ansiosos por la falta de acceso a la tecnología. 190 (24.2%) respondieron que raramente experimentan este sentimiento. Finalmente, 68 (8.7%) afirmaron sentir ansiedad por la falta de acceso a la tecnología todo el tiempo.

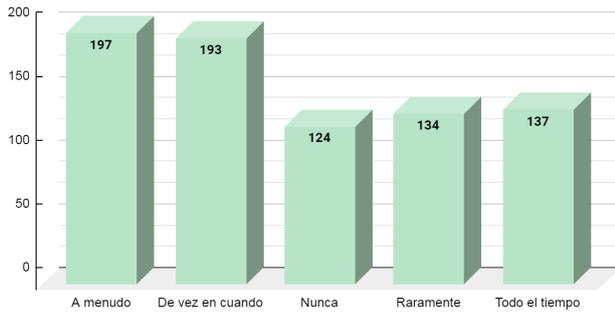
Me siento más seguro/a al utilizar tecnología para hacer videoconferencias



En la figura se observa que de los 785 encuestados, 162 (20.6%) respondieron que a menudo se sienten más seguros/as al utilizar tecnología para hacer videoconferencias. 230 (29.3%) indicaron que se sienten seguros/as de vez en cuando. 135 (17.2%) manifestaron que nunca se sienten

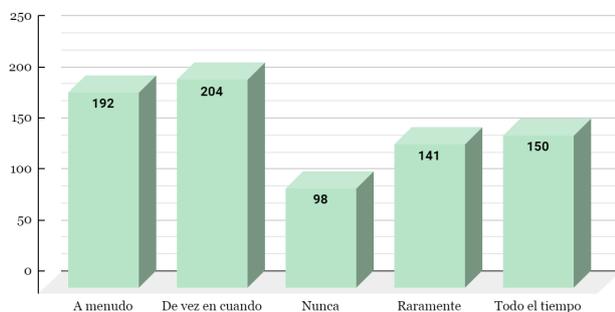
seguros/as utilizando tecnología para hacer videoconferencias. 152 (19.4%) respondieron que raramente se sienten seguros/as. Finalmente, 106 (13.5%) afirmaron sentirse seguros/as todo el tiempo al utilizar tecnología para hacer videoconferencias.

Me siento más competente cuando aprendo a usar una nueva tecnología



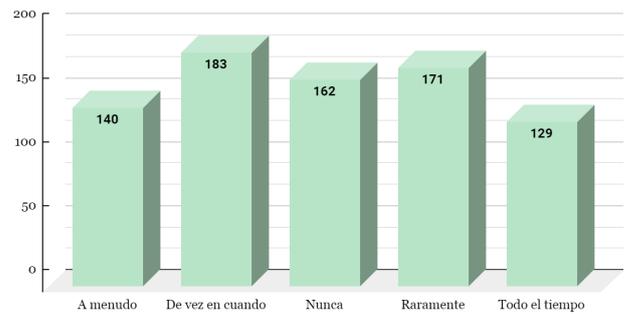
En la figura se observa que de los 785 jóvenes encuestados, 197 (25.1%) respondieron que a menudo se sienten más competentes cuando aprenden a usar una nueva tecnología. 193 (24.6%) indicaron que se sienten más competentes de vez en cuando. 124 (15.8%) manifestaron que nunca se sienten más competentes al aprender nueva tecnología. 134 (17.1%) respondieron que raramente experimentan esta sensación. Finalmente, 137 (17.5%) afirmaron sentirse más competentes al aprender a usar nueva tecnología todo el tiempo.

Me siento más capaz de resolver problemas gracias a la tecnología



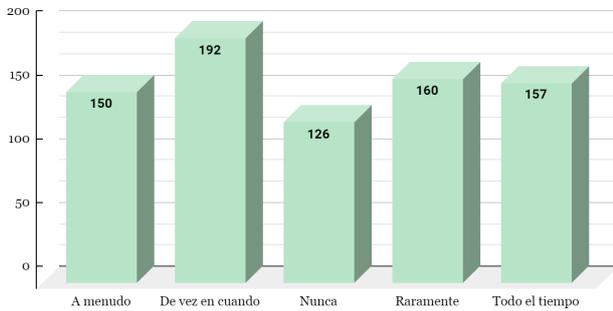
En la figura se observa que de los 785 jóvenes encuestados, 192 (24.5%) respondieron que a menudo se sienten más capaces de resolver problemas gracias a la tecnología. 204 (26.0%) indicaron que se sienten más capaces de vez en cuando. 98 (12.5%) manifestaron que nunca se sienten más capaces de resolver problemas debido a la tecnología. 141 (18.0%) respondieron que raramente experimentan esta sensación. Finalmente, 150 (19.1%) afirmaron sentirse más capaces de resolver problemas gracias a la tecnología todo el tiempo.

Me molesta cuando no puedo encontrar una señal de Wi-Fi o de datos móviles



En la figura se observa que de los 785 jóvenes encuestados, 140 (17.8%) respondieron que a menudo se molestan cuando no pueden encontrar una señal de Wi-Fi o de datos móviles. 183 (23.3%) indicaron que esto les molesta de vez en cuando. 162 (20.6%) manifestaron que nunca les molesta la falta de señal. 171 (21.8%) respondieron que raramente experimentan esta molestia. Finalmente, 129 (16.4%) afirmaron que les molesta la falta de señal todo el tiempo.

Me estreso cuando no puedo acceder a una página web o aplicación por problemas de conexión



En la figura se observa que de los 785 jóvenes encuestados, 150 (19.1%) respondieron que a menudo se estresan cuando no pueden acceder a una página web o aplicación por problemas de conexión. 192 (24.5%) indicaron que sienten este estrés de vez en cuando. 126 (16.1%) manifestaron que nunca sienten este tipo de estrés. 160 (20.4%) respondieron que raramente sienten este tipo de estrés. Finalmente, 157 (20%) afirmaron sentir estrés debido a este problema todo el tiempo.

Me siento más seguro/a al utilizar tecnología para trabajar desde casa



En la figura se observa que de los 785 jóvenes encuestados, 174 (22.2%) respondieron que a menudo se sienten más seguros al utilizar tecnología para trabajar desde casa. 208 (26.5%) indicaron que se sienten seguros de vez en cuando. 113 (14.4%) manifestaron que nunca se sienten seguros utilizando tecnología para trabajar desde

casa. 152 (19.4%) respondieron que raramente se sienten seguros. Finalmente, 138 (17.6%) afirmaron sentirse seguros todo el tiempo al usar tecnología para trabajar desde casa.

4. Discusión y conclusión

Enfocar la investigación en el estrés tecnológico proporciona una base sólida para desarrollar un diseño curricular dinámico que responda de manera efectiva a las necesidades individuales de los estudiantes. Al analizar las respuestas de los estudiantes de Chiapas, se pueden identificar patrones y desafíos específicos que informan la creación de estrategias personalizadas.

La inteligencia artificial juega un papel crucial al adaptar los recursos educativos a las circunstancias económicas y contextuales de cada estudiante, asegurando un aprendizaje equitativo y eficiente. Este enfoque integral permite no solo mitigar el estrés tecnológico, sino también optimizar el ritmo de aprendizaje y garantizar una implementación precisa y efectiva del diseño curricular dinámico.

