



PROBLEMAS EDUCATIVOS PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA SU ANÁLISIS

Coordinadoras

Isolina González Castro

Claudia Selene Tapia Ruelas

Martha Alejandrina Zavala Guirado

Laura Violeta Cota Valenzuela

Dulce Carolina Aldecoa Campos





Isolina González Castro

Licenciada en Educación y Psicología Educativa, maestra en Docencia e Investigación Educativa, doctora en Educación por la Nova Southeastern University, con experiencia docente de 37 años, es profesora investigadora

de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Unidad Guaymas, cuenta con perfil PRODEP, es Líder del Cuerpo Académico Consolidado de Procesos Educativos con línea de investigación de Innovación Educativa. Ha desarrollado vinculación con diversas universidades del país y del extranjero, así como cuerpos académicos de otras instituciones y escuelas de formación docente. Sus áreas de interés son la docencia, la formación de capital humano para la educación, la gestión y el uso de la tecnología. Desarrolla proyectos de investigación en la línea de innovación educativa en vinculación con otros sectores educativos. Ha publicado artículos, libros y capítulos de libros, ha participado en proyectos de investigación sobre el desarrollo docente, la evaluación del aprendizaje y la formación del recurso humano.



Claudia Selene Tapia Ruelas

Profesora investigadora de Tiempo Completo del Departamento de Educación del ITSON, de Ciudad Obregón, Sonora (México). Licenciada en Ciencias de la Educación, Maestra en Educación y doctora en Planeación Estratégica para la Mejora del Desempeño. Imparte clases en la licenciatura en Ciencias de la

Educación y la maestría en Investigación Educativa. Responsable de la línea de generación y aplicación del conocimiento de Innovación Educativa. Certificada como evaluadora y facilitadora de competencias. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel I). Cuenta con Perfil Deseable PRODEP. Es evaluadora en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y en el PRODEP. Miembro de la Red de Estudios sobre Educación. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Investiga sobre docencia eficaz, cultura de paz y neurociencias aplicada en la educación.



Martha Alejandrina Zavala Guirado

Licenciada y maestra en Educación, doctora en Ciencias Sociales, miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesora del departamento de Educación en el ITSON, Unidad Guaymas. Cuenta con 23 años de

experiencia docente en el nivel superior y en formación docente, es directora de tesis de licenciatura y posgrados, en programas pertenecientes al PNPC del ITSON, Universidad de Sonora y la Universidad Autónoma de Baja California, colaboradora del Cuerpo Académico de Procesos Educativos de ITSON Guaymas. Línea de investigación: innovación educativa, evaluación al desempeño docente y factores de riesgo escolar. Ha publicado trabajos relacionados con las temáticas anteriores en revistas indexadas, capítulos de libros, ha sido compiladora de libros y ponente en congresos nacionales e internacionales. Miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, miembro de la Red de Estudios sobre Educación y miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recibió el reconocimiento como profesionista del año 2021 en el área de Ciencias Sociales por la Secretaría de Educación y Cultura.



Laura Violeta Cota Valenzuela

Profesora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Licenciada en Ciencias de la Educación, maestra y doctora en Educación. Ha coordinado carreras de nivel profesional asociado y licenciatura,

se ha desempeñado en el área de desarrollo curricular institucional, ha fungido como líder de proyectos de investigación educativa, consultoría, titulación y de fortalecimiento de alumnos, además de participar como integrante del comité de becas y ser miembro del consejo directivo institucional. Ha coordinado libros y publicado artículos científicos y capítulos de libro. Ha impartido, cursos, talleres, diplomados, y ha dictado conferencias. Sus funciones actuales son: investigación, docencia, tutoría, asesoría, gestión académica. Lidera el Bloque de Investigación de la maestría en Educación y apoya los procesos de acreditación del programa de licenciatura en Ciencias de la Educación. Su línea de investigación es cultura de investigación, aunado a intereses temáticos relacionados con pensamiento crítico, compromiso académico, hábito lector, entre otros. Es integrante del Comité Institucional de Cultura de la Paz, miembro del Cuerpo Académico Consolidado: Procesos educativos, miembro de la Red de Estudios sobre Educación (REED), miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y tiene reconocimiento de Perfil PRODEP (2022-2025).



Dulce Carolina Aldecoa Campos

Profesora de Tiempo Completo del Programa Educativo de Licenciado en Ciencias de la Educación del ITSON, unidad Guaymas. Licenciada en Ciencias de la Educación y maestra

en Educación. Imparte clases en la licenciatura en Ciencias de la Educación y en la maestría en Educación. Tiene experiencia docente de más 15 años, ha participado como conferencista, tallerista e instructora de temáticas referentes a técnicas de estudio, procesos de evaluación, modalidades de titulación, entre otros. Coordinadora de los Programas Educativos de Licenciado en Ciencias de la Educación y Maestría de la Unidad en el ITSON, Unidad Guaymas. Es organizadora de eventos académicos tanto en el sector público como privado; coordina el proyecto de apoyo social Taller de Alfabetización Tecnológica, donde ayuda a adultos mayores a aprender el uso de la computadora. Ha participado como líder del proceso de acreditación del PE de LCE; también ha colaborado en proyectos PROFAPI, de vinculación enfocados a la capacitación organizacional, procesos de mejora en Educación Básica, Media Superior y Superior. Es miembro del Cuerpo Académico Consolidado de Procesos Educativos del ITSON (Unidad Guaymas) y ha colaborado en capítulos de libro con las siguientes temáticas: propuesta de un modelo de pertinencia externa o social para los programas de estudios de la universidad; proceso de capacitación para la implementación del Taller de Alfabetización Tecnológica para adultos y el coach académico como estrategia de innovación para el desempeño del EGEL de estudiantes de la Educación en una universidad del sur de Sonora.

PROBLEMAS EDUCATIVOS
PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS
PARA SU ANÁLISIS

Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos

COMITÉ DE DICTAMEN POR PARES

MTRO. JESÚS ALFONSO BELTRÁN SÁNCHEZ
Tecnológico de Monterrey, México

DRA. CAROLINA ALCANTAR NIEBLAS
Tecnológico de Monterrey, México

MTRA. FREYA FRANCISCA YANEZ CARRANZA
Instituto Tecnológico de Sonora, México

MTRA. BEATRIZ JULIETA AGUILERA JAIME
Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruíz”, México

DR. C. YORKYS SANTANA GONZÁLEZ
Universidad de Oriente, Cuba

DRA. BLANCA AURELIA FRANZANTE
Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina

DR. JORGE EDUARDO MARTÍNEZ IÑIGUEZ
Universidad Autónoma de Baja California, México

DRA. ANA MARÍA RODRÍGUEZ PÉREZ
Universidad Estatal de Sonora, México

PROBLEMAS EDUCATIVOS

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA SU ANÁLISIS

Coordinadoras

Isolina González Castro
Claudia Selene Tapia Ruelas
Martha Alejandrina Zavala Guirado
Laura Violeta Cota Valenzuela
Dulce Carolina Aldecoa Campos





Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (Conahcyt)
Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas
Registro: 2000845

1a. edición: 2023

© Isolina González Castro, Claudia Selene Tapia Ruelas,
Martha Alejandrina Zavala Guirado, Laura Violeta Cota Valenzuela,
Dulce Carolina Aldecoa Campos, coordinadoras

© Cromberger Editores e Impresores, S.A. de C.V.
Río Danubio 69, Despacho 1001
Col. Cuauhtémoc, Alcaldía Cuauhtémoc
06500; Ciudad de México

Reservados todos los derechos.

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos ciegos que avalan la calidad académica del trabajo. Esta publicación no podrá ser reproducida total o parcialmente, incluyendo el diseño de portada, tampoco podrá ser transmitida ni utilizada por algún medio, ya sea electrónico, mecánico, electromecánico o de otro tipo sin autorización por escrito del autor.

ISBN: 978-607-5892-08-5 (Cromberger)

Corrección ortográfica y de estilo: Adriana Guerrero Tinoco
Diseño de interiores, portada y formación: Aarón González Cabrera

Hecho en México • Made in Mexico

Agradecimiento

Agradecemos al Programa de apoyo a la Capacidad Académica del Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Guaymas, por el financiamiento para la publicación de esta obra.

CONTENIDO

Prólogo.....	11
--------------	----

SECCIÓN I DOCENCIA

Alfabetización académica: retos e importancia de su desarrollo en la universidad	19
---	----

Martha Olivia Ramírez Armenta
Ramona Imelda García López
Omar Cuevas Salazar

Actitud hacia la investigación del profesorado universitario según el área de conocimiento	31
---	----

José Adrián Hernández Berdeja
Laura Violeta Cota Valenzuela
Jesús Tánori Quintana

Opinión de profesorado universitario sobre la efectividad de un programa de profesionalización docente	45
---	----

Claudia Selene Tapia Ruelas
Nayat Lucía Amparán Valenzuela

Enseñanza de la lectoescritura en entornos virtuales de aprendizaje en educación primaria.....	61
---	----

Verónica Araceli Rodríguez Luque
Thelma Alejandra Luque López
Isolina González Castro

SECCIÓN II
ESTUDIANTADO

Exposición a la violencia y conducta pasiva de espectadores en el ciberacoso	77
Gisela Margarita Torres-Acuña Ángel Alberto Valdés-Cuervo Agustín Morales-Álvarez	
La motivación al aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios	89
Fátima Anahí Villegas Cossío Victoria Guadalupe González Dávila Martha Alejandrina Zavala Guirado	
Arteterapia para fomentar la convivencia durante la pandemia en niños y niñas	105
Grace Marlene Rojas Borboa	
Desafíos de la inclusión digital educativa en México	121
Emma Patricia Mercado-López Alexandro Escudero-Nahón	

PRÓLOGO

La contribución del libro *Problemas educativos: perspectivas teóricas y metodológicas para su análisis*, es una propuesta de comunicación científica donde diecinueve académicos y académicas de educación superior difunden de manera individual y colaborativa sus procesos de generación de conocimiento como contribución social para el campo de la investigación educativa, lo cual impactará en la sociedad del conocimiento a través de la generación de nuevos saberes.

En un contexto global, dicha aportación es relevante porque la práctica de comunicar la ciencia permite la transferencia de perspectivas teóricas, metodológicas y propuestas de innovación para el cambio en el contexto social y educativo. Se hace uso de diferentes disciplinas, teorías y conceptualizaciones, desde donde se analizan dimensiones, variables y categorías de estudio en contextos específicos cuyos actores principales fueron el profesorado y los estudiantes.

Se puede observar el uso de las ciencias de la educación, psicología, ciencias de la información y la comunicación, así como alusión a las neurociencias y al modelo ecológico social para la construcción de los modelos teóricos, metodológicos y de innovación para el cambio social y educativo.

El uso interdisciplinar de modelos metodológicos desde la perspectiva cuantitativa se refleja en cinco capítulos, y en menor medida, la orientación cualitativa orienta uno de los apartados, entre los que sobresalen aquellos con estructura empírica y dos de análisis teórico conceptual, esto muestra la complejidad de los problemas cuyas temáticas engloban la alfabetización académica, actitud hacia la investigación, efectividad de programas de desarrollo profesional docente, enseñanza de lectoescritura, exposición a la

violencia y conducta pasiva, motivación al aprendizaje, arteterapia, inclusión digital educativa, cuyo contexto de estudio es educación superior, mayormente, y en baja proporción —pero de suma importancia— educación primaria, secundaria y media superior, por lo que fue necesario el uso de un enfoque interdisciplinar.

Es importante señalar que otra de las contribuciones de este libro es la aportación al conocimiento en la investigación educativa en nueve áreas temáticas vigentes de las dieciocho en que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) clasifica la producción científica de investigadoras e investigadores de México. Por tanto, será un referente de consulta bibliográfica por las problemáticas abordadas y por el gran acervo bibliográfico que cada capítulo presenta de fuentes de investigaciones locales, nacionales e internacionales.

Las y los usuarios de esta comunicación científica podrán tener acceso a los reportes de resultados donde se observa una adecuada relación y congruencia entre el enfoque interdisciplinar abordado, el dato empírico y el análisis crítico desde el punto de vista de las autoras y autores del proceso de investigación que en esta obra se difunden.

También se incluye un apartado de conclusiones y en la mayoría de los seis capítulos con investigación empírica se encuentran propuestas para innovar en los contextos y grupos sociales seleccionados como sujetos o participantes.

En los dos capítulos de análisis teórico es posible hallar una revisión exhaustiva de aportaciones a conceptos innovadores, como alfabetización académica e inclusión digital educativa, que serán un referente para marcos teóricos que permitirán el inicio de procesos de investigación explicativa o descriptiva en contextos escolares con el uso de metodologías cualitativas y cuantitativas.

La obra se conforma por dos secciones, cada una integrada por cuatro capítulos. La primera sección aborda estudios sobre docentes, mientras que la segunda presenta indagaciones sobre estudiantes.

En el primer capítulo se hace un análisis teórico sobre la producción científica de conocimiento sobre alfabetización académica y la relevancia del desarrollo de las competencias de escritura y lectura académica como un objetivo curricular en la formación profesional, por lo que profesorado y estudiantes deben poseer un nivel de alto desarrollo que facilita la formación, la adquisición de nuevo conocimiento y su uso en el mercado laboral de cada profesión.

El segundo capítulo, “Actitud hacia la investigación del profesorado universitario según el área de conocimiento”, desde una perspectiva cuantitativa,

analiza la actitud hacia la investigación con base en la distinción de las dimensiones de estudio: vocación, valoración e interés, las cuales se reportan con mayor frecuencia entre profesoras y profesores de las disciplinas de químico y ciencias sociales, así, las variables de estudio se ven influenciadas por las disciplinas de origen por tener percepciones diferentes sobre la actitud en la investigación científica.

El capítulo tercero refiere a un estudio sobre la efectividad de un programa de desarrollo profesional del profesorado universitario. Se realiza una evaluación cuantitativa a partir de un diplomado con base en las dimensiones satisfacción del desarrollo y conocimiento adquirido (nivel de dominio). La enseñanza eficaz fue la macro dimensión del programa de profesionalización del profesorado evaluado para la mejora de la calidad. La opinión de la población de estudio es que el programa fue efectivo, con un nivel aceptable de satisfacción y dominio de competencia adquirida, a partir de lo cual se emitieron recomendaciones para su mejora con miras a su implementación prospectiva y transferencia.

El capítulo cuarto de la primera sección, “Enseñanza de la lectoescritura en entornos virtuales de aprendizaje en educación primaria”, concentra el interés en la enseñanza en entornos virtuales con una metodología cuantitativa; con docentes de educación primaria se estudian las dimensiones de interacción docente-alumno, recursos digitales, secuencia didáctica y técnicas de enseñanza en cinco estados del país que fungieron como contexto geográfico. Como resultado principal, se ubica la interacción didáctica docente-alumno como promotora del aprendizaje en entornos virtuales, validando con este estudio la importancia de la lectoescritura en el perfil de formación de las y los alumnos y la motivación para el aprendizaje.

La segunda sección inicia con el capítulo quinto, “Exposición a la violencia y conducta pasiva de espectadores en el ciberacoso”. El análisis de la exposición a la violencia se aborda en dos contextos: comunidad-escuela y la conducta pasiva en espectadores adolescentes en situaciones de ciberacoso. El abordaje teórico del ciberacoso se desarrolla desde una perspectiva ecológica social en el contexto de educación secundaria y educación media superior, a partir de lo cual quedó comprobada la asociación existente entre exposiciones de los adolescentes a situaciones de ciberacoso en comunidad y escuela frente a conductas pasivas frente al ciberacoso.

Como resultado, se proporcionan líneas de abordaje teórico, metodológico y propuestas de prevención para convertir los espacios sociales en escenarios

de convivencia social y continuar con una agenda de investigación con asociaciones de otras variables sobre conductas de los espectadores de violencia.

En el sexto capítulo, “La motivación al aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios”, se estudia la teoría de la motivación intrínseca y sus dimensiones como un factor para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios en una institución del noroeste de México. Se presenta un análisis cuantitativo haciendo uso del cuestionario para evaluar las características motivacionales de los estudiantes que cursan la asignatura de Inglés o que la hayan acreditado. Las dimensiones del instrumento que se adjunta en este capítulo incluyen un apartado sociodemográfico y cuatro dimensiones: necesidades de competencia, autodeterminación, reto óptimo y productividad.

La evaluación demuestra que los estudiantes de la institución de estudio poseen características motivacionales, siendo favorable la motivación para el aprendizaje del idioma Inglés, aspecto que influye en la formación y perfil de egreso, siendo una competencia requerida en el mercado laboral global para el ejercicio de las diferentes profesiones.

El séptimo capítulo, “Arteterapia para fomentar la convivencia durante la pandemia en niños y niñas”, es una propuesta de contribución social y de vinculación institución educativa-comunidad. La autora narra su experiencia al implementar el taller de arteterapia con modalidad virtual, en el que participaron como instructoras estudiantes de la licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes de una institución de educación superior. El objetivo era lograr el desarrollo integral y el bienestar de niños y niñas de 7 a 12 años. El grupo social beneficiado presenta condiciones de vulnerabilidad y se obtiene como resultado el incremento en el bienestar emocional y social.

Este estudio se plantea desde una metodología cualitativa, donde se implementa el arte como terapia, con la aplicación de la musicoterapia, danzaterapia y artes plásticas como alternativas para el desarrollo integral y el bienestar de los pequeños. Después de la evaluación de resultados con instrumentos cualitativos, se considera que la propuesta implementada puede ser transferida a otros grupos de niños, niñas y jóvenes.

El octavo capítulo, “Desafíos de la inclusión digital educativa en México”, presenta un análisis crítico desde la conceptualización de brecha digital como antecedente para dar paso al desarrollo de la inclusión digital educativa como un paradigma de doble impacto en el contexto educativo: al promover mejores condiciones pedagógicas, currículum y educación, y en el ámbito social a

través de los procesos de participación social democrática, generando acciones para evitar la exclusión digital educativa.

Para terminar, considero que el impacto principal de esta práctica de difusión de la generación de conocimiento es contribuir a la formación de investigadores e investigadoras noveles en el campo de la investigación educativa.

DRA. EMILIA CASTILLO OCHOA
Profesora Investigadora Honoraria,
Universidad de Sonora, México, 2023.

SECCIÓN I
DOCENCIA

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: RETOS E IMPORTANCIA DE SU DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD

Martha Olivia Ramírez Armenta

Universidad de Sonora

olivia.ramirez@unison.mx

México

<https://orcid.org/0000-0003-1185-3597>

Ramona Imelda García López

Instituto Tecnológico de Sonora

lgarcia@itson.edu.mx

México

<https://orcid.org/0000-0003-0091-3427>

Omar Cuevas Salazar

Instituto Tecnológico de Sonora

ocuevas@itson.edu.mx

México

<https://orcid.org/0000-0003-0113-0475>

Resumen

El presente documento tiene la finalidad de presentar una reflexión sobre la alfabetización académica y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, a partir de comprender las implicaciones e incidencias que el lenguaje tiene como un factor epistémico y social dentro de los estudios universitarios; asimismo, considerar lo complejo de la estructura superficial y profunda del texto científico. Como resultado del análisis, se presentan algunas de las experiencias prácticas que se han reportado y que podrían servir como punto de partida para incorporarlas en la realidad de las aulas. Se concluye que la educación superior debe tomar acciones reales con la finalidad de incorporar a todos los actores del proceso formativo; dejar de considerar que las deficiencias se presentan sólo en los estudiantes y comenzar a reflexionar en el

quehacer del docente. Todo ello, con miras a que se implementen estrategias concretas para reducir la brecha existente con respecto a la alfabetización académica.

Palabras clave: alfabetización académica, lectura, escritura, educación superior

INTRODUCCIÓN

La importancia que tiene el lenguaje en los diversos momentos del aprendizaje escolar es innegable debido a lo determinante que éste resulta al momento de construir nuevos saberes, explicarlos o utilizarlos en contextos específicos. Si bien en todos los grados académicos el lenguaje tiene distintos niveles de materialización, en la universidad se requiere que se utilice como un sistema de representación cognitiva, comunicación y que permita la actividad social, pero enmarcado en las particularidades de cada área disciplinar, con todo lo que ello conlleva (Schere, 2020; Santos et al., 2021).

Es decir, toda actividad académica y científica requiere de competencias que permitan la generación de conocimiento, y para ello, el lenguaje tanto oral como escrito resulta indispensable, ya que será el medio por el cual el estudiante modificará los conocimientos que ya tiene, construirá nuevos saberes y será capaz de demostrarlos. Asimismo, el lenguaje tiene un fundamento social que requiere de aptitudes para la comunicación de lo que la academia genera con el fin de que otros se favorezcan de ella. En este sentido, se considera que el desempeño académico de los estudiantes universitarios debe incluir competencias para la lectura y escritura académica, dado que estas habilidades consisten en una herramienta epistémica fundamental para que se construya y demuestre el saber (Navarro, 2021; Schere, 2020).

Otro elemento importante es entender que las disciplinas académicas están mediadas por el lenguaje y la comunicación, puesto que son la vía por la cual se generan los diálogos que permiten la difusión de los avances y las innovaciones científicas. En consecuencia, cualquier sujeto inmerso en esta comunidad debe aprender a hablar, leer y escribir bajo los dominios de ese discurso específico (Baba & Affendi, 2020; Shamida et al., 2021). Sin embargo, a pesar de la importancia que estas habilidades representan para la formación más alta, los docentes universitarios se enfrentan al verdadero reto que significa guiar a los estudiantes en mejorar sus conocimientos y habilidades en redacción. El reto se debe a que los diversos niveles, tanto de conocimiento como de dominio, se requieren para un adecuado desempeño. Además, es importante considerar que los profesores probablemente no tienen una formación con respecto a esta

competencia y su dominio se debe a la experiencia, pero carecen de teoría que les permita diseñar una estrategia de enseñanza y un adecuado proceso de evaluación (Valle Rojas, 2018).

Por otro lado, una problemática más se identifica en los planes y programas de estudios universitarios, donde pocas veces se incluyen contenidos o materias relacionadas con el desarrollo o fortalecimiento de las habilidades lingüísticas; es decir, se deja a la “libertad de cátedra” el establecimiento de estrategias didácticas encaminadas a tal propósito. Por ello, es necesario que se formalicen en el currículo con el fin de que todos los estudiantes reciban la misma formación (Baba & Affendi, 2020; Shamida et al., 2021).

Es por ello que el objetivo que se estableció para el presente estudio es el de realizar una reflexión sobre la alfabetización académica y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante una revisión teórica.

DESARROLLO

COMPONENTES DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Las dificultades que se presentan en el dominio de la lengua oral y escrita han sido objeto de constante interés por parte de todos los involucrados en los procesos formativos en todos los niveles escolares. Tal preocupación se debe a la importancia que estas habilidades tienen en el progreso intelectual y académico de los sujetos. Si dichas habilidades siempre han tenido una notable importancia en las acciones formativas, hoy en día, requieren de mayor atención si las enmarcamos en el contexto de internacionalización en el que se encuentra inmerso el ámbito educativo dentro de la sociedad del conocimiento (Vázquez, et al., 2020; Rey & Gómez, 2021).

Específicamente en la educación superior, la internacionalización se entiende como el proceso de realizar de forma transversal las actividades sustantivas de la universidad; es decir, docencia, investigación, gestión y vinculación, con el fin de responder a las necesidades laborales derivadas de la globalización (Didou, 2019). Además de las exigencias internacionales, los avances sociales y tecnológicos de los últimos tiempos requieren que la universidad no sólo se expanda al conocimiento del mundo, sino que también realice acciones que permitan integrar los múltiples conocimientos disciplinares. Lo anterior debido a que el campo laboral, además de especialización en todos los ámbitos, demanda colaboraciones multidisciplinares a nivel

internacional. Por ello, la universidad requiere implementar diversas estrategias que van desde la actualización de contenidos hasta la transversalidad del currículum, pasando por la innovación en los procesos de enseñanza y evaluación; todo esto enmarcado en la masificación de la educación (Baquero & Martínez, 2019; Ardoche, et al., 2018).

Si bien todo lo antes mencionado representa un reto para las Instituciones de Educación Superior (IES), ningún esfuerzo logrará un reflejo en la realidad si, primeramente, no se ejecutan acciones que atiendan las carencias formativas que se traen arrastrando desde la educación básica. En general, la lengua escrita requiere de habilidades que permitan tanto el desarrollo como la organización de ideas e información; el uso de recursos gramaticales que determinen la correcta comunicación; un dotado dominio de precisión de los constructos que evite ambigüedades; así como una selección adecuada del vocabulario y de las estructuras oracionales para crear un texto apropiado con respecto al tema y que considere a los posibles lectores (Shamida et al., 2021; Vine-Jara, 2020).