Un aspecto clave de esta investigación es la implementación de un sistema de retroalimentación constante, que permite ajustar el currículo en tiempo real basado en el desempeño y las necesidades de los estudiantes. Este sistema, impulsado por IA, no solo proporciona recomendaciones para los educadores, sino que también ofrece a los estudiantes sugerencias personalizadas para mejorar su aprendizaje. La integración de tecnologías avanzadas, como el aprendizaje automático y el análisis predictivo, permite que el diseño curricular sea altamente dinámico y receptivo a los cambios.

5. Bibliografía

Avendaño, V. (2024). Taxonomía de aprendizaje conectivo IA-Net: propuesta para la enseñanza basada en inteligencia artificial y red. (2024). *Revista Varela*, 24(67), 73-82.

Fernández, L. (2020). *La educación en México: Historia y evolución*. Ediciones México.

González, M. (2019). Deserción escolar en México: Un análisis multifactorial. Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández, J. (2021). El impacto de las TICs en la educación mexicana. Tecnológico de Monterrey.

López, A. (2021). Adaptabilidad del sistema educativo mexicano durante la pandemia. Universidad Autónoma de Guadalajara.

Luna, R. (2024). Soluciones tecnológicas para la educación en México. Universidad Iberoamericana.

Martínez, S. (2020). Barreras y acceso a la educación en México. Fondo de Cultura Económica.

Pérez, D. (2023). La inteligencia artificial en la educación mexicana: Oportunidades y desafíos. Instituto Politécnico Nacional.

Ramírez, E. (2023). Ética y privacidad en el uso de IA en la educación. Universidad de las Américas Puebla.

Sánchez, T. (2022). Brecha digital en México y su impacto en la educación. Centro de Investigación y Docencia Económicas.



Reflexiones desde la
experiencia

Tanto en el aula como en los pasillos administrativos, quienes hoy homenajeamos han sido el motor que impulsa nuestra institución. Profesores y administrativos han trabajado hombro a hombro, cada uno aportando su talento y dedicación para lograr el propósito compartido de transformar vidas. Esta separata reúne sus reflexiones y memorias, una muestra del impacto que han dejado en cada rincón de esta casa de estudios.

Separata

De las montañas al mar: el encuentro con mi vida

Ana María Rodríguez Velasco*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

1. Introducción

Nací en una ciudad bella, fría y llena de luz, enclavada cerquita del cielo, pues si estiran sus brazos pueden tocar una que otra nube y si llegan a la cima de una montaña, entonces pueden tocar el cielo. Es una ciudad colorida, con un cielo azul brillante y un sol que calienta y abraza cuando sus rayos nos llegan, pero si nos alejamos, el frío es quien nos recibe con alegría. Esta ciudad tiene un nombre que inspira pero que, a la vez, representa una antítesis de su nombre porque vive permanentemente movida por la vida de sus habitantes, en desacuerdos históricos y rencillas del pasado y del presente, se llama La Paz y queda en el país mediterráneo de América del Sur, Bolivia.

Estudié Licenciatura en Trabajo Social en la ciudad de Lima, Perú; vine a México, soy mexicana por adopción, llegué a Yucatán y soy yucateca por decisión. Después de haber estado en muchos lugares, en 1983 llegué a la ciudad de México siguiendo a mi amada hermana Lucy quien sentó sus raíces en la grandiosa urbe, en ese lugar que inspira pero que a la vez asusta, en esa ciudad que no tiene ni principio ni fin y que fácilmente uno puede perderse y también, encontrarse, esa maravillosa ciudad me acogió a mí también con los grandes brazos amorosos con los que recibe a todos los que buscamos nuevos aires, otros horizontes, otras posibilidades. México me recibió con amor aunque al principio me fue difícil adaptarme a la complejidad de la gran ciudad, más en esos tiempos en los que sólo existía la Guía Roja, una especie de Google maps, pero a la antigua, que me permitía llegar al lugar donde

quería ir, me orientaba por dónde ir, pero nunca cómo regresar y así perdiéndome fui conociendo parte de ese amado lugar donde viví tres años.

Allí estudié la Maestría en Educación Superior y descubrí que tenía habilidades que no creía poseer, trabajé desarrollando esas habilidades y adquiriendo otras para poder subsistir, mucha gente fue solidaria con nosotras, aunque también, otras, las menos, mostraban su intolerancia hacia los extranjeros; eso mismo me fortaleció para seguir y aunque no estaba en mis planes quedarme a vivir en México, me esforcé para estar bien el tiempo que duraran mis estudios. Mi hermana me apoyó con su amor de manera presencial y mi familia toda, también a la distancia. Cuánto hubiera deseado que en ese tiempo existieran, los wasap, el zoom para poder compartir mi espíritu y mis aventuras con ella, mi audacia y mis temores; sólo existía el correo que demoraba un mes para llegar y otro mes para que me respondieran, entretanto, ya las noticias eran pasado.

A finales de 1983, conocí a un campechano-yucateco, quien nos invitó a pasar la Navidad en la casa de sus padres, en Mérida, Yucatán; esa fue la primera vez que llegué a esta tierra mágica. Luego en 1984 volví a Mérida y fui bien recibida por toda la familia yucateca, de origen veracruzano y Carmelita; me dicen que tomé toloache o que los cenotes me embrujaron pues regresé en 1986 con mi esposo yucateco y con mi hija a iniciar un camino incierto, pero que estaba lleno de sol, de calor, de amplitud, de magia y sobre todo cerquita del mar, condición necesaria para fortalecer mi presente y mirar hacia el futuro que se volvió pre-

Como citar: RRodríguez VelascoA. M. (2024)

De las montañas al mar: el encuentro con mi vida , (2)2, [Nueva época] 107-111

Recibido: 21 de julio de 2024. Aceptado: 23 de agosto de 2024

sente y se fue construyendo cada día con experiencias, en cada amanecer con el trinar de los pájaros, el atardecer que invitaba a la meditación, con el calor que me llenaba el alma y me movía el cuerpo. Cada día era diferente, desafiante, lleno de sorpresas, pues tenía que adaptarme a la forma de ser de los yucatecos, a su manera de hablar que muchas veces no entendía ni ellos tampoco a mí. . . a descubrir que la ciudad es mágica, amorosa, con lugares que invitan al amor, a amar, a enriquecer el espíritu. Su cultura me cautivó, su comida me fue envolviendo en sabores desconocidos, inexplorados pero que no solo alimenta el cuerpo, sino que también despierta el alma. El mar fue la visión perfecta de una vida perfecta: con quietud, serenidad, frescura, amorosidad e inmensidad. Por todo ello y mucho más, decidimos echar raíces aquí y no me arrepiento de ello. Aquí inicia el camino del crecimiento personal, intelectual, espiritual y profesional.