Particularmente en el contexto universitario, apropiarse del dominio de la escritura es fundamental para que el estudiante participe en el debate y la reflexión constante que se da dentro de la cultura académica. Tanto la lectura como la escritura son los dominios que permiten acceder al conocimiento del campo de estudio y generar evidencia para demostrar por medio de la producción, el dominio del conocimiento y la cultura discursiva del área disciplinar (Vargas, 2020; Carlino, 2021).

En este sentido, la alfabetización académica surge como esa corriente que ha generado evidencia durante los últimos 20 años sobre los procesos formativos con respecto al acceso de los estudiantes a las culturas escritas dentro de las disciplinas. En esta perspectiva, se destaca la participación activa de todos los sujetos que convergen dentro de una comunidad discursiva, donde el estudiante y el docente son parte de dicha comunidad, pero no están solos; por ello, la responsabilidad de esos procesos formativos debe ser abordada por todos los miembros (Giraldo & Caro, 2022; Navarro, 2021).

Alfabetizar académicamente a los estudiantes consiste en tener claridad de que no sólo se requiere adquirir el código de la lengua escrita, sino que implica también la construcción de lenguajes que le permitan deconstruir lo que ya está establecido. Esto debido a que la redacción académica no emerge de la nada, por lo contrario, necesita del análisis previo de los problemas inherentes a una determinada disciplina. Por esta razón, la enseñanza debe considerar, por un lado, los hábitos lectores y escritores de los estudiantes,

y por otro, las prácticas docentes que desarrollan tal alfabetización (Anaya-Figueroa et al., 2023; Giraldo & Caro, 2022).

Las habilidades de escritura de los estudiantes de nivel superior se han reportado en distintas investigaciones realizadas en México, donde evidentemente lo encontrado es coherente con lo que se evidencia en las pruebas internacionales que se realizan en la educación básica; es decir, los estudiantes no logran aprobar las evaluaciones de dichas habilidades. Por mencionar algunos, el estudio realizado por Backhoff et al. (2013) permitió determinar las habilidades de argumentación escrita que poseen los estudiantes de una universidad mexicana. Los resultados obtenidos por los alumnos fueron bajos: de una escala de 0 a 10, los discentes lograron una media de 2.5. De los 308 estudiantes que participaron en la evaluación, 7% se ubicó en el nivel 0 y ningún estudiante logró obtener el grado más alto de desempeño en la escala utilizada.

En uno de los estudios con mayor amplitud desarrollados hasta este momento en nuestro país, González (2014) reportó las habilidades lingüísticas de los estudiantes de nuevo ingreso a las IES del área metropolitana de la Ciudad de México. En dicho diagnóstico (mediante la aplicación de la prueba Exhaling), los 4,351 estudiantes de 11 universidades (siete públicas y cuatro privadas) obtuvieron 51.7% en el desempeño de la lengua escrita.

Los resultados de estas investigaciones evidencian que algunos de los estudiantes que ingresan a la universidad no dominan las competencias de escritura necesarias para desarrollar una capacidad argumentativa, saber que le será requerido como uno de sus deberes en el transcurso de su carrera (Backhoff et al., 2013). Por otro lado, Vázquez et al. (2020) afirman que la ortografía y la gramática son elementos importantes que permiten una correcta funcionalidad de la lengua en su expresión escrita; sin embargo, es importante tener claridad de que eso es sólo un componente superficial de todos los conocimientos que forman parte del saber de la escritura.

Como se ha mencionado con anterioridad, tanto la lectura como la escritura corresponden a uno de los principales medios de interacción entre las comunidades académicas; por ello, considerar el texto como una unidad de análisis también es concluyente. Un texto académico-científico es una construcción compleja que se conforma de elementos que le son únicos. Es decir, el texto dentro de esta comunidad de discurso debe cumplir con los rasgos de objetividad, precisión y especificación exigidos por la ciencia. Además, debe enmarcarse en las especificaciones culturales, sociales y cognitivas de cada área disciplinar. Conjuntamente, tiene que cumplir con los requerimientos

lingüísticos que permitan realizar la actividad de codificación y decodificación y también con las exigencias de la función epistémica que permite comprender, mejorar y transformar el conocimiento, función ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación dentro de la academia (Baquero & Martínez, 2019; Sologuren et al., 2019).

Debido a esa importancia, los estudios interesados en la escritura académica han pasado por diferentes momentos y el tema se ha abordado desde diversas perspectivas. Por un lado, el enfoque sociocognitivo posiciona a la escritura como una habilidad que se da dentro de un contexto social y a la vez es una expresión de la capacidad cognitiva del ser humano; se prioriza el uso de métodos conductuales para lograr prácticas afectivas y de motivación. Por otro lado, la postura sociocultural se orienta a evidenciar que dichas habilidades se desarrollan dentro de un campo disciplinar; de esta forma, las destrezas se adquieren cuando la lectura y la escritura se insertan en el currículo y se convierten en habilidades de todas las áreas del saber. De igual forma, se considera que el aprendizaje debe ser situado y enmarcado en los distintos escenarios educativos dentro de la universidad (Anaya-Figueroa et al., 2023; Navarro, 2021).

En este mismo sentido, autores como Santos et al. (2021) consideran que el dominio de la escritura académica consiste en una tarea compleja que vincula el saber riguroso propio de la ciencia y el arte de conjuntar coherentemente datos, experiencias, hechos y las destrezas propias de cada escritor. Por su parte, Almidón-Ortiz et al. (2021) explican que construir textos es el resultado de vincular factores sociales, culturales, cognitivos y motivacionales; este último es un elemento que poco se aborda en los procesos formativos, a pesar de que es un elemento indispensable en la experiencia de escribir académicamente, sobre todo si se escribe con fines de publicación.

Sologuren et al. (2019) la definen como una construcción que requiere no perder de vista que el resultado final debe cumplir con una congruencia general que permita la comprensión y, además, sea agradable al leer. Se deben incluir en esa construcción las diferentes etapas del proceso de escritura, a saber: la planificación, preescritura, escritura y revisión; también hay que considerar en la enseñanza las actitudes del estudiante, pues en la enseñanza se requiere desarrollar una pericia específica para transitar de consumidores a productores de conocimiento.

Por otro lado, hay estudios que se orientan a conocer la perspectiva de los estudiantes con respecto a la alfabetización académica. En tal sentido, los discentes afirman que las deficiencias se deben a la falta de familiaridad,

práctica y reflexión sobre los códigos propios de la escritura (Herrera, 2017; Vine-Jara, 2020).

Asimismo, Cárdenas et al. (2019) reportan que las deficiencias se han estudiado mayormente en los estudiantes y se ha pretendido mostrar la falta de conocimientos que tienen en ortografía, vocabulario, carencia en habilidades para argumentar y nulo conocimiento de los contenidos, pero poco se busca que las mismas deficiencias no se presenten en el docente. Además, en este estudio, se destaca lo determinante que resulta no considerar los conocimientos del profesor en esta dificultad, ya que los estudiantes dicen que sus maestros se enfocan sólo en los procesos superficiales y la evaluación de la alfabetización académica se dirige a medir la presentación de los trabajos, cuestiones ortográficas y formatos de los textos, por tanto, poco se profundiza en el contenido, la retórica de la escritura, el proceso de redacción y la constante construcción de borradores de un mismo documento.

ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA CONSIDERAR

Si bien reflexionar sobre la alfabetización académica y su importancia para adquirir conocimientos disciplinares no dejará de ser un área de acción y de mejora en el campo de la educación superior, es trascendental orientar esa reflexión a las acciones prácticas que se requieren insertar en el salón de clases con el fin de que la brecha se reduzca. Para ello, hay que analizar los trabajos que se han reportado.

Es importante también, para esta corriente de enseñanza, no desvincular la lectura y escritura fuera de un contexto de uso; es decir, dejar de lado aquellos cursos que fragmentan las prácticas de lectoescritura y se centran en desarrollar segmentos de habilidades, sin que éstas se enmarquen en los procesos lectoescritores que los estudiantes sí utilizan para aprender en sus materias. Para ello, la universidad requiere que se dejen de diseñar programas de redacción alejados del resto de las materias y agregar en su oferta asignaturas con un enfoque situado. Esto significa implementar acciones inmediatas que integren las prácticas que el estudiante ejerce en ese momento de su formación y no para un futuro incierto, donde se deja en el aire cuándo y dónde el alumno utilizará dichas habilidades (Carlino, 2020; Savio, 2020).

De igual manera, se requiere posicionar estas competencias como elementos realmente transversales en el currículo universitario, lo que implicaría distribuir las responsabilidades de su enseñanza entre todos los actores educativos. Es decir, el proceso debe darse de forma transversal a lo largo de todas las

materias y longitudinalmente durante toda la formación superior. Para ello, los especialistas en las ciencias del lenguaje deberían trabajar directamente en las instituciones y con los núcleos académicos en trabajo interdisciplinar para construir en conjunto programas que incorporen de forma integral la lectura y escritura (Natale, 2020; Carlino, 2020).

Algunas iniciativas institucionales reportadas en la literatura son las conocidas como materias vinculadas, donde se unen una materia del área disciplinar con una materia que enseña redacción académica, pero que enseña a escribir para esa asignatura vinculada del área disciplinar y no para otra cosa (Hembrough, 2020).

Otra estrategia corresponde al “acompañamiento a proyectos de escritura”, cuyo objetivo es que se oferten ya sea talleres o materias de escritura, pero con el propósito de brindar acompañamiento a lo largo de un proyecto de escritura completo, con el fin de que dicho conocimiento tenga sentido para los estudiantes (Carlino, 2013).

CONCLUSIONES

Comprender lo sustancial que el dominio de lengua escrita tiene en todos los niveles y analizar constantemente el grado de desempeño que los actores del proceso educativo logran, debería ser una actividad recurrente de los investigadores, docentes, expertos en el área de lenguaje y un área primordial de acción de las universidades. Además, si se centra la atención en lo preciso que esta competencia es para la construcción de aprendizajes académicos, no sólo en los estudios de licenciatura, sino también en los de posgrado, se entenderá que, independientemente de las deficiencias previas, el dominio de estas habilidades no debe estar fuera de las competencias a desarrollar por las Instituciones de Educación Superior.

En este sentido, es importante que las universidades reflexionen no sólo sobre las deficiencias en la lengua escrita que presentan sus estudiantes, sino también los maestros, así como implementar acciones para que constantemente se analice la relación de los contenidos de los cursos de formación general con las necesidades reales del contexto y la teoría que respalda el conocimiento de cada competencia transversal. El simple hecho de ponerlo a discusión dentro de los espacios académicos es un avance importante para la educación superior. Sin embargo, el problema requiere que se tomen acciones serias que ayuden a reducir la brecha con respecto a la alfabetización académica.

Asimismo, es necesario tener consciencia de que dicha discusión no sólo atiende a las necesidades que conlleva la masificación de los estudios superiores, sino que también permite reflexionar sobre los problemas sociales y culturales que permean en los distintos sectores de la población mexicana. Es decir, en un contexto en el que las variables de capital lingüístico y cultural son tan controlables, no era un reto apropiarse del discurso académico. Hoy en día, es necesario reconocer que, con la ampliación de la cobertura universitaria, la brecha entre capital cultural y literacidad de los discentes y las exigencias universitarias es mucho mayor (Fisher, 2019; Dongying, 2022).

Este fenómeno como campo de estudio puede ser tratado desde diferentes interdisciplinas lingüísticas. Como toda expresión del lenguaje, se requiere de aportaciones lingüísticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas que permitan generar evidencia que beneficie a los usuarios y sobre todo que ayude a todos los actores del proceso educativo en la toma de decisiones (Fisher, 2019; Moreno, 2021). Escribir es una actividad que demanda atender los aspectos formales de la lengua, pero también entender que los textos académicos requieren de habilidades y características específicas que se desarrollarán al estar inmerso en la dinámica comunicativa con profesionales de un área determinada. Además, ser el medio por el cual se puede ir relacionando el conocimiento del tema con los aprendizajes previos para de esta forma avanzar en la formación disciplinar.

La universidad es la entidad que vincula en mayor medida a los discentes con el conocimiento científico; por ello, es la encargada también de estimular las competencias de lectura y escritura académica. Por dicha razón, es en el contexto escolar donde se deben generar los espacios y las condiciones para desarrollar y mejorar las prácticas letradas, de forma tal que le sea cotidiano al estudiante y no se asuma a la lectura y la escritura académica como procesos complejos que son inalcanzables.

Por todo lo antes dicho, se considera determinante que las IES generen estrategias para el desarrollo de habilidades de la lengua escrita con el fin de otorgar la formación mínima necesaria a sus estudiantes y futuros egresados que se integrarán al campo laboral de la sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS

Almidón-Ortiz, C., Almidón, A. & Landeo-Quispe, A. (2021). Experiencias significativas con estudiantes de educación universitaria para la producción

- de textos académicos. *Revista de Filosofía*, (98), 356-373. <https://zenodo.org/records/5528046>
- Anaya-Figueroa, T. M., Brito-Garcías, J. G. & Montalvo-Castro, J. (2023). Retos de la Escritura Académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Revista Conrado*, 19(91), 86-94.
- Ardoche, D., González, D. & Escobedo, I. (2018). Sistema de acciones interdisciplinarias para dar tratamiento al trabajo científico-investigativo desde la universalización. *Revista Atlante*, 7(14), 17-29. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/acciones-interdisciplinarias.html>
- Baba, J. & Affendi, F. R. (2020). Reading habit and students' attitudes towards reading: a study of students in the Faculty of Education UiTM Puncak Alam. *Asian Journal of University Education*, 16(1), 116-134. <https://men-deley.com/catalogue/a2fd99ed-dcee-347a-b0a8-b56c43a164eb/>
- Backhoff, E., Velasco, V. & Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 42(167), 9-39. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000300001&lng=es&tln-g=es
- Baquero, M. & Martínez, J. (2019). Escribir contra las cuerdas: la escritura académica, dispositivo de subjetivación. *La Palabra*, 34, 11-26. <http://scielo.org.co/pdf/laplb/n34/0121-8530-laplb-34-145.pdf>
- Cárdenas, L. M., Ortiz, M. L. & Cárdenas, L. C. (2019). *La lectura y la escritura académica en la universidad. Una investigación de seguimiento de las prácticas de lectura y escritura en las licenciaturas. Universidad del Atlántico*. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/omp/index.php/catalog/catalog/view/36/51/152>
- Carlino, P. (2013). *Escribir en la universidad: Teorías y prácticas en Australia, Canadá y Estados Unidos*. Jornadas de escritura académica y profesional. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/126.pdf>
- Carlino, P. (2020). *Enseñar a escribir y leer, y enseñar con escritura y lectura: alfabetización académica* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=q-4tTB5r5YQ>
- Carlino, P. (2021). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino, *Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura. <https://wac.colostate.edu/docs/books/leer/escribir.pdf>

- Didou, S. (2019). La internacionalización de las universidades mexicanas hacia Asia del Este. ¿Una modalidad de cooperación Sur-Sur? *Perfiles Educativos*, 41(163), 159-175. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58842/52096
- Dongying, L. (2022). A review of academic literacy research development: from 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(5), 2-22. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00130-z>
- Fisher, R. (2019). Reconciling disciplinary literacy perspectives with genre-oriented Activity Theory: Toward a fuller synthesis of traditions. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 237-251. <https://doi.org/10.1002/rrq.233>
- Giraldo, D. & Caro, M. (2022). Alfabetización académica una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Proxima*, 37, 53-79. <https://doi.org/10.14482/zp.37.378.129>
- González, R. O. (Coord.). (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior. Área metropolitana de la Ciudad de México*. ANUIES.
- Hembrough, T. (2020). Integrating reading-to-write strategies and pairing composition and reading courses for first-year, at-risk college students. *International Journal of Instruction*, 13(4), 177-196. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13412a>
- Herrera, M. (2017). *Cómo leer críticamente en el primer nivel de comprensión*. Medios Interactivos.
- Moreno, J. (2021). La composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes: estrategias para su fortalecimiento. *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 13(27), 55-79.
- Natale, L. (2020). La co-docencia para el abordaje de la alfabetización académica: efectos en la formación del profesorado disciplinar. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 104-116. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020_36_08
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: 1(9), 11-26. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Rey, M. & Gómez, M. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 71-89. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.4>

- Santos, A., Ferreira, C. & Serpa, S. (2021). Writing in Science. *Journal of Educational and Social Research*, 10(4), 128-133. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0072>
- Savio, A. K. (2020). El aula virtual como apoyo de la alfabetización académica: evaluación de una experiencia. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13), 234-254. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/3687>
- Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Álabe*, 22(1), 1-15. <https://www.mendeley.com/catalogue/db6025a0-d63e-39b8-b85f-5930613d2943/>
- Shamida, A., Kaur Sidhu, G. & Md Nawi, S. (2021). Postgraduate students' perceived and actual performance in critical reading skills. *Asian Journal of University Education*, 17(3), 76-84. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14518>
- Sologuren, E., Bonifaz, C. & Núñez, C. (2019). El curso basal de competencias comunicativas en Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 131-154. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53748>
- Valle Rojas, G. (2018). La competencia científica como capacidad del docente universitario para la actividad pedagógica profesional, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, noviembre. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/competencia-cientifica-docente.html>
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702020000100063
- Vázquez, P., Rentería, C., Martínez, M. & Zapata, K. (2020). Principales dificultades del alumnado universitario novel a la hora de elaborar un texto científico. *Tejuelo*, 32, 117-146. <http://hdl.handle.net/10662/11464>
- Vine-Jara, A. E. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>

ACTITUD HACIA LA INVESTIGACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SEGÚN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO

José Adrián Hernández Berdeja

Instituto Tecnológico de Sonora

josea.hernandez@potros.itson.edu.mx

México

Laura Violeta Cota Valenzuela

Instituto Tecnológico de Sonora

laura.cota@itson.edu.mx

México

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1619-4092>

Jesús Tánori Quintana

Instituto Tecnológico de Sonora

jesus.tanori@itson.edu.mx

México

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6485-2267>

Resumen

El estudio tuvo por objetivo comparar la actitud hacia la investigación del profesorado de una universidad del sur de Sonora en diferentes áreas de conocimiento para contribuir en la reflexión de su impacto en el ámbito universitario. Participaron 188 profesoras y profesores de pregrado y posgrado de los campus institucionales de la universidad de estudio. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo-comparativo. Se utilizó la Escala de Actitudes hacia la Investigación (EACIN-R), conformada por tres dimensiones: vocación, valoración e interés. Con base en los resultados, se observa que el profesorado posee una actitud hacia la investigación favorable y se observa que sí existen diferencias significativas entre el profesorado según su área de conocimiento; quienes pertenecían a Biología y Química reportaron el valor más alto en dicho constructo, así como en las dimensiones vocación e interés, en contraste con el resto de las áreas,

particularmente con Ciencias Sociales. Se concluyó que es importante plantearse la probabilidad de que la visión del mundo de la rama de conocimiento a la que se pertenece, puede influir en las actitudes hacia la actividad científica. Se debe continuar con esta línea de estudio y con ello promover desde las instituciones mayores posibilidades de apoyar al profesorado en el oficio investigativo.

Palabras clave: actitud, educación superior, investigación científica, profesorado

INTRODUCCIÓN

Múltiples naciones coinciden en que la ciencia, la tecnología y la innovación tienen un peso relevante en el alcance de un crecimiento sostenible en la sociedad. En dicho avance se encuentra implicada la investigación científica (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2015).

En las universidades, la investigación es una función sustantiva. Con ella se posibilita que estudiantes y docentes contribuyan en la innovación y el cambio como factor clave en un desarrollo sostenible (Lara et al., 2019). Es sustancial en los entornos educativos, dado que, a través de ella, el profesorado puede mejorar su enseñanza y el alumnado puede fortalecer su aprendizaje (Carrillo, 2015). A este contexto se suma la producción y el uso del conocimiento como indicadores de prestigio en las instituciones de nivel superior (Vázquez, 2015). Para la universidad, todo ello representa un importante desafío, tanto por incrementar el rendimiento en investigación como para valorar dicho oficio.

Bajo estas consignas, el profesorado universitario se convierte en uno de los actores principales en la promoción de la investigación. Dicha actividad se ha ido añadiendo a sus funciones y quehacer. Ante ello, es necesario que esté preparado para poder desarrollar investigación científica, ya que se requiere de diversos conocimientos, determinadas habilidades y actitudes para su ejecución (Balderas, 2017).

En este sentido, no es necesario sólo el análisis de la práctica investigativa del docente universitario, sino también, de manera importante, su actitud hacia la investigación. Es necesario ponderar la trascendencia de las actitudes hacia la investigación por sus aportes a la formación integral de los profesionales y por su alta capacidad predictiva, teniendo en cuenta que, si se conocen las actitudes reveladas de un individuo hacia un objeto, es posible deducir cuál será su comportamiento y predecirlo (Curtis et al., 2013; Pas-trán & López, 2019).

Respecto al término actitud, uno de los primeros referentes en su estudio fue Allport (1935, citado en Ubillos et al., 2004), quien la concibió como una disposición de la mente que implicaba una organización producida por la experiencia, con influencia en la respuesta de las personas a situaciones y objetos. En cuanto al constructo de actitud hacia la investigación, De la Cruz (2013) establece que es una predisposición aprendida para actuar de una forma consistente favorable o desfavorablemente hacia la actividad científica. De las Salas et al. (2014) definen las actitudes hacia la investigación como: “Una predisposición organizada, perpetua y persistente de creencias, sentimientos y disposiciones acerca de la exploración, que demanda disposición para trabajar colaborativamente, en forma sistemática, modestia y rectitud intelectual” (p. 165).

Aunque se ha generado un creciente interés en el estudio de la dinámica de la actitud hacia la investigación en la comunidad educativa, hasta el momento, siguen siendo limitados los trabajos que abordan dicho constructo. En general, se enfocan a conceptos relacionados, como interés, gusto, disposición, entre otros. Aunado a ello, se advierten investigaciones orientadas, en su mayoría, a la actitud en investigación de estudiantes de pregrado y posgrado y de manera incipiente en el profesorado universitario.

Aunque es limitada la cantidad de propuestas de instrumentos que abarcan al profesorado universitario en la medición del constructo, se encuentra la Escala de Actitud hacia la Investigación (EACIN) de Aldana et al. (2020). Dicha escala contempla tres dimensiones: vocación, valoración y desinterés.

Para el presente estudio y retomando las consideraciones de Cota et al. (2023) sobre las dimensiones establecidas en la EACIN, el constructo vocación por la investigación aludiría a un llamado al oficio investigativo, caracterizado por procesos de exigencia científica rigurosa en vías de generar conocimiento científico. El desinterés representaría la ausencia de interés en los componentes vinculados a la investigación, los cuales se pueden encontrar relacionados con el aburrimiento y desgano en torno al proceso investigativo. La valoración de la investigación se comprendería como el reconocimiento de la importancia de dicha actividad para la identificación de problemas y la generación de alternativas de solución.

En relación con los estudios encontrados para medir el constructo, Quedo et al. (2013) destacan una mayor valoración de la actividad investigativa por parte del profesorado español de las áreas de ciencias naturales e ingenierías y en menor grado a los que pertenecían a ciencias sociales y humanidades.

En Tan (2015) se reporta que el colectivo docente de Etiopía presentaba interés hacia el uso de la investigación en la enseñanza, en su desempeño docente y en la oportunidad de perfeccionar la calidad de su instrucción. También Khan et al. (2018) reportaron satisfacción y actitudes positivas hacia las actividades investigativas por parte del profesorado pakistaní. En el contexto mexicano, se encuentra el estudio de Vázquez et al. (2021), en el que profesorado universitario de pregrado y posgrado presenta una actitud favorable hacia la investigación.

No obstante los trabajos presentados, es necesario seguir explorando el constructo en el colectivo docente y observar su relación con otras variables. En este sentido, existe la oportunidad de explorar diferencias en las actitudes de docentes de diferentes áreas de conocimiento hacia la investigación. Lo anterior cobra relevancia, ante los pronunciamientos de diversos estudiosos, como Antón y Contreras Gómez (2017), quienes exponen que diversas instituciones, organismos y programas en ocasiones están asentados o edificados a partir de la visión de determinadas disciplinas o áreas de conocimiento.

Dichas áreas convergen en determinados fines, patrones, usos y costumbres, formas de observar los fenómenos y el mundo. Ante ello, es importante plantearse las implicaciones que pueden darse sobre ello en el acto investigativo y, en este caso, en cómo pudieran verse afectadas las actitudes hacia la investigación.

El presente estudio se lleva a cabo en una universidad del sur de Sonora, pública y autónoma. Atiende a más de 16,000 estudiantes en sus campus ubicados en las ciudades de Empalme, Guaymas, Obregón y Navojoa del estado de Sonora (Instituto Tecnológico de Sonora [ITSON], 2022). Bajo el contexto y análisis descrito, se determinó el objetivo de comparar la actitud hacia la investigación del profesorado de una universidad del sur de Sonora según el área de conocimiento, con el fin de contribuir a la reflexión de su impacto en el ámbito universitario. Así mismo, se estableció la siguiente hipótesis de trabajo: Existen diferencias significativas en la actitud hacia la investigación en el profesorado universitario según el área de conocimiento.

MÉTODO

TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo de diseño no experimental. Fue de corte transversal y de alcance descriptivo-comparativo

(Müggenburg & Pérez, 2007), ya que se retomó información de las y los participantes en un solo momento, con la finalidad de describir las diferencias entre el área de conocimiento en relación con la actitud hacia la investigación del profesorado universitario.

PARTICIPANTES

Para el estudio, se eligió una muestra por conveniencia. Según Hernández et al. (2014), es una técnica de muestreo no probabilística utilizada por la facilidad de acceso y la disponibilidad de las personas de formar parte de la muestra. Se contó con la participación de 188 profesoras y profesores pertenecientes a diferentes programas educativos de la universidad de estudio, 117 de sexo masculino y 71 de sexo femenino, de nivel pregrado y posgrado en los campus institucionales ubicados en Empalme, Guaymas, Obregón y Navojoa del estado de Sonora.

La muestra de participantes contaba, en promedio, con más de 35 años de edad. La mayoría poseía estudios de posgrado y manifestaba tener un contrato por tiempo definido (personal eventual, auxiliar). Además, fue posible diferenciarlos bajo una propuesta interna de clasificación de áreas de conocimiento (derivada de la establecida por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías [CONAHCYT]), conformándose las siguientes: *a*) Ciencias de la Conducta y Educación, *b*) Biología y Química, *c*) Medicina y Ciencias de la Salud, y *d*) Ciencias Sociales (tabla 1).

Tabla 1
Características de las y los participantes del estudio

<i>Elementos</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
<i>Rango de edad</i>		
Entre 25 y 35 años	67	35.6
Entre 36 y 45 años	65	34.6
Entre 46 y 55 años	39	20.7
Entre 56 y 65 años	15	8.0
Más de 65 años	2	1.1

Tabla 1
Características de las y los participantes del estudio (continuación)

<i>Elementos</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
<i>Grado Académico</i>		
Licenciatura	20	10.6
Especialidad	4	2.1
Maestría	106	56.4
Doctorado	58	30.9
<i>Áreas de conocimiento</i>		
Biología y Química	41	21.8
Medicina y Ciencias de la Salud	21	11.2
Ciencias de la Conducta y Edu.	76	40.4
Ciencias Sociales	50	26.6
<i>Tipo de contrato</i>		
Tiempo definido	152	80.9
Tiempo indefinido	36	19.1

Fuente: elaboración propia.

INSTRUMENTO

Se utilizó la Escala de Actitudes hacia la Investigación (EACIN-R) de Aldana et al. (2020) en su versión revisada. Esta escala incluye 34 ítems agrupados en tres dimensiones: (a) Vocación, (b) Valoración e (c) Interés (este último, con ítems negativos). Su formato de respuesta fue de tipo Likert, que oscilaba entre 0 (Muy en desacuerdo) hasta 4 (Muy de acuerdo).

Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), obteniendo una solución conformada por un total de 11 ítems. Como resultado, vocación y valoración quedaron con cuatro ítems cada uno e interés (que en el instrumento se manifestaba como desinterés) con tres ítems. La confiabilidad obtenida fue de .79 con la prueba McDonald's, la cual se eligió para maximizar la fiabilidad de los datos ordinales.

PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo el estudio se realizaron los siguientes pasos:

1. Se solicitó autorización del comité de Bioética de la universidad de estudio para la realización del proyecto, así como del aval institucional.
2. Se inició la recolección de datos a través de un Formulario de Google Drive. El enlace para acceder se envió a través de correo electrónico. Adjunto al mensaje, se agregó el consentimiento informado, el cual enunciaba el nombre y objetivo del proyecto, así como la presentación y datos de contacto del equipo de investigación. Además, se expresaba que la participación se encontraba libre de riesgo y que la información resultante sería utilizada con fines investigativos.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

3. Se desarrollaron estadísticos descriptivos e inferenciales, como la obtención de la varianza simple en actitud hacia la investigación y sus dimensiones por área de conocimiento. Para los análisis se utilizó el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) en su versión 23.

RESULTADOS

Con base en el objetivo e hipótesis del estudio, se encuentran en primera instancia los análisis descriptivos de las dimensiones de la variable de estudio. Se presentan las medias y desviación estándar. En los datos se refleja que el profesorado está en el rango “De acuerdo” a “Muy de acuerdo” en las afirmaciones y situaciones comprendidas en las dimensiones valoración e interés y en la dimensión vocación, en un rango que va de “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” a “De acuerdo”.

Así mismo, se evidencia una media total de 3.06, lo que indica que la muestra participante se encuentra en el valor “De acuerdo” en dichas afirmaciones, lo que sugiere que poseen una actitud hacia la investigación. Además, tanto los valores de sesgo como curtosis indican que la distribución de las respuestas en los ítems tiende a la normalidad univariada, cumpliendo el rango de ± 1.5 en asimetría y curtosis propuesto por George y Mallery (2003), posibilitándose

con ello los análisis paramétricos sin problemas de sesgo. Adicionalmente, se especifican los valores mínimos y máximos reportados, los cuales partieron de 0 a 4 (tabla 2).

Tabla 2
Análisis descriptivo de las dimensiones
de la variable actitud hacia la investigación
del profesorado universitario participante

<i>Dimensiones</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Vocación	2.68	0.67	-0.23	0.04	0.50	4.00
Interés	3.38	0.56	0.91	1.13	1.00	4.00
Valoración	3.44	0.47	-0.58	-0.49	2.00	4.00
Global	3.06	0.47	0.03	-0.51	1.71	4.00

Fuente: elaboración propia.

Se utilizó la prueba de ANOVA de una sola vía, la cual permite comparar grupos con respecto a una variable. Se verificó la hipótesis estadística del estudio, ya que se encontraron diferencias significativas en la actitud hacia la investigación en el profesorado universitario según el área de conocimiento.

A partir del análisis de varianza, es posible constatar que tanto en las dimensiones vocación e interés (que se manejó con ítems negativos [desinterés]) se advierten diferencias significativas, así como en la variable total, a excepción de la dimensión de valoración. El profesorado perteneciente al área de biología y química cuenta con el valor promedio más alto en vocación y el más bajo en desinterés (lo que se traduce en interés). Lo anterior, en contraste con el área de ciencias sociales, quienes presentan un valor más bajo en vocación y un valor mayor en desinterés. A través de un análisis *post hoc* Scheffe, asumiendo homogeneidad de varianzas, se advierte entonces que las diferencias las hacen, en vocación, el área 1, y en desinterés el área 4 (tabla 3).

Tabla 3
Análisis de varianza simple en actitud hacia la investigación
y sus dimensiones por área de conocimiento

Dimensión	Total		1		2		3		4		ANOVA F (3, 188)	Post hoc
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE		
Vocación	2.68	0.67	2.92	0.59	2.79	0.58	2.64	0.74	2.51	0.60	3.15*	1 >2,3, 4
Valoración	3.44	0.47	3.56	0.37	3.33	0.47	3.43	0.52	3.42	0.47	1.29	1=2=3=4
Desinterés (Interés en escala invertida)	0.61	0.56	.39	0.41	.69	0.55	0.65	0.65	0.70	0.49	2.76*	4>1,2,3
Actitud hacia la investigación	3.06	0.47	3.24	0.41	3.06	0.39	3.03	0.55	2.96	0.39	2.70*	1 >2,3, 4

Nota. * $p < .05$ Áreas de conocimiento: 1 = Biología-Química, 2 = Medicina y Ciencias de la Salud, 3 = Ciencias de la Conducta y Educación, 4 = Ciencias Sociales. La dimensión interés se presenta como desinterés conforme a los ítems negativos que integran el instrumento.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados expuestos, se observa que el profesorado reporta una actitud hacia la investigación favorable, al enunciar su acuerdo con postulados tendientes a una predisposición hacia la actividad científica, como lo enuncian en el abordaje de dicho constructo. Diversos estudios como el de Vázquez et al. (2021), que también se realizó en el contexto mexicano, coinciden con este resultado.

Se constató la hipótesis que implica que existen diferencias significativas entre el profesorado según su área de conocimiento. Aquí destaca el colectivo del área de Biología y Química, quienes obtuvieron el valor más alto en actitud hacia la investigación, así como en las dimensiones valoración e interés. Respecto a la valoración de la investigación, lo anterior se traduciría en que le otorgan importancia y reconocimiento a la actividad científica en busca de la identificación de problemáticas para su solución. En cuanto a la dimensión interés, se puede estar manifestando, como expresan Cota et al. (2023), un ímpetu por explorar, comprender y dar respuesta a los planteamientos científicos.

Respecto a los resultados que implican un valor más alto en la media total de actitud por parte de Biología y Química con respecto al área de Ciencias Sociales, se coincide con los resultados de Quevedo et al. (2013), que refieren una valoración más positiva de la investigación por parte del profesorado de Ciencias Exactas e Ingenierías con respecto al de Ciencias Sociales y Humanidades. En esta misma línea, se coincide también con Tesouro et al. (2014), quienes exponen que el profesorado con mayor preferencia hacia la investigación pertenecía al área de Ciencia-Tecnología.

En esta discusión es importante considerar los planteamientos de Caballero et al. (2017) al exponer que las diferencias entre las ciencias exactas y sociales tienen que ver en primera instancia con su objeto de estudio, es decir, las primeras abordan el mundo físico (externo a la mente del ser humano). A diferencia de las ciencias sociales, que corresponden a elementos, procesos y estados mentales, que además implican el trabajo con personas y que se unen fuertemente al entorno social y cultural. Lo anterior, ha de examinarse en busca de comprender los esfuerzos y visiones sobre las actividades que bajo su trabajo de academia discuten, promueven y ejecutan.

Aún más, es necesario reconocer (tal como lo argumentan Antón y Contreras Gómez, 2017), que existen estructuras basadas o construidas a partir de la visión de determinadas disciplinas. Diversos procesos de admisión, de

formación y desarrollo, actitudinales (entre otros), pueden verse permeados por las características propias de sus disciplinas de afiliación. Lo anterior, bajo la observación del constructo de la actitud hacia la investigación y las áreas de conocimiento, puede revelar características y acuerdos entre la comunidad científica, así como implicar diferentes posturas y actitudes hacia el oficio investigativo.

CONCLUSIONES

Con base en estos resultados, es posible enunciar que existen diferencias significativas en la actitud hacia la investigación del profesorado universitario según el área de conocimiento a la que se pertenezca. El colectivo de Biología y Química reporta los valores más altos en la variable total, así como en las dimensiones valoración e interés, en contraste con el área de Ciencias Sociales. Estos hallazgos coinciden con otros trabajos, destacando las ciencias exactas (antiguamente denominadas “ciencias duras”) en cuanto a la actitud hacia la investigación.

Tanto las ciencias exactas como las ciencias sociales pueden diferir en la concepción y abordaje ante los fenómenos presentados, así como en sus análisis, estrategias, experiencias y perspectivas en la resolución de problemas. Es importante plantearse la posibilidad de que cada visión del mundo puede estar impactando en una predisposición favorable o desfavorable por la actividad científica. Al implicar las ramas del conocimiento, un conjunto de saberes y actuares conectados a una disciplina, se vuelve importante su estudio, su impacto en el profesorado y con ello su posible conexión con la actitud hacia la investigación.

LIMITACIONES

Respecto a las condiciones del estudio, es necesario destacar que la recolección de datos coincidió con la etapa de confinamiento por la pandemia de COVID-19 y lo anterior dificultó el alcance de una mayor muestra de la población. Es necesario considerar que esta investigación no tuvo por objetivo establecer relaciones causales entre las variables y que la información proviene de un instrumento de autorreporte. Por otra parte, el presente trabajo se encuentra delimitado al contexto de la universidad de estudio.

Ante ello, se precisa importante ampliar la muestra e incluir a más instituciones educativas de México de tipo público y privado, así como desarrollar un trabajo comparativo con otros países de Latinoamérica. El estudio puede abordarse bajo otros diseños, como el longitudinal, que permita la observación del constructo en el tiempo. Se observa viabilidad de asociarlo con otras variables relacionadas con el ámbito científico, como las condiciones institucionales de apoyo a la investigación, los sistemas o regulaciones en materia de ciencia y tecnología, entre otros. Así mismo, este trabajo puede abordarse bajo un enfoque cualitativo para profundizar en la percepción del profesorado ante la investigación científica.

Por último, este tipo de hallazgos debe retomarse en aras de promover escenarios de análisis donde versen sus implicaciones en la función docencia-investigación. Con ello, se posibilita la propuesta de líneas de acción y estrategias para crear condiciones propicias que eleven la formación del profesorado y del alumnado y con ello el impacto en la actitud hacia la investigación.

REFERENCIAS

- Aldana, G. M., Babativa, D.A, Caraballo, G. J. & Rey, C. A. (2020). Escala de actitudes hacia la investigación (EACIN): evaluación de sus propiedades psicométricas en una muestra colombiana. *Revista CES Psicología*, 13(1), 89-103. <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/issue/view/287>
- Antón, M. G. & Contreras Gómez, L. E. (2017). El sistema nacional de investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 1-19. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/13/9>
- Balderas, I. (2017). Competencias investigativas en posgrado en educación. Centro Iberoamericano de Investigación, Formación y Capacitación. *AC CIIFAC*, 1(1), 1-11.
- Caballero, A., Macedo, R. N. & Trzesniak, P. (2017). Caracterización de las prácticas de publicación de las grandes áreas de conocimiento en Brasil. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 28(4), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/3776/377654835005.pdf>
- Carrillo, M. V. (2015). La investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Boletín Científico*, 3(6), 1-3. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n6/e4.html>

- Cota, L. V., Aldana, G. M. & Tánori, J. (2023). *Factores individuales, organizacionales y contextuales asociados a la actitud hacia la investigación del profesorado universitario*. Manuscrito en preparación.
- Curtis, G. J., Gouldthorp, B., Thomas, E. F., O'Brien, G. M. & Correia, H. M. (2013). Online academic-integrity mastery training, may improve students' awareness of, and attitudes toward, plagiarism. *Psychology Learning and Teaching*, 12(3), 282-289. <https://doi.org/10.2304/plat.2013.12.3.282>
- De la Cruz, C. (2013). Actitudes hacia la investigación científica en estudiantes universitarios: Análisis en dos universidades nacionales de Lima. *Revista PsiqueMag*, 2(1), 1-16. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/99>
- De las Salas, M., Perozo, S. & Lago, Z. (2014). Actitud del estudiante universitario hacia la investigación en el núcleo Luz – Costa Oriente del Lago. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 18, 162-176.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step. A simple guide and reference 11.0 update*, 1, 1-63.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2022). *Informe general de actividades. ITSON. Periodo 2021-2022*. <https://itson.mx/rector/Documents/informe-de-rectoria-2021-2022.pdf>
- Khan, H., Shah, S. & Khan, M. (2018). An investigation of attitudes towards the research activities of university teachers. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 215-230. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209700.pdf>
- Lara, L. M., Pérez, C. J. & Pérez, M. C. (2019). Contribución de la investigación educativa al desarrollo sostenible de las universidades. *Revista Conrado*, 15(70), 141-147. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-141.pdf>
- Müggenburg, V. & Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1), 35-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3587/358741821004.pdf>
- Pastrán, I. L. & López, Y. S. (2019). *Actitudes hacia la investigación en los estudiantes de IV y V año de la carrera de Comunicación para el desarrollo de la UNAN Managua durante el primer semestre del año 2019*. [Tesis de

- Maestría] Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. <https://repositorio.unan.edu.ni/14146/1/14146.pdf>
- Quevedo, R., Ariza, T., Bermúdez, M. P. & Buela, G. (2013). Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación. *Aula Abierta*, 41(2), 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239027>
- Tan, C. (2015). Actitudes, habilidades y prácticas en investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Politécnica Estatal de Laguna Campus de los Baños, Filipinas: una investigación de acción. *Estudios Sociales*, 5, 33-44. <https://pdfs.semanticscholar.org/8a91/b3376286758a19d-b4e700327692887cdc73f.pdf>
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J. & Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.172771>
- Ubillos, S., Páez, D. & Mayordomo, S. (2004). *Actitudes: definición y medición componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada* (Vol. 10). Pearson Educación. <https://es.scribd.com/document/286377457/Manual-de-Psicologia-Social-Capitulo-X>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2015). *Unesco Science Report Towards 2030*. Unesco Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235406>
- Vázquez, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>
- Vázquez, M. A., Rodríguez, A. G. & Cota, L. V. (2021). Actitud hacia la investigación en profesores de una universidad pública. *Temas selectos de Psicología y Educación. Evidencia empírica de investigaciones en Sonora*, 1(1), 86-99. <https://qartuppi.com/ciencias-sociales/temas/>

OPINIÓN DE PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Claudia Selene Tapia Ruelas

Instituto Tecnológico de Sonora

ctapia@itson.edu.mx

México

<https://orcid.org/0000-0002-5095-8052>

Nayat Lucía Amparán Valenzuela

Instituto Tecnológico de Sonora

namparan@itson.edu.mx

México

<https://orcid.org/0000-0003-3297-2114>

Agradecimiento al Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación (PROFAPI), México, por el financiamiento para la presente investigación.

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la efectividad de un programa de profesionalización docente en una universidad pública del estado de Sonora, México, desde la opinión del profesorado. La investigación fue cuantitativa de tipo descriptiva, con enfoque evaluativo; se buscaba proporcionar información para la planificación del objeto estudiado, su realización y desarrollo. Los participantes fueron 49 (43%) miembros del personal docente que habían cursado un diplomado del programa de profesionalización docente. Se emplearon dos escalas de calificación para recabar la opinión docente aplicadas por medio de internet, la primera sobre nivel de satisfacción del programa de profesionalización docente, y la segunda acerca del nivel de conocimiento adquirido sobre las competencias del programa de profesionalización docente. El programa resultó ser efectivo; los participantes están satisfechos con objetivos, contenidos, forma de evaluación y metodología empleada, asimismo, consideran que logran la

mayor parte de las competencias. Sin embargo, reconocen requerir más apoyo para conocer mejor al estudiante y favorecer su aprendizaje.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, formación docente, capacitación, efectividad, enseñanza

INTRODUCCIÓN

Para valorar los procesos de profesionalización docente es necesario contar con evidencia de su calidad, esto implica recolectar información necesaria para hacer mediciones de los progresos y desviaciones propios de cualquier proceso de desarrollo educativo, puesto que, sin evidencia, un proceso carecería de respaldo y legitimidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021).

Asimismo, es indispensable contar con información para el mejoramiento continuo de los programas de profesionalización, ya que las instituciones les asignan recursos derivados de sus políticas de mejoramiento del profesorado. Se reporta que ha aumentado la necesidad de conocer el impacto de la formación en cuanto a la inversión pública, así como en la toma de decisiones (Parra & Ruiz, 2020).

El objetivo del presente estudio fue determinar la efectividad de un programa de profesionalización docente en una universidad pública del estado de Sonora, México, desde la opinión del profesorado. Este trabajo resulta de utilidad para los interesados en investigaciones basadas en evidencia para la toma de decisiones respecto a los procesos de profesionalización docente.

En México, la Ley General de Educación Superior, en su artículo 10, señala como uno de los criterios para la elaboración de políticas en este nivel educativo el “fortalecimiento de la carrera del personal académico (...) a través de su formación, capacitación, actualización, profesionalización y superación, que permitan mejorar las condiciones bajo las cuales prestan sus servicios” (Cámara de Diputados, 2021, p. 9), por lo que actualmente ya no está en duda la necesidad de contar con programas de profesionalización docente efectivos, puesto que desde hace décadas, entre la comunidad académica se ha legitimado la idea de que es a través de estos que se logrará mejorar la calidad de enseñanza (Pamies et al., 2022) y los resultados de la educación.

Sin embargo, se han reportado hallazgos sobre la opinión del profesorado acerca de los programas de profesionalización, señalando que algunos son fragmentados, con cursos considerados como aislados, que no responden a objetivos comunes ni a las expectativas y necesidades de actualización (Bazán et al., 2010; Loaiza-Aguirre & Andrade-Abarca, 2021). También se han reportado limitaciones de tiempo y espacio durante la profesionalización y poca participación del personal docente en procesos de asesoramiento durante el programa (Serrato & García, 2014). En otro estudio, se reportó que el profesorado considera que se deben mejorar los programas de profesionalización empleando metodologías activas y emergentes y cuidar la carga de presentaciones de los ponentes (Sánchez et al., 2022).

El programa de profesionalización objeto de estudio en este trabajo, era producto de una actualización en la institución y se rediseñó fundamentado en el conocimiento generado acerca de la enseñanza eficaz universitaria, y por ser la primera versión del rediseño que se desarrollaba, existía un gran interés por contar con información para la toma de decisiones de mejora.

El programa estaba organizado en cuatro áreas de formación: Diseño, Impartición de clases, Atención a estudiantes y Evaluación del aprendizaje. Cada uno con sus respectivos niveles: Novel, Intermedio y Experto, todos ellos ofertados para los 1,500 docentes de la universidad estudiada, en los cuatro campus que tiene en el sur del estado de Sonora, México, en Ciudad Obregón, Guaymas, Empalme y Navojoa.

Como todo elemento de un sistema educativo, los programas de profesionalización deben ser evaluados para mejorar su calidad. En este estudio se retoma la propuesta de normas para el desarrollo de la evaluación de programas educativos que son generadas por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2008).

Para la evaluación de programas educativos, el modelo propuesto por Stufflebeam y Schinkfield (1987) orienta las evaluaciones y establece los siguientes tipos de evaluación: de Contexto, Entrada, Proceso y Producto (CIPP, por sus siglas en inglés). Proponen una evaluación orientada al perfeccionamiento y la determinan como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

MÉTODO

Tipo de estudio. Es una investigación cuantitativa de tipo descriptiva y evaluativa, la cual, Correa et al. (1996) señalan que es un tipo especial de investigación aplicada cuya meta es la utilidad, se busca que ésta proporcione información para la planificación del objeto estudiado, su realización y su desarrollo.

Participantes. Se integraron 49 (43%) miembros del personal docente de un total de 112 que concluyeron un programa de profesionalización docente en modalidad de diplomado presencial. La forma de muestreo fue de tipo no probabilístico y por conveniencia, ya que los participantes recibieron los instrumentos por invitación, de los cuales 49 aceptaron por responderlo por medio de internet. Así, 49% (24) era hombres y 51% (25) mujer. Todos ellos pertenecían a las áreas académicas existentes en la universidad, a saber: Ciencias Sociales y Humanidades (13%, $n= 6$), Ciencias Económicas Administrativas (41%, $n= 20$), Ingeniería y Tecnología (20%, $n= 10$) y Recursos Naturales (26%, $n= 13$). Las edades oscilaban entre los 27 y 76 años; en cuanto al número de años de experiencia docente, ésta iba de 1 a 34 años; respecto al tipo de contratación, 1% (1) era docente de tiempo completo —planta—, docentes auxiliares —por horas clase— 88% (43) e interino 11% (5).

Instrumento. Se utilizaron dos instrumentos tipo escalas de calificación validados por tres expertos:

- a) Para la evaluación de proceso fue una escala para evaluar la satisfacción del desarrollo del programa de profesionalización con 29 ítems, con las opciones de respuesta Muy satisfecho, Satisfecho, Insatisfecho, Muy insatisfecho y dos preguntas abiertas: “En general, ¿cuáles considera que son las fortalezas del programa?” y “¿Cuáles considera que son las debilidades del programa?”.
- b) Para la evaluación de producto se empleó una autoevaluación del nivel del desarrollo de las competencias docentes establecidas en el programa de profesionalización docente con 46 ítems; las opciones de respuesta son Avanzado, Intermedio, Básico e Inicial. Se incluyó también una sección con un apartado para recopilar datos socioprofesionales como edad, género, tipo de contratación, grado académico, área académica a la que pertenece, número de años de experiencia como docente universitario. A continuación, se presentan las especificaciones de los instrumentos empleados (tabla 1).