A finales de 1990 conocí en una cena a una maestra admirable, de temperamento fuerte, pero con mirada tierna, orgullosa de ser yucateca pero abierta a otros y otras que no nacimos aquí, me refiero a la Mtra. Amelga María Moguel Aguilar quien trabajaba en la Universidad Pedagógica Nacional. Es a ella precisamente a quien tengo que rendirle homenaje y estar eternamente agradecida por haberme invitado a ser parte del cuerpo docente de la Unidad 31-A considerando mi currículo y experiencia profesional. Sin conocerme bien, me introdujo con generosidad a este espacio lleno de contradicciones, fuerte y combativo. El director el Mtro. Yanuario Ortiz, me aceptó desde un inicio, sin embargo, tenía que pasar por una entrevista donde demostrara mi capacidad y mis dones. Luego firmé un contrato. Reitero mi reconocimiento y agradecimiento a estas dos personas que sin conocerme me dieron la mano y me iniciaron en el gran camino de la docencia y del servicio. Al año siguiente, 1992, presenté examen de oposición y gané la base.

Ingresar a la UPN implicó una revolución para mí en todos los sentidos, profesionalmente incursionaba en el área educativa de un país dis-

tinto al mío; me enfrentaba a una nueva modalidad educativa que manejaba otro enfoque teórico conceptual y metodológico que si bien no me era desconocido, representó un reto entenderlo y asumirlo como propio; transitar de una docencia tradicional hacia una docencia innovadora, reflexiva y crítica me movió mucho los esquemas que tenía ya que exigía un nuevo rol docente, una relación horizontal con los estudiantes, un desaprender y aprender en un ritmo constante. . . .

En el área personal también repercutió mi ingreso, tuve que elegir entre el estudio de la carrera de Antropología y el trabajo en la Unidad; reorganizar la atención a los dos hijos pequeños quienes solidariamente se acomodaron a los nuevos tiempos; mi esposo apoyando desde distintos frentes. . . correr entre guardería, facultad, preparación de clases, lectura de textos que eran nuevos para mí, todo al mismo tiempo. . . pude hacerlo y ahora que lo miro retrospectivamente, admiro a mi familia y me agradezco por haber empezado un nuevo camino. Empecé a amar a la docencia, a los compañeros y compañeras, a todo lo que era la Unidad con sus contradicciones, encuentros, desencuentros, luchas de poder, pero también espacios de aprendizaje permanente, de participación democrática, de desarrollo de habilidades y sobre todo de conocimiento de la realidad educativa mexicana.

Mi hijo, el más el pequeño, se volvió asiduo visitante a la Unidad, fue parte de la planta docente y administrativa, se movía por todos lados y jugaba con otros niños y niñas, igual hijos del personal. Se volvieron parte del ambiente de la institución. Valoré y valoro la flexibilidad y solidaridad de las autoridades de la Unidad al posibilitar la presencia de los hijos, pues no todas las instituciones son tan abiertas para permitir que ellos compartan el tiempo de trabajo de sus madres con ellos. Una razón más por la que agradecí y sigo agradeciendo el sentido humano de todo el personal que se constituyó en mi segunda familia.

Inicié mi carrera docente en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, (LEPEPMI90), programa que, como yo,

también iniciaba en la Unidad. El primer día me marcó mucho pues la pugna interna era fuerte y afectaba a todos los niveles de la institución y con ello, yo no era bienvenida entre el grupo de docentes que formaban el equipo de ese programa. . . La Mtra Amelga me decía que aguantara un mes y que, si no me gustaba, ella entendería y dejaría que me fuera. . . . Aguanté un mes, un semestre, y otro y otro y aquí me tienen, cumpliendo 33 años de vivir y disfrutar cada día lo que hago.

Fui involucrándome en el programa, en las materias del Eje Metodológico, en las Propuestas Pedagógicas, en los procesos formativos de los alumnos y claro, en el mío también pues todo era nuevo y constituía un reto. La vida para mí siempre fue un reto. Empecé a viajar a reuniones nacionales convocadas por la Unidad Ajusco para analizar las materias, los contenidos, la articulación entre el área básica y la terminal, los procesos de titulación, me involucré con alma vida y corazón, sólo así concibo la vida, dejé fluir los procesos y ellos me involucraron.

Con el tiempo, sin darme cuenta, entré a la lucha sindical, pues fui tesorera de la Delegación D-II-62, luego fui Secretaria General del Sindicato y me involucré en procesos de reivindicación laboral, de demandas por prestaciones, por contratos, por movilidad de categorías. Fue una gran experiencia que me hizo dar cuenta que se tenía que vivir con principios y mostrar actitud congruente y ética. Fortaleció mi compromiso social e institucional. Desde ese entonces, no he dejado de seguir luchando, reclamando y buscando aquello que considero justo y que dignifica el trabajo educativo.

En 1997, la descentralización educativa a nivel nacional nos alcanzó y gracias a nuestra lucha para impedir la injerencia total de las autoridades de la SEP logramos, con la participación de todos y todas las compañeras de la Unidad que se emitiera el Decreto N° 7 expedido por el Gobernador de ese entonces donde reconocía nuestra condición de institución descentralizada dependiente en lo académico de la Unidad de Ajusco y en lo administrativo de la Secretaria de Educación

del Gobierno del Estado, documento que hasta la fecha nos permite desenvolvernos con cierta autonomía académica.. Fue un logro de toda la Unidad, allí se vio que, a pesar de sus diferencias, los y las trabajadoras defendimos con amor la institución.

Simultáneamente a la docencia en la LEP-EPMI, estuve como docente en la Licenciatura en Educación Plan 85; mi paso por ese programa fue corto, sin embargo, enriquecedor dado a que tenía que estudiar mucho más que los alumnos que eran docentes en servicio y fue un desafío que acometí con seguridad, aunque también con miedo. Aprendí sobre la práctica docente, los problemas de los maestros y maestras, sus frustraciones y también sus alegrías; fue un espacio de aprendizaje compartido y allí refrendé la idea de que quien enseña también aprende y quien aprende también enseña. Mi perspectiva pedagógica se enriquecía con cada experiencia. De igual modo, participé en la Licenciatura en Educación Plan 94, con un semestre. Las cargas docentes se distribuían de martes a sábado en la modalidad semiescolarizada, lo que permitía participar en varios programas educativos de manera simultánea y yo me prestaba a ello.

A lo largo de todos esos años, se organizaron procesos formativos para los y las docentes, reuniones académicas, talleres sobre la figura jurídica, descentralización, cuerpos académicos y en todos ellos participé activamente, nada me fue indiferente, todo me invitaba a involucrarme con verdadero compromiso.

Así también participé en la Maestría en Educación, campo Desarrollo Curricular, siendo adjunta del Mtro. Manuel Mercader en el Seminario de Desarrollo Humano, un espacio nuevo para mí, pero donde aprendí la Pedagogía del Silencio que era la forma de trabajo del Mtro. Mercader. Para el año 1997, a raíz de la descentralización educativa a nivel nacional, se organizaron procesos democráticos de elección del director de la Unidad donde participó todo el personal de base de la Unidad, siendo elegido el Mtro. Freddy Xavier Espadas Sosa. Esta nueva organización institucional

implicó la creación de la figura de la Subdirección Académica y como me gusta siempre asumir retos y desafíos, fui elegida para desempeñar ese cargo. Me invadía el temor, la inseguridad y el desconcierto; sin embargo, dada la naturaleza de la nueva estructura orgánica de la Unidad, hicimos equipo el director, el jefe Administrativo y yo para acometer con la gran tarea de darle sentido y dirección a la Unidad... Se conformó el Primer Consejo de Unidad, organismo que tenía las atribuciones de definir las políticas, directrices y acciones educativas de la institución. En mi calidad de Subdirectora Académica fui la Secretaria de ese Consejo por tres años. Ya había adquirido experiencia en todos los niveles, ya manejaba con conocimiento los aspectos laborales, académicos y sindicales. Seguía adquiriendo experiencia, aprendiendo cada día nuevas cosas, sorteando las luchas internas, mediando entre los compañeros; fue un espacio desafiante y de trabajo intenso y comprometido. En ese periodo se generaron documentos importantes que regulan hasta hoy la vida institucional de la Unidad. En dos ocasiones más, fui Consejera Académica ante el Consejo de Unidad.

Como parte del desarrollo académico, la Unidad se incorporó a una propuesta nacional para impartir la Maestría en Desarrollo Educativo vía medios, en la cual participé primero como docente y luego como Coordinadora, programa que nos recordó la vinculación académica con la Unidad Ajusco. Nuevamente una experiencia de aprendizaje.

Para el año 2002 una nueva oferta educativa se ofreció a nivel nacional y la Unidad la asumió y convocó a todos los y las docentes a involucrarse, este programa fue la Licenciatura en Intervención Educativa, con otra modalidad, dirigida a bachilleres, con sistema escolarizado, con prácticas profesionales y servicio social y líneas de formación específicas. Un salto en nuestra experiencia docente, un desaprender para volver a aprender, un movimiento académico fuerte, retador, pero a la vez con inseguridades que implicaba entender el modelo por competencias, hacer

docencia de otra manera, centrarnos en el aprendizaje y no en la enseñanza, elegir una línea de formación pues se ofertaban para la Unidad dos de las 6 que tiene el programa educativo: Educación de las Personas Jóvenes y Adultas y Gestión Educativa. Yo elegí la primera pues estaba vinculada a mi formación profesional y fue una elección acertada.

Nos organizamos en grupos para formarnos a través de diplomados y especialidades y allí comenzó una nueva etapa para mí ya que fui parte de un equipo de 5 docentes que asumimos nuestra formación con compromiso. Una nueva aventura académica iniciaba. Como en todos los otros programas, tuvimos que estudiar, trabajar en equipo, formar nuestra academia, realizar seminarios permanentes de formación en el campo de la EPJA. Entender la línea de formación supuso un constante trabajo individual y grupal, los retos eran grandes, la demanda también exigía una mayor preparación en términos de diseño de programas analíticos, revisión de contenidos, elección de estrategias didácticas y procesos de evaluación congruentes con el modelo educativo, un cúmulo de acciones que me mantenía siempre corriendo, siempre ocupada, siempre aprendiendo. Como coordinadora de la LIE, organizamos una serie de eventos académicos con los estudiantes: presentaciones de proyectos, intercambio académico con otras unidades, talleres, seminarios, etc. No me estaba dada la quietud. Seguía en constante movimiento y aprendizaje, puedo decir que mi sentir y mi hacer estaban alineados con mi ser.

Con la Línea EPJA iniciamos nuestra participación en la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas hace 25 años. Personalmente me involucré en el Consejo de la Red como consejera de la región sur sureste, esto implicó iniciar viajes a las reuniones nacionales, en las que participaba desde su organización hasta su realización.

Así, gracias a la UPN pude conocer muchos estados de mi querido México y creo que fui aportando desde mi quehacer académico, a consolidar la línea y la Red EPJA. Participamos en el diseño de la Especialización en Educación de Per-

sonas Jóvenes y Adultas y lo implementamos en la Unidad. Solo se abrió para una generación.

En medio de toda esta vorágine maravillosa de mi quehacer profesional, tuve una gran pérdida familiar pues en el año 2014 falleció mi hermana por la que llegué a este país y con quien viví los primeros años en la ciudad de México.

Ello repercutió en mi salud y fui sometida a una cirugía de columna con prótesis en el año 2016. Quedé bien, me recuperé físicamente y seguí adelante.

En 2019 gocé del año sabático y realicé una investigación que permitió evidenciar los aportes de la Línea EPJA a la formación de educadores de personas jóvenes y adultas a partir del análisis documental y de los aportes de egresados de la Licenciatura.

Me reincorporé y para ese entonces, otra vez mi salud se vio afectada y pasé la pandemia del COVID impedida para caminar, hasta que finalmente en el año 2021 volví a tener otra cirugía de columna con más prótesis, algo difícil pero que me permitió valorar la vida, a las personas, rectificar acciones y replantearme el futuro.

Después de la pandemia y de haber tenido incapacidad por Acuerdo Presidencial, me reincorporé a mis actividades académicas en la LIE en noviembre de 2022.

Mi compromiso docente y el amor que le pongo a lo que hago, siguió vigente en mí; sin embargo, las condiciones de salud me obligaron a disminuir mis tareas, a evitar mayores compromisos (contra mi voluntad) y a asumir otras responsabilidades institucionales, razones por las cuales, decidí detener mi marcha académica dentro de la Unidad para vivir un presente más tranquilo, más sereno y lleno de ilusiones, de disfrutar el amanecer en la playa, de tener tiempo para recrear mi vista y mi alma a través de los libros no leídos, de abrazar y ser testigo presencial del crecimiento de mi nieta, de poder realizar un sueño de siempre que es el de viajar en un crucero y llenarme de sol, de mar y de cielo. Decidí pasar a otra

etapa en mi vida: ya no trabajar en la Unidad, pero si en mí, conmigo y para mí.

Todo esto será posible gracias a mi paso por la Unidad 31-A de la Universidad Pedagógica Nacional, que me regaló una vida llena de satisfacciones, aprendizaje y experiencias inolvidables.

Mi vida en la UPN: Testimonio de superación y servicio

María Maribel Uicab Martínez*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

1. Introducción

Mi nombre es María Maribel Uicab Martínez. Nací en la ciudad de Mérida, Yucatán, pero fui registrada en los primeros días de nacida en el Puerto de Sisal del Municipio de Hunucmá, por lo que me considero cien por ciento sisaleña, y a mucho orgullo.

Tuve una infancia con muchas carencias económicas, ya que mi padre era pescador y mi madre ama de casa, siempre trabajando en las labores del hogar: entregando tortillas hechas a mano, lavando ropa ajena, vendiendo donas, cremitas y más para ayudar a mi padre a alimentarnos. Soy la tercera de 7 hermanos de sangre y uno adoptivo.