Tabla 1
Especificaciones de los instrumentos empleados en el estudio
sobre la efectividad del programa de profesionalización docente

<i>Variable</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núm. total de ítems</i>	<i>Total de ítems</i>
Opinión de la efectividad de un programa de profesionalización docente para la enseñanza eficaz	Opinión de los docentes sobre su nivel de satisfacción del programa de profesionalización docente	Objetivos	4	29
		Contenidos	4	
		Evaluación	6	
		Metodología	9	
		Logística	6	
	Opinión de docentes sobre su nivel de dominio de las competencias del programa de profesionalización docente	Diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje	17	46
		Impartición de clases	12	
		Evaluación del aprendizaje	10	
		Actitudes y valores	7	

Fuente: elaboración propia.

PROCEDIMIENTO

Planeación de la evaluación: se elaboró un plan de evaluación del programa de profesionalización docente considerando el modelo de evaluación de programas educativos de Stufflebeam y Schinkfield (1987) en los tipos de proceso y de producto. Para la evaluación de proceso se decidió indagar sobre el nivel de satisfacción de los participantes con la implementación del programa de profesionalización, considerando específicamente los elementos básicos de un currículo, como son Objetivos, Contenidos, Evaluación, Metodología y se agregó un apartado para indagar sobre la Logística.

También se incluyó en el plan de evaluación el tipo de evaluación de producto, esto se hizo al indagar acerca del nivel de desarrollo de las competencias docentes estipuladas en el programa, para ello se retomaron los indicadores de logro de las competencias publicadas en el programa de profesionalización docente, las competencias fueron: Diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje, Impartición de clases, Evaluación del aprendizaje y Actitudes y valores.

Se consideraron las normas del Joint Committee Standard for Educational Evaluation (2008). Se especificaron los criterios de evaluación para cada aspecto evaluado, siendo estos dos:

1. La opinión de los docentes sobre su nivel de satisfacción del programa de profesionalización docente es de satisfecha a muy satisfecha,
2. La opinión de docentes sobre su nivel de dominio de las competencias del programa de profesionalización docente es de nivel intermedio y avanzado.

Se determinaron dos juicios de valor para emitir el dictamen final de evaluación, los cuales permitirían ubicar la efectividad del programa:

Dictamen 1. “*Programa de profesionalización docente efectivo*”, esto quiere decir que para ubicar al programa con este dictamen se debería cumplir con lo siguiente: que los puntajes de las medias de las respuestas emitidas por los docentes participantes en este estudio se ubicaran en las categorías de respuesta con puntajes iguales o mayores a 3 puntos, siendo el máximo 4, que los ubica en las categorías de Muy Satisfecho y Satisfecho en cuanto al nivel de satisfacción con el programa. También en la categoría de Avanzado e Intermedio en la del Nivel de dominio de las competencias docentes del programa.

Dictamen 2. “*Programa de profesionalización docente inefectivo*”, se emitirá este dictamen cuando los puntajes de las medias de las respuestas emitidas por los docentes participantes se ubicaran en las categorías de respuesta con puntajes menores a 3 puntos. A continuación, en la tabla 2 se esquematizan los aspectos a evaluar, sus criterios y juicios de valor.

Se diseñaron dos escalas de calificación, después, se procedió a obtener las autorizaciones necesarias en la universidad con las autoridades académicas. Para recopilar la información, se les envió una liga a los docentes a través del correo de la institución con los instrumentos para evaluar la efectividad del programa, se les integró un mensaje en el cuerpo del correo señalando la invitación a participar de forma voluntaria, obteniendo su consentimiento, se enfatizó también en la confidencialidad y la utilidad del estudio. Se analizaron los datos en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 21. Asimismo, se analizaron las preguntas abiertas de los instrumentos mediante el análisis de contenido. Con la información de los puntajes de las medias, se procedió a ubicar al programa en un dictamen de evaluación considerando los dos criterios de evaluación establecidos, también se identificaron los indicadores con fortalezas y las áreas de oportunidad.

Tabla 2
Variable, dimensiones, criterios y juicios de valor para evaluar la efectividad de un programa de profesionalización docente

<i>Variable</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Juicio de valor cuando se cumple el criterio</i>	<i>Juicio de valor si no se cumple el criterio</i>
Opinión de la efectividad de un programa de profesionalización docente para la enseñanza eficaz	Opinión de los docentes sobre su nivel de satisfacción del programa de profesionalización docente.	La opinión de los docentes sobre su nivel de satisfacción del programa de profesionalización docente es de satisfecia a muy satisfecia $\Rightarrow > 3$ puntos de la media global.	Dictamen. “Programa de profesionalización docente efectivo”	Dictamen. “Programa de profesionalización docente inefectivo”
	Opinión de docentes sobre su nivel de dominio de las competencias del programa de profesionalización docente.	La opinión de docentes sobre su nivel de dominio de las competencias del programa de profesionalización docente es de nivel intermedio y avanzado < 3 puntos de la media global.	Dictamen. “Programa de profesionalización docente efectivo”	Dictamen. “Programa de profesionalización docente inefectivo”

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Se identificó al programa como “*Programa de profesionalización docente efectivo*”, como se puede observar en la tabla 3. Este juicio de investigación basada en evidencia de tipo evaluativa, se emitió porque las medias de los puntajes generales fueron para la autoevaluación del nivel de competencias docentes de 3.4 y en cuanto al nivel de satisfacción del programa de profesionalización una media de 3.2.

Tabla 3
Medias globales por dimensión evaluada en el programa de profesionalización docente

<i>Dimensión</i>	<i>Media global</i>
Opinión de los docentes sobre su nivel de satisfacción del programa de profesionalización docente	3.2
Opinión de docentes sobre su nivel de dominio de las competencias del programa de profesionalización docente	3.4

Fuente: elaboración propia.

Los resultados indican que 43% de los docentes participantes en el diplomado y que son la muestra voluntaria en este estudio, está satisfecho con el programa en cuanto a sus objetivos, contenidos, forma de evaluación, metodología y logística. Indica también que consideran que desarrollaron las competencias docentes establecidas en el programa, siendo éstas las de diseño, impartición, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las relacionadas con las actitudes y valores.

Las respuestas a las preguntas específicas sobre si el programa necesita mejoras resultaron con medias por debajo de 3 puntos, es decir, en las categorías de satisfacción con el programa Muy insatisfecho e Insatisfecho, y respecto al nivel de dominio de las competencias, la mayoría contestó Inicial y Básico; éstas son:

1. Realizar acciones para conocer las características de los estudiantes (estilos de aprendizaje, conocimientos previos, etcétera.),
2. Considerar las teorías del aprendizaje en el diseño de las clases,
3. Realizar acciones para la mejora del aprendizaje con los estudiantes que van obteniendo niveles de dominio por debajo de lo esperado, e
4. Implementar acciones preventivas para evitar la deficiencia en el aprendizaje.

Dichas preguntas se han resaltado en negrita en las tablas 4 y 5.

Tabla 4
Medias por pregunta del instrumento de autoevaluación del nivel de desarrollo de las competencias docentes del programa de profesionalización docente

<i>Competencia docente</i>	<i>Ítems del instrumento</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ.</i>
Diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje	Realizar acciones para conocer las características de los estudiantes (estilos de aprendizaje, conocimientos previos, etc.).	2.94	.719
	Considerar las teorías del aprendizaje en el diseño de las clases.	2.94	.719
	Determinar los resultados de aprendizaje esperados.	3.04	.644
	Especificar las evidencias de aprendizaje que construirán los estudiantes.	3.18	.667
	Describir las estrategias didácticas para el logro de los resultados de aprendizaje.	3.16	.717
	Describir las actividades que desarrollará el alumno.	3.29	.677
	Definir los criterios que se tomarán en cuenta para la elaboración de cada producto de las actividades.	3.29	.707
	Controlar el tiempo a emplear en cada actividad.	3.29	.707
	Señalar las condiciones del contexto ideales para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.16	.717
	Reconocer los criterios para la selección y uso de los materiales didácticos presenciales.	3.20	.707
	Reconocer los criterios para la selección y uso de los materiales didácticos virtuales.	3.02	.829
	Diseñar el material didáctico a utilizar en cada actividad de acuerdo al contexto.	3.20	.763
	Distribuir los tiempos para cada actividad.	3.33	.689
	Definir los criterios de evaluación del aprendizaje.	3.31	.683
Describir las técnicas de evaluación del aprendizaje.	3.20	.676	
Diseñar los instrumentos de evaluación del aprendizaje.	3.10	.653	
Determinar los momentos en que se debe realizar la evaluación.	3.24	.693	

Tabla 4
Medias por pregunta del instrumento de autoevaluación del nivel de desarrollo de las competencias docentes del programa de profesionalización docente (continuación)

<i>Competencia docente</i>	<i>Ítems del instrumento</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ.</i>
Impartición de clases	Considerar las características de los estudiantes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.18	.755
	Implementar técnicas para lograr una activación/disposición para el aprendizaje.	3.14	.736
	Favorecer la integración grupal.	3.16	.657
	Generar las condiciones físicas para un ambiente de aprendizaje.	3.16	.746
	Establecer normas para el desarrollo de las clases.	3.33	.658
	Lograr tener empatía con los estudiantes.	3.31	.652
	Comunicar de forma asertiva con los estudiantes.	3.24	.662
	Utilizar la tecnología en el desarrollo de las clases.	3.22	.771
	Emplear material didáctico en las clases.	3.39	.702
	Utilizar una variedad de estrategias didácticas.	3.27	.638
	Brindar apoyos al estudiante durante el proceso.	3.53	.581
	Realimentar a los estudiantes en cuanto a su aprendizaje.	3.41	.643
	Aplicar una variedad de estrategias de evaluación.	3.16	.717
Evaluación del aprendizaje	Realizar evaluaciones en varios momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.14	.645
	Emplear diversos instrumentos de evaluación del aprendizaje.	3.14	.612
	Solicitar las evidencias de evaluación a los estudiantes.	3.22	.715
	Promover la autoevaluación en los estudiantes.	3.02	.750
	Determinar los niveles de dominio del aprendizaje.	3.04	.676

<i>Competencia docente</i>	<i>Ítems del instrumento</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ.</i>
Actitudes y valores	Informar de forma oportuna a los estudiantes acerca de sus logros alcanzados y mejoras del aprendizaje.	3.20	.735
	Utilizar mecanismos de seguimiento al aprendizaje de cada estudiante.	3.04	.735
	Implementar acciones preventivas para evitar la deficiencia en el aprendizaje.	2.96	.706
	Realizar acciones para la mejora del aprendizaje con los estudiantes que van obteniendo niveles de dominio por debajo de lo esperado.	2.94	.747
	Interactuar profesionalmente con mis colegas en la formación de los estudiantes.	3.31	.769
	Desempeñar la labor docente de acuerdo a la filosofía, los planes de desarrollo, normas y procedimientos de la institución.	3.39	.731
	Congruencia en relación con sus actitudes y valores personales y su desempeño laboral como docente en la institución.	3.61	.640
	Promover el cuidado de los ecosistemas relacionándolos con los fines de la educación y la práctica de principios del desarrollo sostenible.	3.57	.677
	Mostrar respeto hacia los estudiantes.	3.78	.511
	Atender a todos los alumnos por igual.	3.76	.480
Desarrollar actitudes y valores en los estudiantes que favorecen un ambiente pertinente para el aprendizaje.	3.69	.548	

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, estos resultados permiten contar con evidencias, partiendo de la recolección de información para disponer de mediciones de los progresos y desviaciones de este programa de formación docente; así como lo indica la Unesco (2021), este tipo de estudios es importante en todo proceso educativo.

Tabla 5
Media por pregunta del instrumento de satisfacción
de los docentes respecto al programa de profesionalización docente

<i>Elementos curriculares del programa</i>	<i>Preguntas de instrumento</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
Objetivos	Qué tan satisfecho está con las cuatro competencias que integran el programa (Diseño, impartición, evaluación y valores)	3.48	.505
	La manera en la que están organizadas las competencias a desarrollar	3.46	.544
	La claridad con la que están descritas las competencias	3.44	.501
	Las competencias son alcanzables respecto a los tiempos establecidos	3.27	.676
Contenidos	La complejidad de los contenidos	3.42	.539
	El cómo organiza los contenidos	3.40	.536
	La utilidad de los contenidos	3.48	.545
	La secuencia que tienen los contenidos	3.40	.536
Evaluación	Los criterios para evaluar el logro de las competencias	3.48	.545
	Las evidencias solicitadas	3.48	.545
	Los tiempos para evaluar	3.40	.536
	Las técnicas de evaluación	3.40	.536
	Los tipos de instrumentos empleados	3.40	.574
	La realimentación de los resultados obtenidos	3.40	.644
Metodología	Los materiales empleados	3.56	.580
	Las actividades realizadas	3.54	.544
	La complejidad de las actividades	3.48	.583
	La distribución del tiempo	3.35	.699
	El desempeño de los instructores	3.56	.501

<i>Elementos curriculares del programa</i>	<i>Preguntas de instrumento</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>
	La duración total de los cursos	3.38	.672
	La modalidad del programa (presencial)	3.56	.580
	Los días en los que se imparten los cursos	3.38	.733
	El horario establecido para los cursos	3.48	.714
Logística	El proceso de inscripción	3.71	.459
	La entrega de los materiales	3.60	.536
	El refrigerio de los recesos	2.96	.824
	La atención del personal administrativo	3.73	.574
	Los tiempos de respuesta de una solicitud	3.58	.577
	Los espacios en los que se imparten los cursos	3.63	.531

Fuente: elaboración propia.

Los resultados anteriores se resumen en que el programa de profesionalización docente es efectivo según los docentes que participaron en él, esto indica específicamente que los docentes están satisfechos con el programa en cuanto a sus objetivos, contenidos, forma de evaluación, metodología y logística, y que consideran que desarrollaron las competencias docentes establecidas en el programa siendo éstas las de diseño, impartición, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las relacionadas con las actitudes y valores.

Estos resultados permiten señalar que en esta universidad se están considerando las directrices de la Ley General de Educación Superior respecto a que, a través de la capacitación, actualización, profesionalización y superación del profesorado, se pueden mejorar las condiciones bajo las cuales prestan sus servicios (Cámara de Diputados, 2021, p. 9), y que contar con programas de profesionalización docente efectivos favorece la mejora en la calidad de la enseñanza (Pamies et al., 2022).

En cuanto a los resultados de las preguntas: ¿Cuáles considera que son las fortalezas del programa? y ¿Cuáles considera que son las debilidades del programa?, se identificaron las siguientes categorías según las respuestas de los docentes, también se incluyó entre paréntesis el número de menciones de cada una, se incorporó una columna de recomendaciones de forma emergente, puesto que agregaron contenido en ese sentido (tabla 6).

Tabla 6
Categorías elaboradas con base en las respuestas
de los docentes a las preguntas de fortalezas
y debilidades del programa de profesionalización docente

<i>¿Cuáles considera que son las fortalezas del programa?</i>	<i>¿Cuáles considera que son las debilidades del programa?</i>	<i>Recomendaciones</i>
Temática de los cursos (18) La logística y atención del personal administrativo (15) Los instructores (11) Muy bueno/muy satisfecho (10) La mejora continua que representa (9) Materiales (3) Instalaciones (3) Interactuar con diferentes docentes de otras áreas (3)	Refrigerio de los recesos, variar, no sólo café y galletas (11) La administración del tiempo por los instructores, a veces hace falta (8) Entrega de material tardío o no se envía (3) No hay horarios entre semana (3)	Cursos más seguidos (1) Reducir el tiempo de un año que dura (1) Que los instructores no se salgan del plan de sesión (1) Ofrecer cursos entre semana después de las 7 de la noche, no sólo los sábados (4)

Fuente: elaboración propia.

Si bien se identifican fortalezas en este programa analizado, también se ubican debilidades. Como señalan Sánchez et al. (2022), el profesorado considera que se deben mejorar los programas de profesionalización empleando metodologías activas y emergentes.

CONCLUSIONES

El programa de profesionalización docente analizado es efectivo, según la muestra de 43% del profesorado que participó en él. Esto indica que están satisfechos con el programa en cuanto a sus objetivos, contenidos, forma de evaluación, metodología y logística. También consideran que desarrollaron las competencias docentes establecidas en el programa, siendo éstas las de diseño, impartición, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las relacionadas con las actitudes y valores.

Se concluye que el diplomado sí presenta fortalezas según el profesorado, y éstas tienen que ver con aspectos sustantivos de éste, pues indican fortalezas

en cuanto a las temáticas del diplomado, la logística y atención del personal, los instructores y la mejora continua que representa; también están satisfechos con la logística y la atención del personal administrativo. Otro elemento que consideran como una fortaleza son los instructores, además, para ellos, el programa de profesionalización es una oportunidad de mejora continua que están aprovechando de forma gratuita en la institución.

Las debilidades que presenta el programa y que son referidas por los participantes tienen que ver principalmente con el tipo de alimento del refrigerio (café y galletas) y la administración del tiempo por parte de los instructores. Respecto a este último punto, se reviste de importancia por una percepción de que no es eficiente el uso del tiempo, que se consume en otros asuntos que desvían el propósito del curso por parte de los instructores y con ello se podría poner en riesgo el cumplimiento de los indicadores de logro de cada curso.

Se destaca en este estudio que los docentes que respondieron los instrumentos son, en su mayoría, auxiliares (88%), en menor porcentaje los de planta, así, los resultados indican la opinión de una mirada parcial.

Si bien el programa de profesionalización es bien valorado por los docentes, es importante ampliar este estudio a aspectos relacionados con una evaluación objetiva de las competencias de los docentes, su transferencia a los procesos de formación estudiantil y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Bazán, R. A., Castellanos, S. D., Galván, Z. G. & Cruz, A. L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 83-100.
- Cámara de Diputados. (2021). Ley General de Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Correa, S., Puerta, A. & Restrepo, B. (1996). *Investigación evaluativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. http://www.etpcb.com.ar/Documentos/Sitios/Evaluacion_Intitucional/6_INVEST_EVALUAT.pdf
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2008). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. Trillas.

- Loaiza-Aguirre, M. I. & Andrade-Abarca, S. (2021). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 161-195. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a7>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Estudio sobre la situación actual de la docencia en la Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP), en Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela*. UNESCO. <https://es.unesco.org/sites/default/files/doc-estudio-situacion-docencia-23-09-2021.pdf>
- Pamies, M., Gomariz, M. Á. & Cascales, A. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.486801>
- Parra, R. & Ruiz, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>
- Sánchez, M., Miró, M. L., Ruiz, F. & Cebrián, M. (2022). Evaluación de programas online de capacitación docente sobre innovación y competencias digitales durante la Covid-19: #webinars UNIA. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 121-140. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30763>
- Serrato, L. T. & García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048015>
- Stufflebeam, D. & Schinkfield, J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Colección Temas de Educación. Paidós.

ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Verónica Araceli Rodríguez Luque

Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Guaymas

rquez.01@gmail.com

México.

Thelma Alejandra Luque López

Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Guaymas

alejandra_luque9@hotmail.com

México.

Isolina González Castro

Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Guaymas

igonzaalez@itson.edu.mx

México

<https://orcid.org/0000-0002-7265-6725>

Resumen

El objetivo de la investigación fue conocer los procesos que actualmente utilizan los docentes de educación primaria para la enseñanza de la lectoescritura en entornos virtuales. El estudio corresponde a un enfoque cuantitativo de alcance exploratorio, por lo que se empleó el muestreo probabilístico con 119 docentes; el instrumento consistió en una escala Likert, comprobando fiabilidad y validez de constructo con cuatro dimensiones: interacción docente-alumno, recursos digitales, secuencia didáctica y técnicas de enseñanza. Según los resultados, la dimensión de interacción docente-alumnos presenta la media más alta de 4.56; la segunda media más alta, de 4.22, se encuentra en la dimensión de secuencias didácticas; la dimensión de técnicas de enseñanza obtuvo una media de 3.70, y por último, la dimensión de recursos digitales presenta una media de 3.21. Se concluye que la interacción que se genera entre docente-alumnos es de vital importancia y se pondera con alto valor en la consecución de los aprendizajes de los alumnos. Por otro lado, se observa que, aunque ha habido

un incremento en la incorporación de recursos digitales, aún falta seguir impulsando su uso, además de variar su aplicación en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Palabras clave: lectoescritura, entornos virtuales, métodos de enseñanza, recursos tecnológicos

INTRODUCCIÓN

La habilidad de leer y escribir es parte de un proceso en donde los educandos comprenden un texto tomando en cuenta las estrategias que brinda la enseñanza y el aprendizaje, sin dejar de lado los métodos fundamentales en donde los alumnos participan activamente en la construcción del significado (Barranco & López, 2019).

Por su parte, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) brindan herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, por lo que resulta muy beneficioso integrarlas dentro de la adquisición de la lectoescritura por la interacción, el incremento en la motivación y el interés que su uso despierta en los aprendices (Suárez et al., 2015).

Estudios relacionados con el aprendizaje de la lectura y escritura reflejan que los alumnos van adquiriendo conocimientos relacionados con las tecnologías, tal como lo explica en su estudio Ballestas (2015), donde se demuestra que los estudiantes que emplean dispositivos móviles en actividades lectoras muestran mayor empeño y esfuerzo en terminar las actividades que se les asignan, interaccionan entre sí de una mejor manera, y están abiertos a la crítica, a diferencia de los estudiantes que no emplean recursos tecnológicos.

Al hacer una revisión teórica sobre los procesos de apoyo en la enseñanza de la lectoescritura, se mencionan algunas dimensiones que a continuación se describen, tal es el caso de la interacción docente-alumno, donde la comunicación sobresale como una de las características principales en el proceso educativo; se dice que la persona encargada de provocar los procesos de aprendizaje deberá contar con la capacidad suficiente para establecer un diálogo que permita la construcción de conocimientos y habilidades en los alumnos y, al mismo tiempo, estos logren convertirse en personas competentes (Palacios, 2013). Del mismo modo, para Fernández et al. (2021), la comunicación docente-alumno es la que conlleva a crear una relación educativa, de tal modo que permite generar motivación en los alumnos. En esta interacción se deben diseñar situaciones de aprendizaje relevantes, promover la reflexión, la discusión entre los participantes, que promuevan la reflexión profunda, que provoquen

aprendizajes significativos y donde se comparta la responsabilidad de los participantes en la adquisición del aprendizaje en el proceso educativo (Pablo, 2017).

Otra dimensión que se considera es la de estrategias didácticas que contienen metodologías y técnicas de enseñanza, definidas por Flores et al. (2017) como un recurso que utiliza el docente para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que éste sea significativo para el alumno. La incorporación de herramientas virtuales adecuadas al área educativa, diferentes *apps*, búsquedas de información, entre otras, lograrán favorecer que la clase sea atractiva, dinámica, interesante. Por otro lado, la estrategia del juego es una vía que asegura la incorporación de los alumnos en la propuesta de actividades como estrategia de aprendizaje (Tzenguzha et al., 2021).

Las secuencias didácticas son otra dimensión tomada en cuenta dentro de la enseñanza de la lectoescritura, donde el docente diseña actividades de manera secuenciada, con orden interno y lógico (Díaz-Barriga, 2013), las cuales serán favorecedoras para el aprendizaje de los alumnos; los contenidos y estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza se enfocan en cumplir con los objetivos y generar los aprendizajes en el salón de clases (Torres, 2022) que se expresarán de manera significativa por los alumnos (Lores & Matos, 2017). Carvalho y Montenegro (2022) describen al método como una guía para enriquecer la práctica del maestro frente a grupo a través de actividades acordes con el contexto escolar, las necesidades y ambiente del educando para la obtención de resultados satisfactorios en el proceso pedagógico.

Otra dimensión aborda el uso de recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual refiere a la comunicación e información transmitida de manera dinámica y educativa a través de herramientas digitales (Guerrero et al., 2012), en donde los docentes toman en cuenta las características, el entorno en la selección de las herramientas digitales acordes a la implementación de estrategias que permitan llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Conopoima, 2020). De acuerdo con Área (2017), los recursos digitales versan en objetos de aprendizaje, libros digitales, *apps*, herramientas y plataformas *online*, materiales didácticos tangibles y digitales, entre otros.

Durante la pandemia de COVID-19, se implementó la educación a distancia en México para dar continuidad a los procesos educativos, donde el docente tuvo la necesidad de hacer uso de los recursos tecnológicos que se tenían al alcance para continuar con la instrucción educativa y evitar los contagios entre los participantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021).