Desde la edad de 7 años fui entregada a una tienda para que los dueños, que no tenían hijos, me pagaran mis estudios de primaria a cambio de trabajar con ellos. Estoy muy agradecida porque gracias a ellos aprendí a trabajar en una tienda, y lo hacía muy bien. Después de terminar la primaria, tenía la ilusión de seguir estudiando, pero mi papá se opuso en ese tiempo porque decía que para qué, si ya sabía leer y escribir. Mi madre me apoyó y me inscribí en la secundaria en el municipio de Hunucmá. Para poder costearme mis estudios, ya me solicitaban para trabajar en otras tiendas porque era buena en ello. También llegué a tener dos trabajos al mismo tiempo: con mis padrinos de bautizo en un puesto de pescado, donde trabajaba de 7 am a 4 pm, y después me trasladaba a otro trabajo vendiendo boletos de la feria del puerto hasta las 12 de la noche.

A pesar de todo lo que aquí comento de mi infancia, fui una niña y adolescente feliz, siempre alegre, bailadora y muy popular. Nunca me consideré pobre porque comía pescado diario y tenía comida. No sabía qué era tener fiestas de cumpleaños o regalos de navidad, entonces no me hacían falta. Cuando me di cuenta de que existía otra forma de vida fue al llegar a la ciudad y ver cómo vivían mis primos, a quienes todo les daba mi tío. Nunca envidiamos nada, porque mi madre y mi padre nos enseñaron siempre a trabajar por lo que queríamos.

En la ciudad de Mérida estudié mi carrera comercial como secretaria. Yo siempre quise ser maestra, pero no se podía porque no contaba con los medios económicos y porque tenía que buscar una carrera corta que yo me costeaba para poder trabajar y apoyar a mis padres. Laboré en empresas privadas y llegué a ser gerente de una empresa de mangueras de autobuses. Me casé y, teniendo a mi primer hijo, me quedé sin trabajo. Me liquidaron y decidí dedicarme a los quehaceres del hogar, pero mi marido era músico y no daba para sostener nuestro hogar, por lo que decidí que estar en casa no era para mí.

Mi aventura en el sistema educativo comenzó aproximadamente en el año 1983, cuando mi tío Arturo Martínez Solís, quien estaba en el comité sindical de la Sección 33 del SNTE en la época del Secretario General Omar Lara, me invitó a colaborar en el sindicato con un apoyo solamente para mi transporte. Me dieron la oportunidad de vender ahí mi ropa y calzado que tenía como emprendedora. Colaboré en el sindicato casi 3

Como citar: RRodríguez VelascoA. M. (2024)

De las montañas al mar: el encuentro con mi vida , (2)2, [Nueva época] 112-116

Recibido: 21 de julio de 2024. Aceptado: 23 de agosto de 2024

años, y cuando ya me iba a tocar una plaza en Educación Básica, me llegó la invitación de una compañera, Lucy Ortiz, quien me había enseñado a trabajar en la Oficialía Mayor del sindicato.

Lucy me dijo: "Mi hermano fue nombrado director de la Universidad Pedagógica Nacional y le urge una secretaria, ¿no te interesa?" Le comenté que ya me iba a tocar mi plaza, pero quién sabe a dónde me mandarían y tendría que dejar a mi hijo con mi mamá. Me explicó que era un contrato de medio tiempo y que a mediano plazo se podría volver una plaza de base, además de que iba a ganar el triple de lo que nos daban en el sindicato. "Piénsalo, pero tienes que responder a más tardar mañana porque mi hermano se va a México y tiene que llevar la propuesta", me dijo.

Yo siempre he dicho que soy mujer de decisiones firmes y pensé: "Lo que quiero es trabajar y no descuidar a mi hijo, y voy a estar en la ciudad". Que sea lo que Dios quiera, por algo me lo puso en el camino. Sin pensarlo, le avisé al maestro Enrique Yanuario Ortiz Alonzo, a quien tengo mucho que agradecer por la confianza y la oportunidad de colaborar en la UPN. Él mismo vino a mi casa sin conocerme a buscar mis papeles y elaborar la solicitud porque en la tarde salía su avión.

Mi tío ni siquiera sabía de la decisión que había tomado, y qué sorpresa me llevé cuando llegué un sábado a la UPN y me encontré con él, que era maestro de esta casa de estudios con una plaza de base de 4 horas impartiendo la materia de Matemáticas. Me dijo: "Hija, si es tu decisión, adelante. Aquí vas a hacer futuro". Y no se equivocó. Comencé a laborar en la UPN cuando las oficinas se encontraban en el barrio de San Sebastián, un 1º de octubre de 1986, con un contrato de Proyectos Estratégicos. Me tenía que trasladar a la Escuela Normal Rodolfo Menéndez de la Peña apoyando a los maestros que estaban dando una especialización; ahí conocí al maestro Macedonio.

Fue una sabia decisión la mía. Ingresé con secundaria y carrera comercial, pero con muchas ganas de superarme y aprender. Me encontré

con gente muy difícil que, por haber ingresado por recomendación del director, me puso muchas piedras en el camino. Sufrí lo que ahora llaman bullying: me juzgaban por mi forma de vestir y por mi relación con los maestros, hablaron de mi persona, pero eso no me hizo bajar la cabeza. Al contrario, para mí fue un reto.

No todo fue malo; también hubo personas buenas y amables como mi compañera María de Jesús Coronado Peraza, quien siempre me acogió con amabilidad y me enseñó el trabajo que ella hacía. Colaboré con ella en titulación, me enseñó control escolar, a manejar la biblioteca y venta de libros. También conté con el apoyo de Aurora Cárdenas, que llevaba la nómina y la contabilidad de la jefatura administrativa, y me enseñó para que yo la supiera cuando salió de maternidad.

En el edificio de la 70 no se me olvidan las escapadas a comer panuchos al Mercado de San Sebastián y también el rico pan que compraba el Mtro. Mario H. a la hora del cafecito en la tarde. Estuve a punto de perder hasta mi matrimonio porque el trabajo era muy demandante: había muchos eventos regionales y siempre estaba dispuesta a apoyar donde se me indicara. Tenía que viajar a las subsedes a inscribir junto con mi compañera Aurora.

La Universidad me cambió la vida. Tuve buenos maestros de vida de los cuales aprendí mucho: no a pelear, sino a luchar por mis derechos laborales y prestacionales. Les comento una situación que me pasó y que me motivó a informarme de lleno sobre los derechos que tenía como trabajadora de base. Me basifiqué después de 3 años, en 1989. Los primeros 5 años de base tenía derecho a cobrar un estímulo y, por ignorancia de mis derechos y egoísmo de una personita, perdí ese primer estímulo. Me dije: "No me vuelve a pasar".

Me comencé a involucrar en el comité delegacional: primero como secretaria de finanzas, luego como secretaria de conflictos y fui secretaria general. Representé a los trabajadores docentes y no docentes en los congresos del sindi-

cato, fui consejera varias veces, también fui nombrada en varias ocasiones para ser parte de la comisión mixta de escalafón del personal no docente, así como de la comisión del Congreso Nacional Universitario.

En este camino tuve dos buenos mentores: el Mtro. Macedonio, mi admiración y respeto, porque de él aprendí a conocer qué era la Universidad Pedagógica Nacional. Siempre me contaba la historia y la creación de la UPN, cómo se creó y cómo se luchó para tener nuestros derechos laborales. Del Mtro. Justo González aprendí a conocer nuestros reglamentos y derechos laborales, y siempre he admirado su ideología y lucha por los trabajadores y el respeto a los alumnos.