Para los docentes, atender desafíos antes y después de la pandemia es una tarea que implica la constante reinención de la práctica educativa, actualmente incluyendo la virtualidad de la enseñanza en el quehacer docente (Porlán, 2020). Por otro lado, al regresar al aula, se enfrentan (entre muchos otros desafíos) al bajo rendimiento académico de los estudiantes que no leían ni escribían, principalmente alumnos de primero y segundo grados de primaria según el diagnóstico obtenido por el MEJOREDU (Flores et al., 2023).

Después de esta experiencia, surge el interés por desarrollar una investigación con profesores de nivel primaria de diferentes estados de México (Sonora, Puebla, Ciudad de México, Zacatecas y Nayarit) con el objetivo de conocer los procesos que actualmente utilizan los docentes de educación primaria en la enseñanza de la lectoescritura en entornos virtuales para conocer los indicadores que se atienden bajo dicha modalidad una vez que ya se ha vuelto a las clases presenciales.

MÉTODO

La investigación corresponde a un enfoque cuantitativo con diseño no experimental y alcance exploratorio. Los participantes de dicho estudio son docentes de educación primaria de Guaymas, Empalme, Puebla, Ciudad de México, Zacatecas y Nayarit, siendo en total 64 mujeres y 55 hombres, docentes de primero (15), segundo (12), tercero (24), cuarto (19), quinto (24) y de sexto (25) grados, de los cuales, 103 pertenecen al sector público y 16 al privado; 77 cuentan con licenciatura, 8 con especialidad, 24 con maestría y 10 con doctorado. Por último, reportan tener entre 5 y 40 años de experiencia en la labor docente.

El instrumento que se utilizó para recolectar información fue un cuestionario en formato físico, un formulario de Google Forms, y a través de un enlace vía Facebook. Se llevó a cabo un pilotaje del instrumento con 119 docentes cuyo resultado se ajustó a 19 preguntas, obteniendo un alfa de Cronbach de .746. Asimismo, se aplicó una prueba de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) con un resultado de .687, donde se encontraron índices de ajustes aceptables por medio del paquete estadístico SPSS.

El instrumento cuenta con cuatro dimensiones: interacción docente-alumno, secuencias didácticas, técnicas de enseñanza y recursos digitales, con cinco indicadores para las tres primeras y cuatro para la última, con una escala Likert de Siempre (s) con valor de 5, La mayoría de las veces sí (mvs), con un

valor de 4, Algunas veces sí, algunas veces no (AVSN) con valor de 3, La mayoría de las veces no (MVN) con un valor de 2, y Nunca (N) con valor de 1.

Finalmente, al obtener las respuestas de los participantes, se procedió a hacer una base de datos en el programa estadístico SPSS para su análisis.

RESULTADOS

En las siguientes tablas se observan los resultados en relación con la dimensión de interacción docente-alumno (tabla 1), la media más alta fue la referida a: “Atiendo dudas o preguntas que surgen durante la clase” con 4.92, y la de “Doy asesorías a los alumnos por medio de video llamadas a través de Meet o Zoom” con una media de 3.69. De acuerdo con lo anterior, Chiara (2014) menciona que la interacción del alumno con el docente es una de las características principales para mejorar el aprendizaje significativo de los educandos y al mismo tiempo generar un desempeño favorable.

Tabla 1
Interacción docente-alumno

<i>Frecuencias</i>							
<i>Indicadores</i>	<i>N</i>	<i>MVN</i>	<i>AVSN</i>	<i>MVS</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Me comunico por WhatsApp o correo electrónico con los estudiantes.	2	0	1	24	92	4.71	.653
Fomento en el alumno la participación para expresar sus ideas.	0	1	4	25	89	4.70	.576
Atiendo dudas o preguntas que surjan durante la clase.	0	0	1	8	110	4.92	.308
Promuevo la comunicación e interacción de mis alumnos dentro del aula de clases.	0	2	1	13	103	4.82	.515
Doy asesorías a los alumnos por medio de videollamadas a través de Meet o Zoom.	9	14	25	28	43	3.69	1.281

Nota: Nunca (N), La mayoría de las veces no (MVN), Algunas veces sí, algunas veces no (AVSN), La mayoría de las veces sí (MVS), Siempre (S), Media (M), Desviación Estándar (DE).

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión de recursos digitales (tabla 2), se obtuvo como media 4.22 en el indicador “Utilizo programas de Office como Word o PowerPoint para dar a conocer los temas a los alumnos”, mientras que en “Realizo actividades interactivas para evaluar los contenidos del curso” obtuvo como media 2.40. Según estos datos, el Colectivo Educación Infantil y TIC (2014) mencionan que los recursos promueven el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes, quedando de manifiesto la importancia de su utilización para favorecer su adquisición en el proceso de aprendizaje.

Tabla 2
Recursos digitales

<i>Frecuencias</i>							
<i>Indicadores</i>	<i>N</i>	<i>MVN</i>	<i>AVSN</i>	<i>MVS</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Utilizo programas de Office como Word o PowerPoint para dar a conocer los temas a los alumnos.	3	1	23	32	60	4.22	.958
Utilizo sitios web y/o aplicaciones como Canva, Genially u otros para explicar los temas.	34	22	35	16	12	2.58	1.305
Utilizo alguna plataforma institucional o Classroom para que los alumnos entreguen sus tareas.	17	11	13	31	47	3.67	1.439
Realizo actividades interactivas (Kahoot, Quizizz, entre otros) para evaluar los contenidos del curso.	38	32	23	15	11	2.40	1.304

Nota: Nunca (N), La mayoría de las veces no (MVN), Algunas veces sí, algunas veces no (AVSN), La mayoría de las veces sí (MVS), Siempre (S), Media (M), Desviación Estándar (DE).

Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo, el resultado más sobresaliente de la dimensión secuencia didáctica (tabla 3) lo obtuvo el indicador “Doy retroalimentación o comentarios de las tareas de mis alumnos” con una media de 4.75, mientras que el

indicador “Al finalizar las clases, encargo tarea a los alumnos para que las realicen de manera digital” reportó una media de 3.47, que resultó ser la más baja.

Tabla 3
Secuencia didáctica

<i>Frecuencias</i>							
<i>Indicadores</i>	<i>N</i>	<i>MVN</i>	<i>AVSN</i>	<i>MVS</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Al finalizar las clases, encargo tarea a los alumnos para que las realicen de manera digital.	8	19	31	31	30	3.47	1.220
Sugiero a los estudiantes tomar nota de lo que se explica durante la clase.	3	8	13	34	61	4.19	1.044
Destino asesorías para apoyar y atender a los alumnos en sus actividades de escritura y comprensión lectora.	2	3	26	25	63	4.21	.982
Me apoyo en diferentes recursos y metodologías para explicar los contenidos de la clase.	0	4	8	29	78	4.52	.769
Doy retroalimentación o comentarios de las tareas de mis alumnos.	0	20	5	0	94	4.75	.524

Nota: Nunca (N), La mayoría de las veces no (MVN), Algunas veces sí, algunas veces no (AVSN), La mayoría de las veces sí (MVS), Siempre (S), Media (M), Desviación Estándar (DE).

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión de técnicas de enseñanza (tabla 4), en el indicador “Evaluó por medio de actividades donde el alumno utilice correctamente los signos de puntuación”, se generó una media de 4.14, mientras que la de “Realizo actividades como juegos *online*, cuadernillo digital o recursos descargables para mejorar la escritura de mis alumnos” cuenta con una media 3.37. Para Pamplona et al. (2019), las técnicas de enseñanza se caracterizan por ser el elemento esencial por medio del cual el docente diseña actividades para lograr que los temas sean adaptados al contexto, características y estilos de aprendizaje del estudiante, siendo determinante que el docente seleccione de manera

muy puntual el uso de algunos recursos y técnicas que favorezcan la adquisición de los conocimientos en los niños.

Tabla 4
Técnicas de enseñanza

<i>Frecuencias</i>							
<i>Indicadores</i>	<i>N</i>	<i>MVN</i>	<i>AVSN</i>	<i>MVS</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Brindo recursos, tales como libros digitales, videos, páginas web, etc. para la elaboración de actividades en clase.	2	15	27	33	42	3.82	1.102
Evalúo por medio de actividades que el alumno utilice correctamente los signos de puntuación.	2	7	16	41	53	4.14	.977
Realizo actividades como juegos <i>online</i> , cuadernillo digital o recursos descargables para mejorar la escritura de mis alumnos.	14	19	27	27	32	3.37	1.346
A través de actividades (resúmenes, formularios, etc.), el alumno identifica la idea principal de un texto.	2	13	34	46	24	3.65	.979
Evalúo la comprensión lectora a través de ejercicios y literaturas que pueden descargar de internet.	8	14	34	33	30	3.53	1.185

Nota: Nunca (N), La mayoría de las veces no (MVN), Algunas veces sí, algunas veces no (AVSN), La mayoría de las veces sí (MVS), Siempre (S), Media (M), Desviación Estándar (DE).

Fuente: elaboración propia.

Al hacer un análisis general a las dimensiones analizadas (tabla 5), se rescata que la de interacción docente-alumnos presenta la media más alta de 4.56, quedando de manifiesto la importancia de la relación que el docente establece para la generación de ambientes propicios para el aprendizaje a través de acciones como mantener una comunicación constante con los estudiantes, fomentar la participación, resolver dudas, favorecer la interacción en el aula, así como

dar asesorías, los cuales resultan indicadores relevantes para el aprendizaje con el apoyo de herramientas virtuales. Como lo establecen Fernández Torres et al. (2021), esta habilidad docente de interacción despierta en los alumnos la motivación para aprender.

Como segunda media más alta se encuentra la dimensión de secuencias didácticas (4.22), con indicadores como diseñar tareas para promover el uso de tecnologías, la toma de notas en clase, asesorar en el proceso de adquisición de la lectoescritura, empleo de recursos y metodologías para la explicación de contenidos en clase, proporcionar retroalimentación de las tareas y actividades a los alumnos. De acuerdo con Ríos (2019), las secuencias didácticas son recursos que el docente emplea ajustándolas a necesidades de los estudiantes, enfocadas a la promoción de aprendizajes significativos, reflexivos y conscientes (Flores et al., 2017).

La dimensión de técnicas de enseñanza obtuvo una media de 3.70, con indicadores como la utilización de recursos digitales (libros, videos, páginas web), realización de juegos *online*, utilización de cuadernillos digitales para la mejora de la escritura, desarrollo de actividades en formularios para la identificación de ideas principales en los textos, evaluación de comprensión lectora apoyada en literatura de internet, indicadores que representan actividades que el docente planea y realiza para emplear estrategias en la construcción de conocimientos y habilidades de los estudiantes.

La dimensión de recursos digitales presenta una media de 3.21, muestra que algunas veces sí, algunas veces no, los docentes utilizaban las herramientas tecnológicas como sitios web y/o aplicaciones, tales como Kahoot, entre otros recursos, para profundizar los conocimientos de los estudiantes. La dimensión incluye indicadores como el diseño de actividades empleando herramientas de Office, sitios web, aplicaciones como Canva o Genially para la preparación de contenidos, así como la utilización de actividades interactivas.

Tabla 5
Resultados por dimensión

<i>Dimensiones</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>Error</i>
Interacción docente-alumno	119	4.56	.405	.03713
Recursos digitales	119	3.21	.753	.06911
Secuencia didáctica	119	4.22	.612	.05614
Técnicas de enseñanza	119	3.70	.723	.06631

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

En relación con los resultados, se cumplió con el objetivo de la investigación referido a conocer los procesos que actualmente utilizan los docentes para la enseñanza de la lectoescritura en entornos virtuales, donde queda de manifiesto la importancia de la interacción entre el docente y el alumno como una de las principales dimensiones a atenderse en la promoción de aprendizajes empleando la virtualidad.

El uso de recursos digitales sigue siendo un área de oportunidad para los docentes; aunque ha habido un gran cambio en su incorporación, todavía se requiere conocer y emplear los recursos digitales, lo cual incluye utilizar sitios web y plataformas institucionales, así como también dar un uso adecuado y pertinente en las actividades para así transmitir saberes, por lo que es importante aplicar técnicas adaptadas a las necesidades para facilitar el proceso de aprendizaje y, por último, utilizar herramientas y recursos didácticos digitales frecuentemente en las aulas.

Cabe destacar que, en la actualidad, la tecnología ha generado un gran impacto en las instituciones educativas para promover competencias en donde el educando tenga la motivación de aprender de forma interactiva; resulta relevante que los docentes opten por utilizar recursos virtuales, ya que dicha modalidad ofrece una gran cantidad de alternativas para que el educando conozca sobre el uso de las tecnologías y sus recursos con temas y contenidos coloridos, variados, que atraen de manera contundente el interés de los alumnos.

Se resalta la importancia de que a través de los entornos virtuales se mantiene la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje y se contribuye a mejorar habilidades en la búsqueda de información, trabajo colaborativo, entre otros elementos, siendo competencias requeridas en la sociedad actual.

Por otra parte, se identifica la necesidad de seguir capacitando a los docentes en el área de las TIC para continuar implementando estas herramientas en el quehacer diario con el alumnado, generando la posibilidad de desarrollar múltiples habilidades de aprendizaje en la clase. Se recomienda continuar con una constante capacitación hacia los docentes en el empleo de las TIC en el aula, para seguir progresando en su uso y consolidar competencias en el manejo de la tecnología tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

Al considerar el juego como un recurso prioritario en la adquisición del aprendizaje de los alumnos y apoyado en los recursos digitales, se dispone de una gran variedad de posibilidades en el uso y diseño de las actividades de aprendizaje de la lectoescritura. De igual manera, resulta indispensable

gestionar la disponibilidad de recursos tecnológicos en las aulas y en los centros educativos para favorecer su uso y, por ende, la adquisición de competencias.

Finalmente, se puede decir que la competencia de la lectoescritura es un proceso que, aunque se adquiere al inicio de la vida académica de los estudiantes, ayuda en la comprensión del mundo. Definitivamente, sigue siendo un reto para el sistema educativo, ya que representa una base muy importante en el aprendizaje futuro de las personas, y al apoyarlo por medio de la incorporación de recursos, técnicas y metodologías digitales como las mencionadas en la presente investigación, se promueven grandes beneficios para los participantes de este proceso, ya que no sólo se dominan la lectura y escritura, sino que, de forma adicional, se adquieren habilidades para incorporarse con éxito en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

REFERENCIAS

- Área, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(2), 13-28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Ballestas, R. (2015). Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de primaria en educación básica. *Investigación y desarrollo*, 23(2), 338-368. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26843173005.pdf>
- Barranco, G. & López, J. (2019). *La lectoescritura para la comprensión y producción de textos en primer grado de primaria*. [Ponencia]. Trabajo presentado en CONISEN. Playa de Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P123.pdf>
- Carvalho, I. R. A. S. & Montenegro, S. (2022). Los cuestionamientos y propuestas acerca de la enseñanza y aprendizaje. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(3), 126-138. <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4559/1696>
- Chiara, M. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno* (pp. 1-70). Universidad Internacional de la Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf?sequence=1
- Colectivo Educación Infantil y TIC. (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). *Zona Próxima*, (20), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85331022002.pdf>

- Conopoima, Y. (2020). Herramientas tecnológicas ajustadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. *Espíritu emprendedor TES*, 4(3), 37-48. <http://espirituemprededores.com/index.php/revista/article/view/200>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_secuencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf
- Fernández Torres, M. J., Chamizo Sánchez, R. & Sánchez Villarrubia, R. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 52, 156-174. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/107668/AMBITO_52_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. & Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente. Dirección de Docencia. Universidad de Concepción. https://www.researchgate.net/publication/345959045_Estrategias_didacticas_para_el_aprendizaje_significativo_en_contextos_universitarios
- Flores, S., Portillo, M., Portillo, Y., Rojas, M. & Macías, M. (2023). Los retos de la enseñanza-aprendizaje después de la pandemia en educación primaria. *Revista NeyArt*, 1(1), 57-77. <https://doi.org/10.61273/neyart.v1i1.27>
- Guerrero, A., Saldivia, E. & Gallardo, E. J. (2012). La didáctica y las herramientas tecnológicas web en la educación interactiva a distancia. *Educere*, 16(53), 21-36.
- Lores, N. & Matos, S. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol*, 17(60), 26-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753184013>
- Pablo, G. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 43-58. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/129171/7083-14654-1-PB.pdf?sequence=1>
- Palacios, G. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2), 65-93. <https://www.redalyc.org/pdf/1452/145229803005.pdf>
- Pamplona, J., Cuesta, J. & Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje

- escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-45322019000200013&script=sci_arttext
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1502. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Ríos, D. J. G. (2019). Estrategias didácticas en Geografía. *Geográfica Digital*, 16(32), 2-14. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/geo/article/view/3913/3761>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Nueve de cada 10 alumnos adquirió nuevos aprendizajes con la estrategia Aprende en casa*. Boletín de prensa No. 40. SEP. <http://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-40-nueve-de-cada-10-alumnos-adquirio-nuevos-aprendizajes-con-la-estrategia-aprende-en-casa>
- Suárez, A. I., Pérez, C. Y., Vergara, M. M. & Alférez, V. H. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Revista de Innovación Educativa*, 7(1). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/595/412>
- Torres, M. (2022). *Uso de los métodos de enseñanza “clase magistral”, “método socrático”, “estudio de casos” y “clase invertida” en la materia de Derecho Constitucional* [Tesis de doctorado], Universidad Hemisferios. <https://backspace.uhemisferios.edu.ec/server/api/core/bitstreams/e6851858-291e-401f-b1b5-44ad943a9083/content>
- Tzenguzha, F., Cárdenas, N., Flores, D. & Brito, J. (2021). Herramientas virtuales de aprendizaje para el desarrollo de la lectoescritura. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, VI(4). Edición Especial: Educación III. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8217189>

SECCIÓN II
ESTUDIANTADO

EXPOSICIÓN A LA VIOLENCIA Y CONDUCTA PASIVA DE ESPECTADORES EN EL CIBERACOSO

Gisela Margarita Torres-Acuña

Instituto Tecnológico de Sonora

gisela.torres@itson.edu.mx

México

<http://orcid.org/0000-0003-2830-296X>

Ángel Alberto Valdés-Cuervo

Instituto Tecnológico de Sonora

angel.valdes@itson.edu.mx

México

<http://orcid.org/0000-0001-6559-4151>

Agustín Morales-Álvarez

Instituto Tecnológico de Sonora

agustinmorales_alvz@live.com

México

<http://orcid.org/0000-0002-5653-4082>

Resumen

La conducta de los espectadores es importante para explicar la dinámica del ciberacoso. En el presente estudio se examina la relación de la exposición a la violencia en la comunidad y la escuela con la conducta pasiva de los espectadores en situaciones de ciberacoso. Participaron en el estudio 384 adolescentes, 48% del sexo masculino y 52% del femenino (M edad = 14.7, DE = 2.1 años). Se calculó un modelo de regresión múltiple. Se encontró que la exposición a la violencia en el contexto social explicó una parte significativa de la varianza en la conducta pasiva de los espectadores de ciberacoso. La exposición en ambos contextos (escuela y comunidad) se relacionó de forma positiva con la conducta pasiva de los espectadores. Se concluyó que la exposición a la violencia favorece el comportamiento pasivo de los adolescentes ante eventos de ciberacoso.

Palabras clave: exposición a la violencia, espectador pasivo, ciberacoso

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se propone examinar la relación entre la exposición a la violencia (comunidad y escuela) y la conducta pasiva de espectadores adolescentes en situaciones de ciberacoso. El ciberacoso comprende acciones intencionales hostiles dirigidas a dañar a otro(s) haciendo uso de herramientas digitales (Smith, 2015). Si bien algunos autores consideran el ciberacoso como una continuación del acoso tradicional (Giumetti & Kowalski, 2015), otros sostienen que es una nueva forma de agresión con características propias tales como la posibilidad de anonimato del agresor, el presentarse en cualquier espacio y momento del día, y la presencia de un número considerable de espectadores (Zych et al., 2019). En un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2022a), se reporta que cerca de 22% de los adolescentes usuarios de internet son víctimas de ciberacoso. Este tipo de violencia afecta negativamente el desarrollo físico, psicológico y el desempeño académico de las víctimas (DePaolis & Williford, 2019; Kowalski & Limber, 2013).

En las situaciones de ciberacoso, los estudiantes pueden intervenir como víctimas, agresores y espectadores. Los espectadores son aquellos que atestiguan las agresiones sin intervenir como víctimas o agresores (Macaulay et al., 2018). Diversos autores mencionan que los espectadores pueden intervenir en el ciberacoso como alentadores, estimulando o justificando las agresiones, o como defensores, brindando consuelo a la víctima, confrontando al agresor o pidiendo ayuda para detener la agresión. Adicionalmente, un grupo considerable de espectadores se comporta de forma pasiva en los eventos de ciberacoso, optando por no intervenir (Bastiaensens et al., 2015; Schacter et al., 2016).

La evidencia empírica confirma que mientras las intervenciones defensivas de los espectadores contribuyen a reducir la frecuencia de ciberacoso, comportarse como alentador o de forma pasiva incrementa este problema (Machackova et al., 2016; Salmivalli, 2010; Sarmiento et al., 2019). Hay quienes sugieren que la conducta pasiva de los estudiantes en las situaciones de agresión puede interpretarse como señal de apoyo por parte de los agresores, lo cual incrementa la gravedad de la situación (Machackova et al., 2015; Mazzone, 2020). Aunque la conducta pasiva de los espectadores puede favorecer el ciberacoso, la investigación acerca de los factores asociados a ésta se reduce a variables personales, tales como la empatía, el miedo y la autoeficacia (Bauman et al., 2020; DeSmet et al., 2014; Van Cleemput et al., 2014), dejando de

lado el examen de factores del contexto social del adolescente que pueden relacionarse con este comportamiento.

EXPOSICIÓN A LA VIOLENCIA

La perspectiva ecológico social de Cross et al. (2015) enfatiza la importancia de abordar la influencia de los contextos sociales de los estudiantes en el origen y desarrollo del ciberacoso. No obstante, son limitados los estudios que analizan los efectos de la exposición a la violencia en la prevalencia del ciberacoso en los contextos donde se desenvuelve el adolescente. La violencia comprende la amenaza o el uso intencional de la fuerza o del poder para dañar a otra persona, grupo o comunidad con probabilidad de causar lesiones, daños psicológicos, trastornos del desarrollo, privaciones o incluso la muerte (Phan & Gaylord-Harden, 2022; Storer et al., 2017). Esta violencia puede presentarse en espacios públicos como la comunidad o la escuela de forma directa —cuando la persona es víctima de una agresión física o verbal que le genere daño— o indirecta —cuando se atestigua, presencia o escucha eventos violentos dirigidos a otros— (Chaidez et al., 2023; Hernández-Pozo et al., 2015). De acuerdo con el Modelo de Adaptación Patológica de Ng-Mak et al. (2002), la exposición frecuente a la violencia produce desensibilización ante ésta, que si bien reduce síntomas psicológicos negativos en el individuo, favorece la desconexión y la falta de responsabilidad moral ante tales situaciones. Ambos aspectos pueden relacionarse con la conducta pasiva de los espectadores en situaciones de ciberacoso (Galán & Preciado, 2014).

En México, el estudio de estas variables es de alta importancia, ya que la violencia es un suceso frecuente en la vida de los adolescentes. Se estima que cerca de 76% de la población considera inseguras sus ciudades y 34% refiere lugares violentos específicos, como la escuela (INEGI, 2022b). Además, la evidencia muestra que con frecuencia los adolescentes participan como víctimas, agresores o espectadores en situaciones de violencia en la escuela y la comunidad (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2021).

El presente estudio contribuye a incrementar el análisis del ciberacoso desde una perspectiva ecológico social, dado que la conducta pasiva de los espectadores en las situaciones de ciberacoso contribuye a mantener este problema; así, comprender cómo la exposición a la violencia en los diferentes contextos sociales de los estudiantes favorece la aparición de ese tipo de conducta, es esencial

para el diseño y la implementación de programas preventivos. En dicho contexto, el presente estudio se propone examinar ¿cómo se relaciona la exposición a la violencia en la comunidad y en la escuela con la conducta pasiva de los espectadores en situaciones de ciberacoso? Con base en la literatura, se espera que la exposición a la violencia en la comunidad y en la escuela se relacionen positivamente con la conducta pasiva de los espectadores en el ciberacoso.

MÉTODO

Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño transeccional dado que se midieron variables en un único momento del tiempo. El alcance del estudio fue relacional explicativo, dado que se analizan las relaciones entre dos variables definidas como de entrada (exposición a la violencia en la escuela y la comunidad) y una de resultado (conducta pasiva de los espectadores en el ciberacoso) (Cohen et al., 2018; Gall et al., 2007).