En su gestión logramos la basificación de la primera plaza administrativa por herencia, que fue la de Diego. Con el maestro Macedonio se basificaron las primeras plazas de confianza. Hicimos plantones en la secretaría y en palacio exigiendo el respeto a nuestros derechos laborales. Logramos vencer muchas veces las injusticias laborales y otras se quedaron en la historia, pero me siento orgullosa de siempre luchar con honestidad y transparencia. En las discusiones siempre nos tratamos con respeto aunque coincidíamos en nuestra ideología y principios; también tuvimos fuertes debates cuando no pensábamos igual o teníamos distinta opinión, pero con respeto y tolerancia.

Estuve asignada en venta de libros 7 años. Fue cuando nos acabábamos de pasar al edificio de Vergel, que se llenaba la escuela los fines de semana. Teníamos que prestar la secundaria del fraccionamiento porque había mucha demanda de alumnos de Plan 79, Plan 84, Plan 90 y otras licenciaturas, maestrías y diplomados. Se vendían los paquetes de libros a los estudiantes. En ese tiempo me embaracé de mi segunda hija y siempre conté con el apoyo de mi compañero Luis Almeida y Rita Gómez en el turno de la tarde. Ellos me ayudaban a empacar libros y a mover cajas. Hacíamos de todo: aprendimos a manejar el estencil, la engargoladora y otros equipos de esa época.

Después estuve en recursos humanos y en la coordinación de las maestrías por varios años, teniendo en ese tiempo como coordinadores al Mtro. Manuel Mercader, Mauricio Robert, Erick Castillo y Lucelly Ortiz. Con cada uno de ellos colaboré siempre con entusiasmo y admiración porque aprendía algo nuevo de cada uno. En ese tiempo tuve la necesidad de aprender a manejar una computadora y me pagué mi diplomado de computación porque quería estar a la altura de la responsabilidad que tenía a mi cargo. Recuerdo con mucho cariño igual al Mtro. Luisito Monsreal Oxe.

También fue coordinadora la Mtra. Martha González en la maestría a distancia y en Desarrollo Curricular. En otro momento también fui su secretaria cuando fue subdirectora y como coordinadora de la LIE. Siempre admiró mi trabajo y responsabilidad.

En la primera etapa que el Mtro. Juan Ramón fue director, colaboré con mi amigo Marcelo Pérez Rodríguez en la jefatura administrativa. Aunque no tuve un documento que dijera que era Jefa administrativa, ese era mi trabajo. Posteriormente entró la contadora Saudí, a quien capacité, y también tuve a una chica que entró a hacer su servicio social y sus prácticas profesionales, muy lista, que aprendió y fue mi mano derecha: Leydi.

En la dirección del maestro Eudaldo Ceballos (+), estuve nuevamente en la Subdirección Académica con el Mtro. Justo González Zetina. Me he desempeñado en control escolar en LIE, Maestrías y la Lic. en Pedagogía. Estuve por casi 7 años como responsable de Becas y fue una de las etapas que más disfruté, porque me gusta apoyar a los jóvenes. En ese tiempo casi todos los jóvenes tenían becas, y tener esa responsabilidad me dio la oportunidad de relacionarme con gente de la Secretaría y de becas.

Otra etapa que extrañaré mucho en mi paso por la UPN fue que en el año 1995, después del fallecimiento de un compañero y amigo, Miguel Ángel Parra Gutiérrez, implementé como usos y costumbres en la UPN poner la mesa de difuntos

cada año. Cuando inicié, recuerdo claramente que mi suegra me ayudó a hacer los pibes y los enterramos en la parte donde actualmente están los baños de los estudiantes. Ahí se hizo el hueco para enterrarlos, y en esa época mi padre Marcelino Uicab, que tenía un puesto de Coca-Cola que era nuestra cafetería, nos ayudó a preparar todo. A partir de ese año, mi suegra Rita Ceballos nos preparaba los pibes para nuestro altar y degustar en armonía y compañerismo. Desde entonces hasta el día de hoy no he dejado de honrar a nuestros compañeros que se nos han adelantado, que por cierto ya no caben en mi mesa porque ya son varios. Creo que ahora que me retiro, algunos me recordarán por el atole de coco que cada año les comparto con mucho cariño.

Al mencionar el puesto de Coca-Cola, recuerdo que una vez hicimos la fiesta de navidad para los hijos de los trabajadores y el compañero Abel, intendente, se vistió de Santa Claus. Todos cooperamos y se les dio juguetes, dulces y perros calientes a nuestros hijos y los niños de la colonia, que mi papá preparó en el puestecito. En otros años, el compañero Luis Almeida preparaba sus bolsitas de dulces para los niños que venían a la biblioteca.

En este camino de 38 años (3 de contrato y 35 de base), tuve compañeras y amigas. No podía dejar de mencionar a las "3 lobitas", como alguien por ahí nos nombró, pero ese apodo o sobrenombre nos unió más en amistad y compañerismo: mi amiga María Elena Gómez Ayora, Isabel Braga Cabrera y una servidora, Maribel Uicab Martínez. Somos las tres lobitas, siempre apoyándonos y trabajando institucionalmente. Como amigas también teníamos a veces diferencias en forma de pensar o ver las cosas, pero eso es lo que hace sincera una amistad. Ahora paso a formar parte de la fila de las jubiladas con mi compañera María Elena y dejamos en el camino a la tercera lobita.

No podía dejar de mencionar a mi amiga Rita Gómez. Aunque somos tan diferentes, creo que eso reforzó nuestra amistad. Estoy agradecida con ella por estar siempre conmigo en los momentos de luchas con la autoridad. Tuvimos

encuentros difíciles en el sindicato, pero siempre apoyando y sacando la casta y dando el servicio a los compañeros en las cuestiones sindicales y personales.

No podía dejar de nombrar a la Mtra. Ligia Espadas, con la que pasé muy bonitos momentos y que también siempre conté con ella incondicionalmente; al Mtro. José Novelo, Félix, Vietnina y Lourdes Espadas, quien fue también directora y con la que también colaboré de cerca en una coordinación; y a mi amiga Ana María Rodríguez, con la que también he colaborado muy de cerca y que tenemos la misma ideología y forma de pensar; igual a Mirna, con quien nos retiramos juntas a disfrutar de nuestra jubilación.

En las subsedes tengo también recuerdos y experiencias muy bonitas con todos los coordinadores, los maestros y personal de apoyo que siempre me recibieron muy bien, gente muy amable y cordial: mi amiga ya jubilada Naty, y en Peto a mi amiga Lorena que ya no está, Mayra, Karina, compañeras administrativas. Recuerdo con mucho cariño al maestro Roger Castillo y su linda esposa. Una vez me enviaron a Peto a hacer inscripciones y el Mtro. Roger, que era una persona muy formal, me presentó como la Lic. Maribel Uicab Martínez, que iba como representante de la Secretaría de Educación y de la UPN. Resulta que el lunes llega una chica buscando a la Lic. Maribel, y todavía no estudiaba ni siquiera mi bachillerato. Mis compañeras me empezaron a cotorear cuando les conté, y desde ese día Elenita y Chabelita me pusieron "la Lic." No podía dejar de mencionar al Mtro. Víctor, quien fue también director de la UPN, y a la Dra. Rosa María Padilla, excelentes seres humanos y profesionales con los que tuve el gusto de colaborar de cerca. Siempre he dicho que la dirección del Mtro. Víctor fue excelente. Agradezco al maestro Fredy Espadas y al Mtro. Mario Gutiérrez el haberme dado la oportunidad de colaborar con ellos. Mi experiencia como secretaria (asistente) del Mtro. Mario fue una gran experiencia y conocí a un gran ser humano y buen compañero de trabajo. El tiempo que colaboré con él me dio la oportunidad de apren-

der de él, como él de mí. Siempre me dio la confianza de ser yo misma, de desempeñar mis habilidades y conocimientos profesionales, y eso se lo agradezco.

La UPN me dio la oportunidad de superarme académicamente, estudiando desde mi bachillerato hasta mi maestría. La UPN ha sido muy generosa conmigo: pude tener un nivel de vida estable para darle educación a mis hijos y un hogar digno. Podría decir mucho más, pero solo me queda decir que los principios y los valores que mis padres me enseñaron los ejercí en mi vida profesional y laboral.

Me voy tranquila, contenta, agradecida con mis compañeros a los cuales aprecio mucho. Los que me consideraron su amiga son correspondidos, y los que no, pues creo que fuimos compañeros. De las malas experiencias me fortalecí y aprendí, y de las buenas me siento orgullosa de mí misma por tener la valentía de no quedarme estancada y superarme aun en contra de las adversidades y siempre con dignidad. Por lo que solo me queda decir: Fe, gratitud y alegría. Así cierro este momento. Termino un ciclo y continúo con nuevos desafíos y la certeza de que hice un buen trabajo. ¡Gracias UPN!

A la Universidad Pedagógica Nacional

Mirna del Socorro Peniche López*

¹ Universidad Pedagógica Nacional

1. Introducción

En el año de 1990 se me dio la oportunidad de trabajar en la Universidad Pedagógica Nacional como secretaria del Jefe Administrativo, cubriendo un interinato por gravidez. Al poco tiempo surgieron vacantes de plazas de confianza, de las cuales fui acreedora a una de ellas. Por logro sindical de la delegación DII62 de la Sección 33 del SNTE, todas las plazas de confianza se basificaron. A partir del 1 de julio de 1991, pasé a formar parte del personal no docente de base, previo movimiento escalafonario de acuerdo con el cuadro de prestaciones de la UPN.

Desde ese momento me propuse dar lo mejor de mí en esta institución. Durante estos 33 años de servicio en la Universidad, me he desempeñado en distintos departamentos: como secretaria en la Subdirección Académica, en el Departamento de Recursos Humanos y en la Dirección. En el área de control escolar, he tenido a mi cargo la responsabilidad de la Licenciatura en Educación, Plan '94; de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan '90; y en estos últimos años, como responsable de la Licenciatura en Intervención Educativa.

Pareciera que mi recorrido ha sido breve, pero han sido más de tres décadas de diversas experiencias, momentos difíciles, de encuentros y desencuentros, de paz y a veces de guerra, sobre todo en la lucha por nuestros derechos laborales.

En lo personal, me he conducido siempre con respeto y tolerancia hacia mis compañeros docentes y administrativos, y con nuestros usuarios,

los estudiantes. Mi prioridad siempre fue brindar a los alumnos una atención de calidad. Agradezco a todos, autoridades y compañeros que se convirtieron en amigos, de los cuales me llevo muchas experiencias y momentos compartidos.

En el ámbito personal, la UPN también ha marcado mi vida: aquí conocí a mi esposo, con quien formé una familia. Tenemos dos hermosas hijas de las cuales me siento muy orgullosa; ambas están cursando la licenciatura y forjando su propio camino.

Al hacer el recuento de mi paso por la Universidad, son más las cosas positivas que negativas. Me siento satisfecha de los logros alcanzados, del aprecio de alumnos y compañeros que se convirtieron en amigos. En fin, no me queda más que dar las gracias por todo.

Como citar: Peniche López M. S. (2024)

A la Universidad Pedagógica Nacional , (2)2, [Nueva época] 117

Recibido: 21 de julio de 2024. Aceptado: 23 de agosto de 2024

La enseñanza no se jubila, se transforma en legado.



*La educación es el legado
más valioso que un maestro
puede ofrecer, y ellos lo
entregaron con pasión."*





La labor educativa es un esfuerzo colectivo donde docentes y administrativos desempeñan roles fundamentales. Mientras los profesores inspiran desde el aula, los administrativos aseguran que cada engranaje funcione a la perfección.

Este tributo es para ambos: quienes enseñaron, organizaron, coordinaron y, en suma, dejaron un legado invaluable para nuestra institución. Su jubilación no marca un final, sino el inicio de una nueva etapa donde su impacto seguirá resonando.