Utilizando un muestreo no probabilístico, se seleccionaron 384 estudiantes de 10 escuelas secundarias ($n= 192$) y 10 preparatorias públicas ($n= 192$) del sur del estado de Sonora, 48% del sexo masculino y 52% del femenino (M edad= 14.7, $DE= 2.1$ años). Los estudiantes pertenecen a familias con diferentes niveles socioeconómicos, principalmente de estratos bajo y medio.

INSTRUMENTOS

Se elaboró un cuestionario para el estudio, con el fin de medir cómo reaccionan los estudiantes cuando son testigos de agresión(es) en línea hacia sus compañeros de escuela. Se conforma de seis ítems (Coeficiente Omega $\omega = .76$, ej., “Evito expresarme con emoticones o comentarios frente a la ciberagresión”) en formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta (0 = Nunca hasta 4 = Siempre). El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) verificó el ajuste del modelo a los datos ($SBX^2 = 257.64$, $gl = 76$, $p < .001$; $SRMR = .047$; $TLI = .98$; $CFI = .99$; $RMSEA = .04$, $IC 90\% [.011, .072]$).

EXPOSICIÓN A LA VIOLENCIA EN LA COMUNIDAD

Se utilizó la escala desarrollada por Chaidez et al. (2023) para medir la frecuencia con que los adolescentes son testigos de violencia en su barrio, colonia

o ciudad. Se conforma por 15 ítems ($\omega = .94$, ej. “*He visto que una persona es gravemente herida por otra en mi comunidad*”) en formato tipo Likert (0 = Nunca hasta 4 = Siempre). Los autores reportan adecuada validez de la estructura interna de la escala en adolescentes mexicanos ($SBX^2 = 122.85$, $gl = 87$, $p = .007$; $CFI = .99$; $TLI = .98$; $RMSEA = .062$, IC 90% [.055, .070]); $SRMR = .08$).

EXPOSICIÓN A LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Se adaptó la subescala de Mehta et al. (2013), la cual mide la percepción de los estudiantes acerca de la frecuencia con que observan situaciones de *bullying* en la escuela (5 ítems, $\omega = .87$, ej. “*Los(as) estudiantes de mi escuela agreden físicamente a otros(as) estudiantes*”). Las opciones de respuesta fueron tipo Likert que van desde 0 (Nunca) hasta 4 (Siempre). El AFC muestra que el modelo se ajusta a los datos ($SBX^2 = 3.77$, $gl = 4$, $p = .44$; $SRMR = .016$; $TLI = .99$; $CFI = .99$; $RMSEA = .042$, IC 90% [.013, .073]).

Se informó a directivos y docentes de las escuelas participantes el propósito del estudio, solicitando los permisos para acceder a las aulas de clase. Posteriormente, se envió el consentimiento informado a padres de familia de los estudiantes para pedir autorización para que sus hijos participaran en el estudio. A los estudiantes cuyos padres firmaron el consentimiento, se les invitó a responder de forma voluntaria los cuestionarios, garantizándoles la confidencialidad de la información que proporcionarían. La administración del instrumento se realizó en los salones de clase durante el horario escolar por los investigadores participantes en el proyecto.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Los datos perdidos fueron menores a 3% en todos los casos, se trataron por el método de imputación por regresión disponible en el SPSS 27. Se calcularon estadísticos descriptivos (media, desviación estándar) y de correlación entre las variables estudiantes (coeficiente de Spearman). Con base en las sugerencias de Funder y Ozer (2019), se consideraron valores de r entre .10 y .19 como tamaño de efectos pequeños, entre .20 y .29 medianos, y mayores o iguales a .30 como grandes.

Se calcularon análisis confirmatorios con el método de estimación máxima verosimilitud robusto (RML) con apoyo del JASP 17. Se consideraron como

indicadores de ajuste del modelo estructural a los datos valores de SBX^2 con $p > .05$; $SRMR$ (Raíz Cuadrada Residual Estandarizada) $\leq .08$, TLI (Índice de Tucker-Lewis) $\geq .95$, CFI (Índice de Ajuste Comparativo) $\geq .95$, $RMSEA$ IC 90 (Error de la Raíz Cuadrada de la Media de Aproximación con su intervalo de confianza) $\leq .08$ (Byrne, 2016). Finalmente, se calcularon modelos de regresión, considerando como variables de entrada la exposición a la violencia en la comunidad y en la escuela y de salida la conducta pasiva de los ciberespectadores.

RESULTADOS

Se observó que las medias de las variables se centran en la categoría “Casi nunca”, lo que sugiere que los estudiantes refieren que con poca frecuencia se comportan de forma pasiva en las situaciones de ciberacoso, observan situaciones de violencia en la comunidad y en la escuela. Adicionalmente, se encontraron correlaciones positivas estadísticas significativas entre la exposición a la violencia en la comunidad y en la escuela con la conducta pasiva de los ciberespectadores (tabla 1).

Tabla 1
Medias, desviaciones estándar y correlaciones
entre las variables de estudio

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Ciberespectador pasivo	1.23	.09	-		
2. Exposición a la violencia en la escuela	1.44	1.02	.24***	-	
3. Exposición a la violencia en la comunidad	1.28	1.10	.26***	.47***	-

*** $p < .001$.

Fuente: elaboración propia.

MODELO DE REGRESIÓN LINEAL

Los resultados del modelo de regresión muestran que las variables explican una parte significativa de la varianza ($F = 14.65$, $p < .001$, $R^2 = .12$) de la conducta pasiva de los espectadores en situaciones de ciberacoso. Ambos tipos de exposición a la violencia se relacionaron de forma positiva con la conducta pasiva de los ciberespectadores (tabla 2).

Tabla 2
Resultados del análisis de regresión entre las variables estudiadas

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>ES B</i>	β	<i>t</i>	<i>IC 95%</i>	<i>p</i>
EVC	.16	.05	.19	3.11	.06, .26	.002
EVE	.13	.05	.15	2.44	.02, .24	.015

Nota: EVC = exposición a la violencia en la comunidad; EVE = exposición a la violencia en la escuela.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Este estudio se propuso examinar la asociación entre la exposición de los adolescentes a situaciones de violencia en sus contextos sociales y su conducta en las situaciones de ciberacoso. De manera consistente con las hipótesis del estudio, se encuentra que la exposición de los adolescentes a violencia en la comunidad y en la escuela se asocia de forma positiva con conductas pasivas frente al ciberacoso. Desde el punto de vista teórico, el estudio confirma el valor de la perspectiva ecológico social (Cross et al., 2015) en la comprensión de la conducta de los espectadores en las situaciones de ciberacoso. Adicionalmente, muestra que el Modelo de Adaptación Patológica (Ng-Mak et al., 2002) es un marco de referencia útil para analizar la influencia de la violencia en los adolescentes. En línea con este modelo, es posible que la frecuente exposición a la violencia genere en los espectadores desensibilización ante violencia hacia sus pares, lo cual inhibe que intervengan para detener las conductas agresivas.

El estudio tiene implicaciones prácticas, ya que evidencia que la prevención del ciberacoso debe enfocarse desde una perspectiva amplia que incluya a la sociedad en su conjunto. De forma particular, muestra que es necesario implementar medidas para que los adolescentes sean menos expuestos de forma directa o indirecta a situaciones de violencia en sus contextos sociales. Adicionalmente, los hallazgos indican que es necesario estudiar variables que puedan moderar los efectos negativos en la conducta de los espectadores de la violencia en el contexto social.

Si bien la investigación aporta información que permite aumentar la comprensión sobre los factores asociados a la conducta de los espectadores, tiene ciertas limitaciones. En primer lugar, se utiliza un diseño transversal, que no permite profundizar en relaciones causales entre las variables estudiadas, por

ello se sugiere realizar estudios longitudinales o experimentales. En segundo lugar, la recolección de datos se efectúa con escalas de autoinforme, cuyas respuestas pueden estar influidas por la deseabilidad social, por ende, se propone obtener datos de otros participantes y emplear distintas técnicas de recolección de información. Finalmente, la muestra corresponde a una región específica del país, lo que limita la generalización de resultados. Es interesante ampliar el estudio a otras regiones y confirmar las asociaciones, sobre todo considerando que la violencia se ha vuelto una característica de muchos territorios de México.

REFERENCIAS

- Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A. & De Bourdeaudhuij, I. (2015). From normative influence to social pressure: How relevant others affect whether bystanders join in cyberbullying. *Social Development*, 25(1), 193-211. <https://doi.org/10.1111/sode.12134>
- Bauman, S., Yoon, J. S., Iurino, C. & Hackett, L. (2020). Experiences of adolescent witnesses to peer victimization: The bystander effect. *Journal of School Psychology*, 80, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.03.002>
- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (3ª Ed.). Routledge.
- Chaidez, I. D., Valdés-Cuervo, A. A., Ramos, L. & Yañez-Quijada, A. I. (2023). *Validación de la escala Exposición a la Violencia en la Comunidad en Adolescentes (EVC-A)* [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8ª Ed.). Routledge.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/violencia_estudiantes_informe.pdf
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hearn, L. & Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109-117. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>

- DePaolis, K. & Williford, A. (2019). Pathways from cyberbullying victimization to negative health outcomes among elementary school students: a longitudinal investigation. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2390-2403. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-018-1104-6>
- DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H. & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents among adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 207-215. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24359305/>
- Funder, D. C. & Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 156-168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- Galán, J. S. & Preciado, M. L. (2014). Desensibilización a la violencia una revisión teórica para la delimitación de un constructo. *Uarícha*, 11(25), 70-81. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/65>
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8ª Ed.). Pearson.
- Giumetti, G. W. & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying matters: examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying in North America. En R. Navarro, S. Yubero & E. Larrañaga (Eds.), *Cyberbullying across the globe* (pp. 117-130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1_6
- Hernández-Pozo, M., Calleja, N., Vera, E., Fuentes, B. & Maza, M. (2015). Exposición a la violencia en adultos mexicanos: análisis psicométrico de un instrumento corto. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 5(2), 37-48. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rlmc/article/view/57173>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Estadísticas a propósito del día mundial del Internet (17 de mayo): Datos nacionales*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Internet22.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022b). *Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE). Principales resultados*. <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2022/>
- Kowalski, R. & Limber, S. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>

- Macaulay, P. J. R., Boulton, M. J. & Betts, L. R. (2018). Comparing early adolescents' positive bystander responses to cyberbullying and traditional bullying: The impact of severity and gender. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 4(3), 253-261. <https://doi.org/10.1007/s41347-018-0082-2>
- Machackova, H., Dedkova, L. & Mezulanikova, K. (2015). Brief report: The bystander effect in cyberbullying incidents. *Journal of Adolescence*, 43, 96-99. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.010>
- Machackova, H., Dedkova, L., Sevcikova, A. & Cerna, A. (2016). Bystanders' supportive and passive responses to cyberaggression. *Journal of School Violence*, 17(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222499>
- Mazzone, A. (2020). Bystanders to bullying: An introduction to the special issue. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00061-8>
- Mehta, S., Cornell, D., Fan, X. & Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of School Health*, 83(1), 45-52. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x>
- Ng-Mak, D. S., Salzinger, S., Feldman, R. S. & Stueve, A. C. (2002). Normalization of violence among inner-city youth: A formulation of research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(1), 92-101. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.72.1.92>
- Phan, J. & Gaylord-Harden, N. (2022). Examining the pathologic adaptation model of community violence exposure in justice involved adolescents: The moderating and mediating effect of moral disengagement. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 15, 669-681. <https://doi.org/10.1007/s40653-021-00425-2>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sarmiento, A., Herrera-López, M. & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforces and outsiders. *Computer in Human Behavior*, 99, 328-334. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>
- Schacter, H. L., Greenberg, S. & Juvonen, J. (2016). Who's to blame? The effects of victim disclosure on bystander reactions to cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 57, 115-121. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563215302338>
- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 176-184. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12114>

- Storer, H. L., Casey, E. A. & Herrenkohl, T. I. (2017). Developing “whole school” bystander interventions: The role of school-setting in influencing adolescents responses to dating violence and bullying. *Children and Youth Services Review*, 74, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.01.018>
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H. & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383-396. <https://doi.org/10.1002/ab.21534>
- Zych, I., Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

LA MOTIVACIÓN AL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Fátima Anahí Villegas Cossío

Instituto Tecnológico de Sonora

favillegas14@gmail.com

México

Victoria Guadalupe González Dávila

Instituto Tecnológico de Sonora

victoria.gonzalez.1403@gmail.com

México

Martha Alejandrina Zavala Guirado

Instituto Tecnológico de Sonora

martha.zavala@itson.edu.mx

México

<https://orcid.org/0000-0001-9177-0411>

Resumen

El objetivo del estudio es identificar las características motivacionales que presentan los estudiantes universitarios que se encuentran cursando las asignaturas de inglés o las hayan acreditado con el fin de aportar recomendaciones a la academia de idiomas. Participaron de manera no probabilística 450 estudiantes con las características antes mencionadas, el cuestionario que se empleó estaba conformado por 20 ítems organizados en las siguientes dimensiones: *Necesidad de competencia*, *Autodeterminación*, *Reto óptimo* y *Productividad*, con las opciones de respuesta de Totalmente de acuerdo (TDA), De acuerdo (DA), Neutral (N), En desacuerdo (ED), Totalmente en desacuerdo (TED). Se aplicó una prueba piloto para determinar la confiabilidad y validez del instrumento y posteriormente se amplió la muestra para recabar los resultados por dimensiones. Los resultados indican que los alumnos muestran características motivacionales sobresalientes a respuestas que determinan un factor positivo en relación con la motivación. Se logra concluir que los estudiantes presentaron un estado

positivo de motivación, no obstante, se recomienda a la academia de idiomas trabajar con técnicas y estrategias motivacionales a través de las cuales se promuevan la auto-determinación y las habilidades lingüísticas.

Palabras clave: motivación, inglés, autodeterminación, productividad, estudiantes, educación superior

INTRODUCCIÓN

Cualquier intento por definir la motivación debe hacer referencia a un proceso adaptativo, donde se obtiene el resultado de un estado interno de una organización que lo promueve y coordina hacia una acción en un sentido determinado (García, 2017). Así mismo, De Palacios y Herrera (2021) la definen como “el impulso a una acción o a la estimulación para animar o interesar, que se da en el sujeto para realizar actividades domésticas, académicas o profesionales” (p. 15). Enfatizan que la motivación permite trazar y alcanzar objetivos y metas en un ambiente real.

Sin embargo, la motivación en los alumnos al estudiar una lengua extranjera es resultado de una interacción pedagógica desarrollada entre ellos y el profesor durante el proceso de la clase, la habilidad que tenga el docente para lograr que los estudiantes mantengan el interés por permanecer activos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial, pues son bastantes los docentes que, después de trabajar con sus grupos durante un periodo, han identificado como área de oportunidad la falta de motivación (Pincay et al., 2019).

En relación con el dominio de inglés, de acuerdo con Delgado (2013), los profesionistas en México que reportan dicha habilidad logran asegurar un sueldo aproximadamente 28% mayor al que reciben quienes no tienen dicho dominio. De igual manera, es notorio que a mayor nivel educativo hay una disminución de probabilidad de ingresar en el sector informal del ámbito económico, por lo que se cree que las personas que poseen dominio del inglés suelen beneficiarse de un salario mejor.

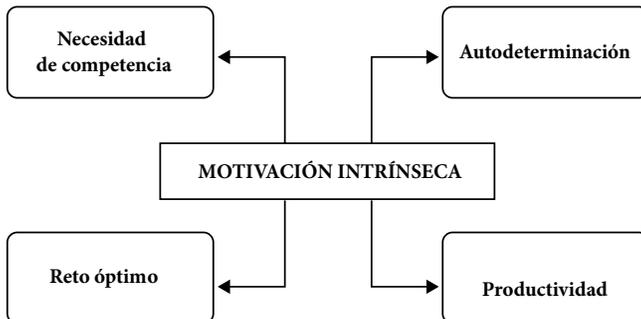
Uno de los idiomas más hablados en el mundo es el inglés, ocupando el tercer lugar con más de 360 millones de hablantes nativos, sin contar a los que lo utilizan como su segundo, tercero o cuarto idioma en el resto del mundo (Education First, 2019). Chávez et al. (2017) mencionan que estudiar diversos idiomas, no sólo el materno, es de suma importancia para cualquier profesional. Education First aplica anualmente una prueba estandarizada que determina las habilidades de lectura y escucha de los participantes llamada

Education First - Standard English Test, siendo sus siglas *EF SET*. Los resultados de la prueba de 2021 colocan a México en el lugar 92 de 112 países participantes; en el caso de Latinoamérica, quedó posicionado en el lugar 19 de 20, con un nivel de aptitud *muy bajo* (Education First, 2021).

Con base en estudios anteriores, se sabe que al docente no le debe bastar con conocer las necesidades y expectativas que presentan los estudiantes, sino que, aunado a esto, debe implementar un acompañamiento y poner en acción habilidades que logren incitar en ellos la necesidad de continuar con su preparación hasta culminar sus estudios de manera óptima. Todos estos son elementos que en la actualidad deben estar presentes para lograr mantener la motivación del alumno. Por último, el aspecto emocional fomentado por el profesor puede causar motivación o desmotivación en los estudiantes (Zavala et al., 2017).

La motivación intrínseca está vinculada con la presencia de las necesidades psicológicas humanas, aparte de las fisiológicas (Lynch, 2010, citado por Orbegoso, 2016). Aunado a esto, se identifican cuatro dimensiones de proceso adaptativo, las cuales son la necesidad de competencia, la autodeterminación, el reto óptimo y la productividad (figura 1).

Figura 1. Motivación intrínseca y sus dimensiones



Fuente: adaptado de Orbegoso (2016) y Ochoa (2014).

En opinión de Orbegoso (2016), una persona presenta la *necesidad de competencia*, o motivación de efectividad, cuando se siente capaz de realizar actividades gracias a sus propias habilidades, las cuales son indispensables para dicha tarea. Este motivo se forja desde la niñez a través de los éxitos y fracasos que se han obtenido, la experiencia es fundamental para el sentido de motivación que posea un individuo. Si prevalecen los éxitos, el motivo de la competencia será impulsado, en cambio, si predominan los fracasos, éste disminuirá.

Por otra parte, el ser humano tiene la necesidad de ser protagonista de los hechos que le afectan (Vallerand et al., 2008, citado en Orbegoso, 2016). Esto quiere decir que la *autodeterminación* ocurre sólo cuando es uno mismo el que decide escoger sus preferencias, gustos personales o intereses para poder orientar sus decisiones y acciones.

Dentro de la motivación, existen momentos de flujo o de *reto óptimo*, estos son lapsos donde coinciden la exigencia de habilidades en la tarea y las sensaciones agradables que se presentan en la persona.

Quando el reto o desafío sobrepasa las habilidades, el sujeto mostrará ansiedad y preocupación. Si el desafío y habilidades son bajos, se presenta la apatía. Cuando la habilidad supera al desafío, se manifiesta el aburrimiento. Y si hay coincidencia entre desafío y habilidades, se presenta la experiencia de flujo, componente de la motivación intrínseca (Orbegoso, 2016, p. 83).

Por último, la productividad se puede entender como una relación entre lo que se produce y lo que se necesita para producir. La motivación llega a ser un estado interno que logra activar, dirigir y mantener una conducta, por lo que se puede referir a productividad como la eficiencia y eficacia que tiene el sujeto para realizar su trabajo, es así como la motivación es la que mantiene la actitud de eficiencia y eficacia en el trabajador (Ochoa, 2014).

Cabe resaltar que es importante el desarrollo efectivo del aprendizaje del inglés y su aplicación en las empresas, negocios, así como en la vida cotidiana por parte de los egresados de un nivel superior, pues estos son los más cercanos a un desempeño laboral como nuevos profesionistas (Erro et al., 2015).

Considerando la motivación intrínseca como un posible factor del aprendizaje del idioma inglés, se pretende conocer este fenómeno en estudiantes universitarios del Instituto Tecnológico de Sonora, donde se imparten seis niveles como asignaturas del idioma, que van desde el Introductorio hasta Avanzado II. El Programa de Inglés Universitario Plan 2016 tiene por objetivo desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para que el egresado se comunique competentemente en idioma inglés en contextos educativos, laborales y sociales (Instituto Tecnológico de Sonora, 2016). Por tanto, se considera oportuno realizar un estudio sobre la actitud motivacional con respecto al aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios del Instituto Tecnológico de Sonora campus Guaymas, de las licenciaturas e ingenierías ofrecidas. Dicho estudio será desde el nivel introductorio hasta el B1.III, como se planteó anteriormente.

¿Qué características motivacionales presentan los alumnos universitarios que cursan o hayan acreditado las clases de inglés en el ITSON?

El objetivo de la investigación es identificar las características motivacionales que presentan los estudiantes universitarios del ITSON campus Guaymas de diversas carreras, que se encuentran cursando las asignaturas de inglés o las hayan acreditado con el fin de aportar recomendaciones a la academia de idiomas.

MÉTODO

La presente investigación corresponde a un enfoque cuantitativo basado en la sistematización para la recolección de datos para un análisis estadístico, con el cual se obtuvieron medidas numéricas y objetivas. El diseño de investigación es no experimental, puesto que se realiza con la intención de observar, medir y analizar las actitudes motivacionales de los estudiantes en su ambiente natural. El alcance es descriptivo debido a que se mostrarán las características motivacionales a través de las dimensiones que componen el constructo.

Los participantes se seleccionaron de manera no probabilística, se tuvo la colaboración de un total de 450 estudiantes del ITSON campus Guaymas, 144 hombres y 306 mujeres; siendo 30 de Ing. en Manufactura, 57 de Ing. en Software, 136 de Ing. Industrial y de Sistemas, 60 de Lic. en Administración, 18 de Lic. en Administración de Empresas Turísticas, 66 de Lic. en Ciencias de la Educación, 30 de Lic. en Contaduría Pública, 20 en Lic. en Diseño Gráfico y 33 de Lic. en Psicología; dando un total de 450 participantes. De todos estos, 32 cursan el nivel Introductorio, 124 el nivel A1, 32 el nivel A2, 93 estudiantes el nivel B1 I, 61 el nivel B1 II, y 108 estudiantes el nivel B1 III.

El instrumento que se utilizó para recolectar la información fue un cuestionario tipo Likert (véase apéndice A) con las siguientes características: se elaboraron 20 preguntas con opciones de respuesta de Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Neutral (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en desacuerdo (1). Como variables sociodemográficas se pide el sexo del individuo, la edad, carrera, campus, nivel de inglés (en curso o acreditado) y el semestre que cursa actualmente. El instrumento está dividido en 4 dimensiones: *necesidad de competencia* cuenta con 5 indicadores, *autodeterminación* con 7 indicadores, *reto óptimo* cuenta con 2, estas tres dimensiones bajo la percepción de Orbegoso (2016), por último, y tomando en consideración a Ochoa (2014), está la dimensión *productividad*, con 6 ítems. El instrumento cuenta con evidencias

de confiabilidad calculada mediante el alfa de Cronbach ($\alpha = .956$), y validez de constructo determinado por el Análisis Factorial Exploratorio, de este último se obtuvieron cuatro componentes, con un KMO de .898 y un nivel de significación de $<.001$, lo cual es prueba estadística suficiente para afirmar que el instrumento es válido y confiable para su interpretación.

El procedimiento implicó la elaboración de una tabla de operacionalización de variables; se designaron 5 ítems para cada dimensión, estableciendo sus características y escalas de medición, las cuales fueron mencionadas con anterioridad. Con base en ello, se diseñó la primera versión del instrumento, el cual pasó por una revisión de expertos para calificar con una escala tipo Likert (siendo 1 lo más bajo y 4 lo más alto) la pertinencia y la redacción de los ítems en relación con las dimensiones que se investigan, resultando en la corrección de la redacción de 13 ítems y el replanteamiento de 2 de ellos debido a su pertinencia. Fue así que se construyó la versión final de la tabla de operacionalización.

Como parte del proceso de pilotaje para determinar la validez y confiabilidad del instrumento, éste se aplicó a 62 estudiantes por medio de un enlace del formulario de Google, posterior a estos ajustes y correcciones al instrumento, se aplicó nuevamente a la población estudiantil en un plazo de dos semanas. Se distribuyó de la misma manera que en la prueba piloto, por medio de un mensaje en redes sociales, añadiendo el apoyo del responsable del Departamento de Idiomas del Instituto Tecnológico de Sonora campus Guaymas, quien se encargó de distribuir, a través de los docentes de grupo, el instrumento a los estudiantes de inglés para finalmente elaborar la base de datos y realizar los análisis descriptivos pertinentes en el programa estadístico SPSS.

RESULTADOS

Los resultados de la primera dimensión, *Necesidad de competencia* (tabla 1), reflejan la inclinación de los sujetos hacia las respuestas de Totalmente de acuerdo, De acuerdo y Neutral, con una variación de media desde 3.95 hasta 4.45. Con base en estos resultados, los estudiantes se mostraron neutrales en relación con la capacidad de entender los temas abordados en las clases y a sentir que sus calificaciones reflejan su esfuerzo. Del mismo modo, los alumnos se encuentran de acuerdo en cuanto a ser capaces de brindar apoyo a sus compañeros con sus dudas de la clase, ser competentes para llevar a cabo sus actividades y que, a pesar de no ser los primeros en revisar, se aseguran de

realizar sus trabajos correctamente. Lo anterior se puede interpretar como que gran parte de la población es competente para entender, resolver y explicar lo visto en clase, así demuestran que son capaces de generar actividades aplicando sus propias habilidades, para así favorecer el éxito y efectividad en la motivación de competencia que será impulsada, según la posición de Orbegoso (2016).

Tabla 1
Necesidad de competencia

<i>Indicadores</i>	<i>Frecuencias</i>						
	<i>TDA</i>	<i>DA</i>	<i>N</i>	<i>ED</i>	<i>TED</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Considero que soy competente para llevar a cabo mis actividades.	254	154	34	7	1	4.45	.721
Me aseguro de realizar mis trabajos correctamente, sin necesidad de ser el primero en revisar.	202	187	49	9	3	4.28	.788
Soy capaz de entender los temas abordados en clase sin necesidad de mucho esfuerzo.	129	194	109	12	6	3.95	.869
Siento que mis calificaciones reflejan mi esfuerzo en las clases.	157	169	90	25	9	3.98	.976
Me siento capaz de brindarle apoyo a mis compañeros con sus dudas de la clase.	143	191	94	15	7	4.00	.895

Nota: Totalmente de acuerdo (TDA); De acuerdo (DA); Neutral (N); En desacuerdo (ED); Totalmente en desacuerdo (TED); Media (M); Desviación estándar (DE).

Con respecto a la segunda dimensión, *Autodeterminación* (tabla 2), está más definida la inclinación de los estudiantes a las respuestas *TDA* y *DA*, con medias en los ítems que oscilan entre 4.08 a 4.68. Observando directamente las frecuencias, se observa que los estudiantes se encuentran de acuerdo en cuanto a mostrar determinación al realizar tareas o actividades complejas; por otra parte, la mayoría de los estudiantes se muestra totalmente de acuerdo con respecto a esforzarse en cumplir con sus actividades y hacer uso de diferentes estrategias para resolver dudas, asimismo, considerar que aprender inglés es una meta de vida y que asisten a clase para lograrla, así como a mostrar interés en elevar su nivel de inglés y a sentirse motivados cuando la exigencia de

las tareas implica un reto para ellos. Por tanto, se puede interpretar como que los estudiantes están motivados a través de su autodeterminación por aprender en la clase de inglés. Estos resultados son congruentes con la posición de Orbegoso (2016) sobre la capacidad que poseen los estudiantes para poder decidir por sí mismos con respecto a intereses que a cada uno le conciernen para lograr sus objetivos.

Tabla 2
Autodeterminación

<i>Indicadores</i>	<i>Frecuencias</i>						
	<i>TDA</i>	<i>DA</i>	<i>N</i>	<i>ED</i>	<i>TED</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Muestro determinación cuando realizo tareas o actividades que resultan complejas.	151	224	66	6	3	4.14	.759
Me esfuerzo en cumplir con mis actividades escolares (tareas, proyectos, entre otros).	261	150	30	5	4	4.46	.746
Utilizo diferentes estrategias para resolver mis dudas (preguntar al maestro o compañeros, investigar en internet, entre otros).	237	182	25	4	2	4.44	.682
Considero que aprender inglés es una meta en mi vida.	347	80	12	5	6	4.68	.706
Asisto a la clase porque quiero aprender.	330	102	13	2	3	4.68	.620
Muestro interés en elevar mi nivel de inglés.	283	140	20	2	5	4.54	.706
Me siento motivado(a) cuando la exigencia de una tarea implica un reto.	169	165	101	11	4	4.08	.880

Nota: Totalmente de acuerdo (TDA); De acuerdo (DA); Neutral (N); En desacuerdo (ED); Totalmente en desacuerdo (TED); Media (M); Desviación estándar (DE).

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la tercera dimensión, *Reto óptimo* (tabla 3), el primer ítem tuvo mayores respuestas en TDA y DA, con su media de 4.40, lo cual se entiende como que los estudiantes muestran determinación al enfrentarse con tareas

que implican un reto. Sin embargo, el segundo ítem obtuvo un número similar de respuestas en TDA y DA, pero la mayoría de los votos se acentuaron en *neutral*, entendiendo que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con el hecho de que se esfuerzan en el cumplimiento de actividades escolares. Se deduce que una cantidad considerable de alumnos tiene cierto equilibrio entre la dificultad de realizar una tarea y el reto que supone llevarla a cabo, llegando inclusive a interferir las habilidades para realizar la tarea y las sensaciones agradables que se presentan en la persona (Csikszentmihalyi, 2003, Huertas, 2001, Reeve, 2010, citados en Orbegoso, 2016).

Tabla 3
Reto óptimo

<i>Indicadores</i>	<i>Frecuencias</i>						
	<i>TDA</i>	<i>DA</i>	<i>N</i>	<i>ED</i>	<i>TED</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Muestro determinación cuando realizo tareas o actividades que resultan complejas.	225	190	27	5	3	4.40	.712
Me esfuerzo en cumplir con mis actividades escolares (tareas, proyectos, entre otros).	122	125	130	53	20	3.61	1.133

Nota: Totalmente de acuerdo (TDA); De acuerdo (DA); Neutral (N); En desacuerdo (ED); Totalmente en desacuerdo (TED); Media (M); Desviación estándar (DE).

La cuarta y última dimensión, *Productividad* (tabla 4), muestra cómo los alumnos sesgan sus votaciones, en la mayoría de los ítems, hacia TDA y DA, con una media que va de 4.06 a 4.28, determinando que los alumnos se muestran de acuerdo con ser productivos al momento de realizar y desempeñar actividades académicas relacionadas con el inglés, así como una buena actitud al presentarse al aula. El ítem que mostró una media de 3.66 fue el primero, indicando que la selección varió entre TDA, DA y N, por tanto, se interpreta que los estudiantes son neutrales con respecto a lograr mantener la concentración al realizar sus actividades académicas evitando distracciones. De esta manera, se refleja que, a la hora de hablar de productividad dentro de la materia de inglés, los alumnos se muestran capaces de elaborar productos determinados reflejando eficacia y eficiencia a la hora de realizar la asignación que el profesor de la asignatura requiere (Ochoa, 2014).

Tabla 4
Productividad

<i>Indicadores</i>	<i>Frecuencias</i>						
	<i>TDA</i>	<i>DA</i>	<i>N</i>	<i>ED</i>	<i>TED</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Logro concentrarme al hacer una actividad sin distraerme con algo más.	103	166	119	48	14	3.66	1.042
Logro terminar mis actividades en el tiempo que me propongo.	172	172	75	25	6	4.06	.943
Realizo mis actividades sin necesidad de que me apresuren a hacerlo.	204	177	52	13	4	4.25	8.38
Organizo mi tiempo para realizar mis trabajos en tiempo y forma.	188	182	53	20	7	4.16	.910
Mi actitud es positiva al llegar al salón de clases.	203	181	57	5	4	4.28	.792
Participo en clase.	164	181	82	18	5	4.07	.896

Nota: Totalmente de acuerdo (TDA); De acuerdo (DA); Neutral (N); En desacuerdo (ED); Totalmente en desacuerdo (TED); Media (M); Desviación estándar (DE).

Fuente: elaboración propia.

De manera general, como se muestra en la tabla 5, las dimensiones obtuvieron una media de más de 4, desde 4.0 hasta 4.43, lo cual se interpreta como que la motivación presentada en los estudiantes universitarios del ITSON es favorable para que adquieran los aprendizajes esperados de las clases de inglés.

Tabla 5
Resultados por dimensión

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>Error</i>
Necesidad de competencia	450	4.1311	0.6257	0.0294
Autodeterminación	450	4.4317	0.5279	0.0248
Reto óptimo	450	4.0055	0.7977	0.0376
Productividad	450	4.0807	0.6777	0.0319

CONCLUSIONES

El aprendizaje del idioma inglés representa una necesidad formativa en los estudiantes para el ejercicio profesional. La motivación puede ser un referente que impulse a generar conocimiento que lleve a estudiar este fenómeno para fomentar mejores prácticas de enseñanza para el idioma. Según las dimensiones consideradas en este estudio, se demuestra que los estudiantes muestran características motivacionales relacionadas con las necesidades de competencia, autodeterminación, reto óptimo y productividad.

Los hallazgos confirman que los estudiantes son capaces de llevar a cabo actividades con base en sus propias habilidades y demostrando determinación a pesar de las dificultades que implique realizar la tarea, también mostrando productividad al momento de desempeñar actividades académicas mostrando una buena actitud, además, dirigen su interés al aprendizaje del idioma de manera intrínseca. En resumen, la motivación de los alumnos es favorable para adquirir aprendizajes o conocimientos nuevos correspondientes al idioma inglés.

Se recomienda a los maestros de la academia de idiomas trabajar con técnicas y estrategias motivacionales donde se promuevan las habilidades lingüísticas, del mismo modo que la autodeterminación, pues se identificó que se encuentran motivados para aprender inglés debido a su interés hacia él, cuando se presentan retos de actividades complejas que implican poner en práctica sus habilidades, utilizando estrategias para mejorar, esforzándose en el cumplimiento de actividades.

Por otra parte, se considera que esta investigación puede ser utilizada para próximos estudios, donde se puede incluir la comparación de la motivación con otras variables que permitan seguir fortaleciendo el aprendizaje del idioma inglés desde las prácticas docentes, logrando formar egresados con dominio del idioma para acceder a grandes posibilidades de empleo y estar preparados para el mundo global.

REFERENCIAS

- Chávez, M., Saltos, M. & Saltados, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Revista Dominio de las Ciencias*, (3), 759-771. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/707/787>
- De Palacios, F. & Herrera, D. (2021). Motivación: trascendencia en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. *Revista Saberes APUDEP*, 4(2), 38-57. https://revistas.up.ac.pa/index.php/saberes_apudep/article/view/2221/2056

- Delgado M. (2013). *English skills and wages in a non English speaking country: findings from online advertisements in Mexico*. Common Ground Research Networks. https://cgscholar.com/bookstore/works/english-skills-and-wages-in-a-nonenglish-speaking-country?category_id=c-grn&path=cgrn%2F222%2F273
- Education First. (2019). *EF EPI-s Índice del Dominio de Inglés de EF para Escuelas*. https://www.ef.com.mx/_/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-spanish-latam.pdf
- Education First. (2021). *EF EPI. Índice del Dominio de Inglés de EF. Clasificación de 112 países y regiones según su dominio de inglés*. https://www.ef.com.mx/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-spanish_latam.pdf
- Erro, L., Ramírez, G., Mendivil, Y., Llanos, L. & Peña, M. (2015). El idioma inglés en egresados universitarios. Factor de crecimiento profesional en empresas de Sonora. En R. Pizá, E. Del Hierro, M. González & B. Orduño (Comps.), *Acciones para la Formación de Competencias en Universitarios* (pp. 23-32). ITSON. <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/rada/accionesparalaformacion.pdf>
- García, S. (2017). La motivación. Un factor determinante en el aprendizaje. *Notandum*, 44-45. <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.13>
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2016). *Lineamientos para la operación del Programa de Inglés Universitario*. <http://idiomas.itson.mx/wp-content/uploads/2015/09/Lineamiento-Programa-Ingles-Universitario.pdf>
- Ochoa, K. (2014). *Motivación y productividad laboral (estudio realizado en la Empresa Municipal Aguas de Xelaju EMAX)*. [Tesis de Grado] Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2014/05/43/Ochoa-Katleen.pdf>
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 3(1), 75-93. https://www.researchgate.net/publication/311162177_LA_MOTIVACION_INTRINSECA_SEGUN_RYAN_DECI_Y_ALGUNAS_RECOMENDACIONES_PARA_MAESTROS
- Pincay, G., San Lucas, S. & Sánchez, L. (2019). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. *Revista Granmense de Desarrollo Local*, 3(3), 60-73. <http://revistas.udg.co.cu/index.php/redel/article/view/878/1637>
- Zavala, M., Terán, K., Castro, L., Rodríguez, A. & González, I. (2017). Determinantes motivacionales asociados con el desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 165-174. <https://journals.eagora.org/revEDU/article/view/1610/1040>

APÉNDICE A

INSTRUMENTO DE MEDICIÓN ACERCA DE LA MOTIVACIÓN ESCOLAR EN LA MATERIA DE INGLÉS

Carta Consentimiento

Usted ha sido invitado/a a ser partícipe de un estudio que se lleva a cabo por estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora campus Guaymas de la carrera en Ciencias de la Educación. El objetivo de la presente carta es informarle acerca del estudio, antes que usted confirme su disposición a colaborar con la investigación.

El propósito de esta investigación es identificar la relación entre la motivación que presentan los estudiantes universitarios del ITSON campus Guaymas con respecto al aprendizaje del idioma inglés, por medio de la aplicación de instrumentos para dar a conocer la perspectiva de ellos ante las clases impartidas en dicha institución con el fin de aportar recomendaciones a la academia de idiomas.

Es importante que usted sepa que su anonimato está garantizado. El equipo de investigación mantendrá total confidencialidad con los datos obtenidos, pues su nombre no estará en ningún documento ni en las bases de datos que se usarán. La información obtenida será de uso exclusivo para los fines de la investigación.

Estoy de acuerdo en que mis respuestas se utilicen de manera anónima con fines de investigación:

Sí No

Por favor, se le solicita llenar el área de datos generales con la finalidad de tener un control de sus respuestas. Se le recuerda que cada uno de los datos proporcionados serán tratados de manera anónima y la información proporcionada será utilizada únicamente con el fin educativo.

Sexo:

a) Femenino b) Masculino

Edad:

a) 17 b) 18 c) 19 d) 20 e) 21 f) 22
g) 23 h) 24 i) 25 j) Otra: _____

Carrera:

- a) Lic. en Administración b) Lic. en Administración de Empresas Turísticas
c) Lic. en Ciencias de la Educación d) Lic. en Contaduría Pública
e) Lic. en Diseño Gráfico f) Ing. Industrial y de Sistemas g) Ing. en Manufactura
h) Lic. en Psicología i) Ing. en Software y Sistemas

Nivel de inglés que cursa (en caso de que no se encuentre cursando alguno, marque el último nivel acreditado):

- a) Introdutorio b) A1 c) A2 d) B1 I e) B1 II f) B1 III

Semestre que cursa:

- a) Primero b) Segundo c) Tercero d) Cuarto
e) Quinto f) Sexto g) Séptimo h) Octavo

Instrucciones

De la manera más honesta posible, seleccione el grado en el que se sienta más identificado sobre las materias de inglés cursadas en ITSON (*Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Neutral, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo*) en cada uno de los ítems del instrumento.

1. Considero que soy competente para llevar a cabo mis actividades.
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Neutral
 4. En desacuerdo
 5. Totalmente en desacuerdo

2. Soy capaz de entender los temas abordados en clase sin necesidad de mucho esfuerzo.
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Neutral
 4. En desacuerdo
 5. Totalmente en desacuerdo

3. Siento que mis calificaciones reflejan mi esfuerzo en las clases.
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Neutral
 4. En desacuerdo
 5. Totalmente en desacuerdo

4. Me siento capaz de brindarle apoyo a mis compañeros con sus dudas de la clase.
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Neutral
 4. En desacuerdo
 5. Totalmente en desacuerdo

5. Muestro determinación cuando realizo tareas o actividades que resultan complejas.
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Neutral
 4. En desacuerdo
 5. Totalmente en desacuerdo

6. Me aseguro de realizar mis trabajos correctamente sin necesidad de ser el primero en revisar.
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Neutral
 4. En desacuerdo
 5. Totalmente en desacuerdo

7. Me esfuerzo en cumplir con mis actividades escolares (tareas, proyectos, entre otros).
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Neutral
 4. En desacuerdo
 5. Totalmente en desacuerdo

8. Considero que aprender inglés es una meta en mi vida.
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Neutral
 4. En desacuerdo
 5. Totalmente en desacuerdo

9. Asisto a la clase porque quiero aprender.
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Neutral
 4. En desacuerdo
 5. Totalmente en desacuerdo

10. Muestro interés en elevar mi nivel de inglés.
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Neutral
 4. En desacuerdo
 5. Totalmente en desacuerdo

11. Me siento motivado(a) cuando la exigencia de una tarea implica un reto.
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Neutral
 4. En desacuerdo
 5. Totalmente en desacuerdo

12. Guío mi aprendizaje para lograr mis metas personales.
 1. Totalmente de acuerdo
 2. De acuerdo
 3. Neutral
 4. En desacuerdo
 5. Totalmente en desacuerdo

13. Realizo actividades extras por iniciativa propia.
- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Totalmente de acuerdo | 4. En desacuerdo |
| 2. De acuerdo | 5. Totalmente en desacuerdo |
| 3. Neutral | |
14. Logro concentrarme al hacer una actividad sin distraerme con algo más.
- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Totalmente de acuerdo | 4. En desacuerdo |
| 2. De acuerdo | 5. Totalmente en desacuerdo |
| 3. Neutral | |
15. Utilizo diferentes estrategias para resolver mis dudas (preguntar al maestro o compañeros, investigar en internet, entre otros).
- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Totalmente de acuerdo | 4. En desacuerdo |
| 2. De acuerdo | 5. Totalmente en desacuerdo |
| 3. Neutral | |
16. Logro terminar mis actividades en el tiempo que me propongo.
- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Totalmente de acuerdo | 4. En desacuerdo |
| 2. De acuerdo | 5. Totalmente en desacuerdo |
| 3. Neutral | |
17. Realizo mis actividades sin necesidad de que me apresuren a hacerlo.
- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Totalmente de acuerdo | 4. En desacuerdo |
| 2. De acuerdo | 5. Totalmente en desacuerdo |
| 3. Neutral | |
18. Organizo mi tiempo para realizar mis trabajos en tiempo y forma.
- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Totalmente de acuerdo | 4. En desacuerdo |
| 2. De acuerdo | 5. Totalmente en desacuerdo |
| 3. Neutral | |
19. Mi actitud es positiva al llegar al salón de clases.
- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Totalmente de acuerdo | 4. En desacuerdo |
| 2. De acuerdo | 5. Totalmente en desacuerdo |
| 3. Neutral | |
20. Participo en clase.
- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Totalmente de acuerdo | 4. En desacuerdo |
| 2. De acuerdo | 5. Totalmente en desacuerdo |
| 3. Neutral | |

Agradecemos su tiempo y sus respuestas proporcionadas.

ARTETERAPIA PARA FOMENTAR LA CONVIVENCIA DURANTE LA PANDEMIA EN NIÑOS Y NIÑAS

Grace Marlene Rojas Borboa

Instituto Tecnológico de Sonora

grace.rojas@itson.edu.mx

México

<https://orcid.org/0000-0003-0319-0367>

Resumen

Con el objetivo de formar alumnos y alumnas capaces de expresar sus sentimientos a través del arte para apoyar su crecimiento personal, convivencia y comunicación, y que puedan tener un desarrollo integral, se aplicó un taller de arteterapia a niñas de entre 7 y 12 años de edad. Mediante métodos cualitativos, descriptivos y de corte narrativo-transversal, se observó que en su desenvolvimiento virtual al realizar las actividades pudieron convivir y expresarse mejor a pesar de continuar en confinamiento por el COVID-19, señalan que los ejercicios les han ayudado a fortalecer la autoestima y contar lo que les sucede para, a su corta edad, calmar el estrés y la ansiedad haciendo cada vez menos los sentimientos negativos que pasan por su mente. Puede concluirse que es recomendable aplicar estos programas arteterapéuticos en las personas con mayor vulnerabilidad, como los niños, ya que la pandemia afectó sus emociones y sociabilidad; además, los acostumbró a estar en los equipos tecnológicos demasiado tiempo, por lo que hay que trabajar sus formas de contacto social, familiar y educativo.

Palabras clave: arteterapia, vulnerabilidad, pandemia, convivencia

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, se requieren espacios para que las personas se conozcan, convivan, trabajen juntas, se apoyen ante las diversas situaciones, se

produzca el efecto colaboración y preocupación por quienes les rodean. Una herramienta efectiva para que tal acción suceda es aplicar arteterapia, ya que ayuda a los grupos a trabajar en equipo, expresar sentimientos sin dificultad y sin temor con base en la generación de confianza y la creatividad. Si esta actividad inicia desde temprana edad, se predice mayor adaptabilidad al medio social y educativo, se favorece la detección de posibles trastornos, además de que une a los miembros de la familia (Gordillo et al., 2015; Martínez, 2016).

La pandemia de COVID-19, declarada por la mayoría de países en 2020, obligó a las familias a quedarse en casa, con el propósito de reducir el contacto y la comunicación con las personas ajenas a su hogar en todos los entornos, incluso familiares y escolares, lo cual provocó múltiples trastornos y disparó los niveles de estrés entre los habitantes de los hogares. A pesar de que la educación se empezó a desarrollar en línea, poco se pudo hacer para atender las emociones y el juego de los niños en edad temprana, quienes además poco saben externar sus sentimientos si no se les motiva y orienta. Al respecto, varios autores señalan la importancia de impulsar acciones correctivas que apoyen a reducir el daño que la pandemia causó a la natural convivencia y comunicación con otros individuos en todas las personas, en especial, entre los grupos más vulnerables, como niños, adolescentes, mujeres y ancianos (Hernández, 2020; Tolosa y Rojas, 2021; Rojas, 2023).

Cornejo (2010) indica que, en el caso de las infancias, su incursión en el mundo social conlleva tensión y ansiedad por el hecho de tener que expresar sus necesidades o sentir cuando su lenguaje está en proceso de desarrollo; además, la emergencia actual les ha dejado secuelas de timidez, agresividad, baja autoestima, falta de sociabilidad y más. Por tanto, la intervención arteterapéutica resignifica su realidad para facilitar la expresión de emociones dentro de un entorno seguro como es el espacio de juego, ya que así es como naturalmente los niños se expresan, sin omitir que las artes son afines al juego.

Se consultó un estudio realizado en un centro de educación infantil inclusivo español, el cual invita a la acción creativa encontrando caminos para la comunicación, la sensibilización estética y la expresión. Se empleó un tipo de investigación de orientación cualitativa y transversal donde participaron 12 niños y niñas de 3 a 4 años de edad, en el que se plantearon experiencias arteterapéuticas a través de estrategias poli-sensoriales enfocadas a incentivar capacidades. El proyecto tuvo una duración de veinte sesiones de una hora y media de duración dentro del horario escolar. Los resultados evidencian que hubo

evolución, puntos de conexión, encuentros y desencuentros, donde se configuró aprendizaje significativo, real y social, por lo que se concluye que cualquier tipo de acompañamiento respetuoso y abierto a los procesos de estudiantes proporciona respuestas a su diversidad encaminadas a hacer de la inclusión una realidad en las aulas (Muñoz, 2020).

Fue un proyecto de intervención arteterapéutico para un grupo de niños y niñas con diversidad funcional en la Escuela de Educación Infantil y Atención Temprana Alquería de Valencia. Los cuatro elementos: tierra, fuego, aire y agua fueron el hilo conductor y funcionaron como evocación temática para sesiones basadas en la relación con el entorno y el poder transformador del arte. La experiencia estudiada expuso dinámicas sustentadas en acciones lúdicas mediante las artes plásticas, la música, el movimiento y la narración en las que todos los usuarios, al margen de su condición, participan desde su circunstancia personal dentro de los parámetros de la educación inclusiva. Al final, se realiza una descripción sobre una muestra de momentos, dinámicas y actividades, así como una valoración sobre el nivel de participación de los alumnos implicados. Se ha utilizado una metodología cualitativa mediante documentación gráfica recogida en las sesiones, registros de observación y diario de aula. Se pretende, por tanto, establecer aportaciones que la arteterapia puede brindar a la educación infantil dentro del contexto de la educación inclusiva (Muñoz, 2020).