Celebrando trayectorias de
excelencia y compromiso



Un legado de trabajo y
pasión compartida

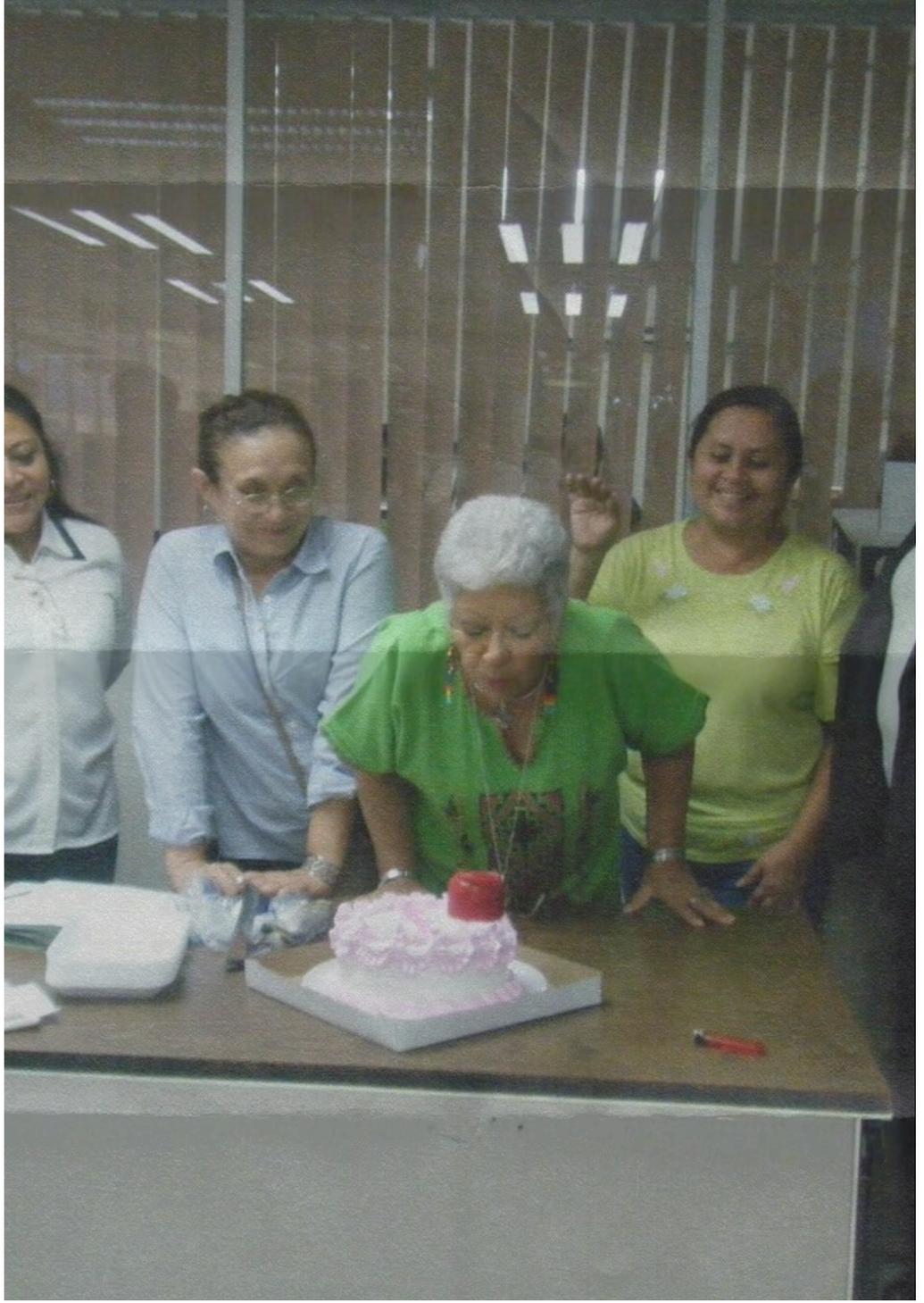
*Los logros de nuestra
institución no serían
posibles sin el esfuerzo
combinado de quienes
enseñan y quienes
gestionan.*

Un reconocimiento a los pilares de nuestra comunidad



**MAESTROS QUE SEMBRARON
IDEAS Y COSECHARON
GENERACIONES**

Sus palabras no solo educaron mentes, sino también corazones.





La vocación de enseñar no se jubila, simplemente toma nuevas formas. En estas páginas, recopilamos las palabras y las reflexiones de quienes han dedicado décadas al servicio de la educación.

Sus ensayos nos invitan a reflexionar sobre el significado de enseñar, sobre los desafíos enfrentados y sobre las victorias celebradas. Con este tributo, agradecemos su esfuerzo incansable y rendimos homenaje a su legado, que será siempre una inspiración para quienes continuamos en esta labor.

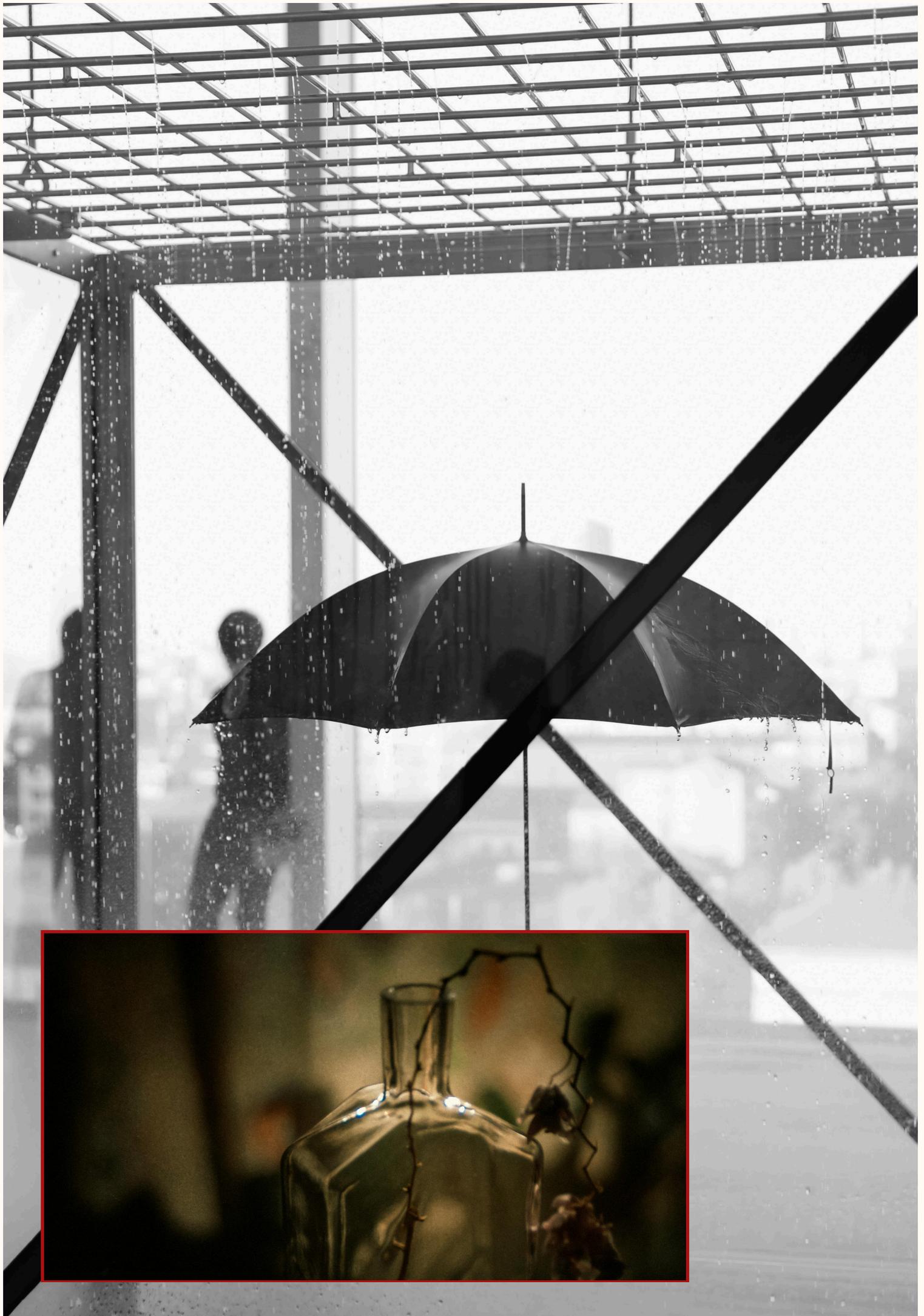
SIEMPRE, EN EL CORAZÓN DE NUESTRA COMUNIDAD

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

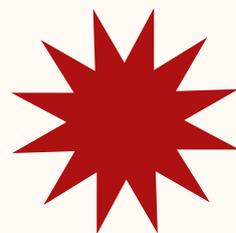
*Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.*

*Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.*

*"Caminante, no hay camino" de
Antonio Machado*



Tribuna *Pedagógica*



Vol 2, Núm 2



Universidad Pedagógica Nacional