Por otra parte, en una investigación realizada en México con infantes con cáncer, se trabaja la arteterapia como parte de su tratamiento, dado que ayuda a desarrollar su mente y capacidad. El objetivo principal consiste en comprender la dinámica familiar durante el proceso creativo para poder intervenir en la reestructuración familiar mediante el programa, el cual se ha desarrollado durante tres años con la participación de 10 familias (36 personas). Los datos obtenidos del trabajo de campo se han utilizado para posteriormente poder realizar un análisis cualitativo e inferir una fundamentación teórica al respecto (*Grounded Theory*). En cuanto a sus resultados, muestra que ayuda a los miembros a explorar maneras alternativas de relacionarse, a adaptar sus roles a la realidad que están viviendo y a utilizar el lenguaje simbólico para expresar conceptos y emociones para los que habitualmente las palabras resultan insuficientes. Se concluye que el programa permite incidir en algunos problemas propios del proceso de readaptación. Ampliar el foco de intervención al sistema familiar ayuda a los miembros a compartir sus experiencias y crecimiento personal tras el impacto del cáncer infantil (Estíbaliz, 2018).

Por otra parte, cabe señalar que las principales estrategias de la arteterapia son el juego o manejo lúdico de las artes, y se insiste en que desde la práctica psicomotriz es un dispositivo concebido para que los niños y niñas puedan vivir un itinerario de maduración psicológica para la gestión del conflicto en las relaciones interpersonales y para realizar un recorrido desde la acción al pensamiento, y es a través del juego libre y espontáneo que se crea ese espacio. Por ello es importante tomar consciencia de la existencia y de su proyecto de vida. La configuración de contextos en educación a través de las nuevas propuestas del arte puede favorecer los procesos cognitivos, la elaboración de significados, el desarrollo afectivo y emocional, las relaciones entre iguales y las actitudes sensibles a partir del juego sensoriomotriz y simbólico. Dichas acciones están basadas en las transformaciones simbólicas que realizan los niños y niñas sobre el propio cuerpo, los objetos y los espacios. De esta manera, realizan y ofrecen interpretaciones como sentido vital, metáfora y manifestación visible de todas las narrativas posibles de la cultura infantil, lo que permite su maduración y la mejora de la comunicación con sus pares (Abad, 2008; Eroski, 2020).

Finalmente, cabe señalar el estudio de caracterización de las comunidades yaquis realizado por Zárate (2016), quien señala que 80% de estos grupos vive en comunidades rurales, por lo general, alejadas de los centros urbanos, con acceso insuficiente a la educación y a los servicios médicos, con fuentes de trabajo de bajo perfil y paga, viviendas pequeñas con pocos bienes y carentes de electricidad, drenaje y agua potable de calidad. Los indicadores analizados confirman el estado de marginación, vulnerabilidad y fragilidad de este sector de la población y marcan la necesidad urgente de canalizar apoyo real por parte del gobierno del estado de Sonora.

La Fundación Bórquez Schwarzbeck (FBS) es una organización que trabaja de manera permanente y proactiva buscando contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades rurales. A sus instalaciones asisten niños con diferentes discapacidades y de comunidades rurales para desarrollar las funciones corticales superiores, la capacidad de imaginación, la capacidad de recrear la realidad, la representación, la abstracción y generalización, el pensamiento, la memoria, el lenguaje, la creatividad (FBS, 2022).

La fundación trabaja de manera permanente y proactiva en busca de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades rurales y aldeñas a sus zonas de trabajo, edificios o producción. Fue creada para apoyar a todas las comunidades rurales de Los Valles, donde habitan sus colaboradores

y los de otros empresarios que han creído en la institución. Está constituida como una Asociación Civil de carácter familiar fundada en 2006 con el propósito de apoyar el desarrollo de las comunidades rurales del estado de Sonora a través de espacios donde se ofrecen talleres, conferencias, escuela secundaria y preparatoria abierta con el fin de proporcionar herramientas esenciales para la creación de un mejor futuro. Lo anterior surgió debido a extensas investigaciones con personas expertas en el área de apoyo social, tanto a nivel nacional como internacional, optando por el desarrollo comunitario como el camino a seguir y por los centros comunitarios como el instrumento para lograrlo (FBS, 2022).

Cabe señalar que la Fundación se sustenta en una mayor participación de los empresarios para atender los problemas de marginación que vive el área rural del estado de Sonora. La organización trabaja en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades rurales donde operan, colaborando en sinergia con instituciones de carácter público, privado y social, además de estar en una búsqueda constante de alianzas con agencias de cooperación local, estatal, nacional e internacional, fundaciones y personas físicas cuyo objetivo sea también contribuir al desarrollo comunitario (FBS, 2022).

Fue así como, a partir de la vinculación de la Fundación con el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), desde hace algunos años se apoya los programas que ellos implementan y además se brindan espacios de colaboración en beneficio de la comunidad en talleres como estos y otros espacios de arte, algunos más en convenio con el Centro de Desarrollo Comunitario de la Universidad desde los diferentes programas educativos o carreras; en esta ocasión, el objetivo fue formar alumnos capaces de expresar sus sentimientos a través del arte para apoyar su crecimiento personal, convivencia y comunicación, y que puedan tener un desarrollo integral.

MÉTODO

Se realizó el diseño e implementación de un taller de arteterapia para niños y niñas que asisten regularmente a diversas actividades en la FBS, para ello, se lanzó la convocatoria y se diseñó el programa, la recogida de datos fue de forma descriptiva, cualitativa y transversal; para su desarrollo se emplearon casos cautivos, no hubo ningún muestreo o aleatoriedad; se aplican técnicas narrativas y toma de imágenes para capturar los momentos de intervención e

interacción con los menores participantes, para lo cual se solicitó la anuencia de los padres que los inscribieron, previa reunión informativa para cuidar la ética de la intervención (Hernández et al., 2014).

En el taller de arteterapia se inscribieron 14 niños, empezaron asistiendo 7 y al final participaron activamente hasta el cierre 5 integrantes. Fueron 5 niñas de 7 a 12 años de edad, provenientes de comunidades cercanas a la Fundación y aledañas en el municipio de Cajeme. El taller fue impartido de forma virtual por dos estudiantes de la licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes, del Instituto Tecnológico de Sonora, de quinto semestre, en modalidad de servicio social.

Las metodologías arteterapéuticas que se emplearon fueron:

- La musicoterapia, que es una herramienta utilizada en los ámbitos de la estimulación y atención precoz, neurodesarrollo y psicología infantil.
- La plástica, que facilita la expresión de emociones enquistadas, a las que no hay otra manera de acceder, para así buscarles solución; asimismo, ayuda a los niños a entender sus propios miedos, a conocerse mejor y a aumentar la creatividad buscando formas de expresión distintas de las palabras.
- La danzaterapia, que supone un mecanismo por el cual los niños exploran su interior y aumentan su confianza y autoestima, ya que se genera un espacio de seguridad, distensión, escucha y contención. Se enseña a valorar y querer el cuerpo y se ayuda a aprender a manejar mejor las emociones.

Uno de los primeros pasos fue el planeamiento general de temas para realizar el trabajo. Se buscaron actividades que se adecuaron a los niños e información sobre los tópicos y materiales a utilizar en cada una de las sesiones (García, 2022; Sánchez, 2016). En la tabla 1 se muestran los temas propuestos para el proyecto, siendo 10 en total, con duración de una hora; las sesiones se extendieron de septiembre a noviembre de 2021, estando aún en pandemia por el COVID-19.

Se elaboraron también, de forma más descriptiva, 10 planeaciones de los temas propuestos para el desarrollo de las sesiones del taller de arteterapia. En la tabla 2 se muestra un ejemplo de plan:

Tabla 1
Programación de las sesiones de arteterapia

<i>Sesión</i>	<i>Temario</i>	<i>Fecha</i>	<i>Duración</i>
1	Arteterapia: ¿Qué es la arteterapia?	23 septiembre	1 hora
2	Arteterapia y pintura: Crea tu propia obra artística	30 septiembre	1 hora
3	Musicoterapia: Secuencia, sigue el ritmo	7 octubre	1 hora
4	Musicoterapia: ¿Qué nos hace sentir la música?	14 octubre	1 hora
5	Danzaterapia: El baile de las emociones	21 octubre	1 hora
6	Danzaterapia: La danza de los animales	28 octubre	1 hora
7	Arteterapia: La mano de logros	4 noviembre	1 hora
8	Nuestros miedos	11 noviembre	1 hora
9	Imitando nuestros pasos	18 noviembre	1 hora
10	Crea una obra a partir de nuestro nombre	25 noviembre	1 hora

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2
Planeación de la sesión de arteterapia

MATERIA:	Arteterapia			
TEMA:	Introducción a la arteterapia			
DESARROLLADORES:	Alexia Guadalupe de la O Cebreros Jennifer Salazar Ortiz			
FECHA:	APRENDIZAJES ESPERADOS:			
	Lograr el desarrollo integral y el bienestar de las personas mediante el arteterapia.			
	ACTIVIDAD	MATERIALES	TIEMPO	OBSERVACIONES
SESIÓN 1	Tipo de Actividad: <u>Sincrónica</u> Esta actividad la realizaremos en sesión sincrónica, el jueves 23 de septiembre de 2021 a las 4:00 p. m., por lo que les pedimos ingresar a la siguiente liga: https://meet.google.com/won-jrzb-jaw	Computadora	60 min	

Tabla 2
Planeación de la sesión de arteterapia (continuación)

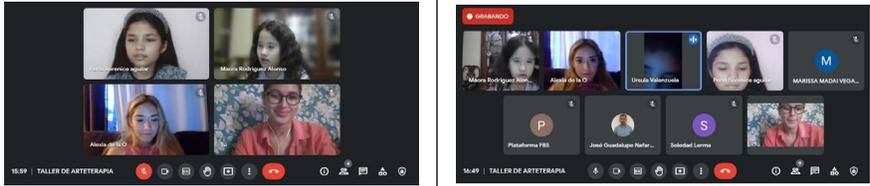
	<p>Nombre de la actividad: ¿Qué es el arteterapia?</p> <p>Inicio: Bienvenida Rompe hielo</p> <p>Desarrollo: Se explicará a los alumnos cómo se trabajarán en las siguientes sesiones, al igual que se explicará el concepto de arteterapia, para qué sirve y cuáles son sus beneficios.</p> <p>Cierre: Retroalimentar Despedida</p>			
--	---	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Al terminar cada una de las sesiones con los niños, se elaboraron reportes como evidencia donde se incorporó una fotografía de la actividad y se externaron las observaciones de la clase, asimismo, se escribieron los resultados que se obtuvieron con los niños. A continuación, en la tabla 3, se muestra un ejemplo de reporte elaborado por las alumnas talleristas participantes como instructoras en cada sesión:

Tabla 3
Ejemplo de reporte de sesión de arteterapia

<p>SESIÓN: FECHA:</p>
<p>1. Objetivo:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Lograr que los niños se sientan en confianza. • Dar a conocer la plataforma de la Fundación Bórquez Schwarzbeck. • Motivar a los niños a trabajar con sus emociones con ayuda del arte.

2. Actividades a realizar:
• Actividad de presentación
3. Materiales y/o técnicas utilizadas:
• Computadora, plataforma y bocinas
4. Resultados:
Se establece el encuadre. Se logró la atención y motivación de los niños por conocer más de la arteterapia, ya que se mostraron muy participativos e interesados.
5. Observaciones:
En general, el ambiente estuvo muy animado por parte de los alumnos, son niños entre 8 y 12 años de edad, donde de los 14 alumnos, asistió el 50%. Se observó que tenemos una alumna con Síndrome de Down, tendríamos informarnos más para trabajar mejor con ella.
6. Evidencia fotográfica:


Fuente: archivo de los investigadores.

RESULTADOS

En la intervención de arteterapia realizada en Fundación Bórquez Schwarzbek para niñas y niños de 7 a 12 años de edad, se pudo observar en las primeras sesiones cómo los niños sí participaban en la clase, sin embargo, no se desenvolvían al expresar su sentir, no externaban lo que les gustaba, lo que no les gustaba y al principio algunos no prendían sus cámaras al hacer las actividades.

La primera sesión fue de introducción para explorar su nivel de conocimiento sobre la arteterapia. Se les impulsó a hacer su propia obra artística para que se fueran desarrollando un poco más ejercitando su creatividad. Después, en las siguientes, al trabajar con la musicoterapia, se usaron diferentes estilos musicales, dicha dinámica no fue del agrado de los niños, ya que comentaron que les daba miedo, que los aburría, sin embargo, sí fue del

gusto de dos niñas, ya que comentaron que les relajó escuchar la música. Con las sesiones de danzaterapia se divirtieron mucho, les gusta bailar e inventar pasos, algunas niñas consultaron si podían apagar la cámara porque les daba pena que la viéramos, y eso estuvo bien, no pasó nada, ya que dicha inseguridad fue algo en lo que se tuvo que trabajar, así que se propuso que ellas escogieran la canción para bailar y así se animaron a prender sus cámaras. Por último, se observó que los niños se hicieron amigos entre ellos, crearon un ambiente de confianza y elevaron su creatividad al máximo.

Los asistentes se mostraron muy activos y curiosos de saber lo que se haría en el taller arteterapéutico, pero al mismo tiempo, se notó que no se sentían tan seguros de participar involucrando aspectos personales, o al hacer algunas actividades con la cámara prendida, más en ejercicios de danzaterapia, ya que comentaban que les daba vergüenza encender la cámara.

De los 14 niños participantes con los que se empezó el taller, 7 dejaron de asistir y al final quedaron 5 niñas con las que se mantuvo el trabajo la mayoría de las clases. Después de las primeras sesiones, los niños se mostraron más platicadores, comentaron cómo pasaron los días anteriores, lo que harían el fin de semana, incluso nos mostraban a sus mascotas. Se creó un ambiente de confianza donde lograron sentirse cómodos para platicar sobre cosas más suyas.

En las sesiones que se sostuvieron con la asesora del proyecto, se platicó de la experiencia del primer día impartiendo el taller de arteterapia en el lugar. También se dieron recomendaciones sobre la evaluación, los formatos que teníamos que llenar, registro del taller, evidencias, lista de asistencia, al igual que sobre las técnicas arteterapéuticas.

Algo que se hacía durante las sesiones con los niños era formularles preguntas para que participaran y no se distrajeran con otras cosas. También se comentaron las dificultades que se presentaron en la intervención, entre éstas, que comenzaron a faltar hasta que quedó la mitad del grupo, lo que resultó muy conveniente por el hecho de que se trabajaba muy bien con las personalidades que se quedaron. Otra dificultad experimentada fue que en la Fundación pidieron utilizar su plataforma para guardar las evidencias de las actividades, pero a los niños se les dificultó acceder, iniciar sesión y buscar el taller correspondiente. Esto fue entendible por su edad, pues la mayoría de ellos requiere ayuda de sus papás para poder tener acceso, y los adultos tampoco le entendían del todo bien. Hubo una clase donde se explicó su uso e incluso en las siguientes se siguieron mencionando los pasos que debían seguir para entrar, ante la persistencia de la dificultad, incluso solicitaron que se mandaran fotos del proceso al grupo de WhatsApp.

Se inició con la asistencia de 14 niños, fue emocionante, ya que no se esperaba tanta concurrencia; las talleristas experimentaron nerviosismo por manejar una cantidad elevada de asistentes, ya que era algo nuevo para ellas. En la primera sesión se incorporó un total de 7 niños, que era un buen número para dar inicio. Desde la primera sesión se notó lo participativos que eran los niños y lo entusiasmados que se veían. Había una niña con síndrome de Down con la que se intentó adaptar más actividades para su condición, pero lamentablemente ésa fue la única sesión a la que asistió y ya no se volvió a conectar.

A los siguientes encuentros asistieron 4 niños, lo cual resultó preocupante porque se tenían preparadas actividades que involucraban a más participantes, pero se comprendió que la dinámica suele ser así en talleres comunitarios. Los pequeños que asistían eran muy activos, tanto así, que la hora de duración de la clase se iba rapidísimo, haciendo los trabajos y hablando.

A continuación, se presentan algunos casos donde se dan a conocer características acerca de las niñas participantes:

Niña 1: Es una niña muy curiosa, le gusta siempre trabajar y participar en las actividades realizadas, es una niña muy honesta y desde el principio de las sesiones se notó, pues ella fue la que nos dijo que no le gustaron ninguna de las canciones que pusimos en musicoterapia; al tiempo, ya no hizo comentarios negativos.

Niña 2: Es una niña muy inteligente, dispuesta a participar y muy platicadora, nos gustó mucho cómo nos contaba sus cosas personales, nos enseñaba las cosas que le gustaban y lo que hacía en su día.

Niña 3: Es una niña sensible, platicadora, en cada clase nos contaba qué hacía, nos hablaba de sus amigos, nos enseñaba sus juguetes, nos hablaba de sus papás, observamos que es una niña muy amorosa.

La arteterapia les ha brindado la oportunidad de expresar aquello que no se puede decir con palabras; les ha ayudado a fortalecer la autoestima y contar lo que les sucede para, a su corta edad, calmar el estrés y la ansiedad haciendo cada vez menos fuertes y frecuentes los sentimientos negativos que pasan por su mente. Como ya se ha mencionado anteriormente, algunas de las ventajas que aporta la arteterapia en los niños son que les ha permitido conocer nuevas y mejores maneras de expresarse, ya que cuando no saben cómo externar su sentir, generalmente lo realizan mediante el llanto o el enojo; asimismo, los ha animado a reflexionar sobre aquello que les preocupa y a intentar buscar una solución a su problema. Ha mejorado la capacidad de atención

y concentración, se incrementaron la creatividad y la imaginación, lo cual se ha podido constatar en la calidad de sus productos resultado de la acción artística. Otro aspecto que es importante resaltar es que han desarrollado conocimiento de las emociones propias y de los demás, lo cual se demuestra cuando permanecen atentos a lo que el otro dice y hasta se dan consejos, lo que coincide con lo encontrado por Villar-Terrero et al. (2022) en su estudio sobre la arteterapia para mejorar la convivencia en el aula y la inteligencia emocional.

De igual forma, se ha logrado que se desenvuelvan con mayor soltura, cuentan lo que han hecho en su semana, cómo se han sentido, hablan de sus amigos de escuela, de las tareas que les asignan. Han pasado de ser un poco cohibidos a tomar las sesiones como un espacio terapéutico para hablar sobre lo que pasa en su día a día. Con esta intervención arteterapéutica, se buscó mejorar el bienestar emocional y social de cada niña con base en el juego como punto clave, lo que encuentra similitud con lo señalado por las autoras Carhuapoma y Herrera (2021) en su tesis, donde relacionan el bienestar emocional con los beneficios de la arteterapia.

Otro aspecto notorio en las sesiones es que al principio los niños no se conocían entre sí, ya que viven en diferentes lugares, sin embargo, con el tiempo, desarrollaron buena comunicación entre ellos, se hablan y escuchan entre sí, se generó una dinámica grupal muy agradable, en un ambiente de confianza y respeto. En las últimas semanas de actividad, las niñas comentaron estar muy felices con las sesiones, que les gustan los jueves y las actividades que realizan. Se tienen resultados favorables, pues a pesar de la pandemia, se ha logrado llevar a cabo el taller.

CONCLUSIONES

Como se ha mencionado a lo largo de este escrito, la arteterapia favorece actitudes positivas en los niños: les permite conocer nuevas vías para expresar sus sentimientos, anima a reflexionar sobre aquello que les preocupa y los anima a intentar buscarle una solución; mejora la capacidad de atención y concentración, disminuye el estrés, la ansiedad y el nerviosismo; amplía la capacidad intuitiva y sensorial, además de que promueve el desarrollo de la creatividad y la imaginación.

Su importancia radica en que brinda la oportunidad de expresar aquello que no se puede decir con palabras. Asimismo, es una alternativa de comunicación natural y fácil que ayuda a fortalecer el autoestima y a compartir lo que

sucede. Muchas veces, los niños se sienten frustrados, nerviosos o con dificultades para comunicarse, y es esa falta de palabras para expresar lo que uno siente, esos problemas o inquietudes los que derivan en estrés o ansiedad. Es entonces que se recurre al arte como terapia; un proceso indicado para todas las edades que puede ser de gran utilidad sobre todo para niños y adolescentes, pues aún no saben bien cómo expresar lo que pasa por su mente; con ello se puede decir que se ha alcanzado el objetivo propuesto al proyecto de forma inicial.

La arteterapia sirve, a la vez, para alcanzar un mayor conocimiento de las emociones propias y de los demás, y para dar con un modo más efectivo de relacionarse con los pares y con el mundo que nos rodea, lo que se traduce en una mejora de la autoestima, en la posibilidad de abordar la tolerancia a la frustración y mejorar la habilidad de la resiliencia. Se exploran los límites de cada uno, se conocen y se ubican dentro de la perspectiva que les corresponde y se fomenta una mayor perseverancia en tareas, deseos u objetivos, los cuales se plantean como un reto a superar.

En cuanto a la metodología de musicoterapia, en las sesiones se utilizaron diferentes estilos musicales para estimular cambios positivos en el estado de ánimo y el bienestar de las niñas. También se trabajó con la danzaterapia, donde se hizo uso del baile para desarrollar la creatividad y la imaginación a través de los diferentes pasos que las niñas creaban. Con las artes plásticas, se emplearon actividades como el dibujo y la pintura, permitiendo que las niñas le dieran rienda suelta a su imaginación y expresaran las inquietudes que tenían en su interior.

Formar parte de este proyecto fue una gran experiencia, un espacio de aprendizaje para toda la vida que puede ir mejorando el futuro. Fue grato convivir con los niños, aprender de ellos y estrechar lazos por unas semanas. Asumimos el compromiso de seguir aprendiendo para cuando se vuelva a presentar la oportunidad de trabajar con niños y niñas, y también con otros sectores vulnerables, ya que la pandemia los afectó a todos en mayor o menor medida.

REFERENCIAS

- Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 167-178.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0808110167A>

- Carhuapoma, K. & Herrera, C. (2021). *Arteterapia para el bienestar emocional en niños de tres años de la Institución Educativa Las Estrellitas, Chiclayo*. [Tesis] Universidad César Vallejo del Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/85707>
- Cornejo, R. (2010). *Diseñar una propuesta de talleres de arte como estrategia pedagógica para mejorar los problemas socio afectivos en niños(as) de 5 a 6 años de la Unidad Educativa Liceo Cristiano*. [Trabajo de grado] Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/6166>
- Estíbaliz, A. (2018). Arteterapia familiar en oncología pediátrica. *Psicooncología*, 15(1). <https://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/article/view/59183>
- Fundación Bórquez Schwarzbeck. (2022). *Quiénes somos*. <https://fundacion-borquezschwarzbeck.org/quienes-somos/?1>
- García, S. (2022). *La arteterapia y su rol en la educación*. Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/arteterapia-educacion/>
- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M., Arana, J. & López, R. (2015). Diferencias en el reconocimiento de las emociones en niños de 6 a 11 años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1846-1859. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322015000101846
- Hernández, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432020000300578
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). McGraw-Hill.
- Martínez, B. (2016). *Bal Camp. Los beneficios de la arteterapia para niños y jóvenes*. <https://www.globalcamp.net/los-beneficios-del-arteterapia-para-ninos-y-adolescentes/>
- Muñoz, E. (2020). Arteterapia en un centro de educación infantil inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 28-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/383>
- Rojas, G. (2023). Danzaterapia y educación socioemocional antes y durante el Covid-19 con estudiantes de educación secundaria. *Know and Share Psychology*, 4(12). <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/KASP/article/view/8828>
- Sánchez, Y. (2016). *17 dinámicas de arteterapia para niños y adultos*. Lifeder. <https://www.lifeder.com/ejercicios-arteterapia/>

- Tolosa, X. & Rojas, G. (2021). Arteterapia para el adulto mayor con Alzheimer en confinamiento por COVID-19. En G. Rojas, P. Gutiérrez, E. Cervantes & L. Galván (Coords.), *Proyectos artísticos de vinculación comunitaria y de arteterapias para grupos vulnerables en modalidades no convencionales* (pp. 125-146). AM Editores-Clave Editorial. <https://itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/PROYECTOS%20ART%c3%8dSTI-COS-FINAL%20-%20MAYO.pdf>
- Villar Terrero, A., Mata, C. & Rosario-Rodríguez, J. (2022). El arteterapia para mejorar la convivencia en el aula y la inteligencia intrapersonal. *Revista Multidisciplinar Polo del Conocimiento*, 67(7). <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3688>
- Zárate, J. (2016). Grupos étnicos de Sonora: territorios y condiciones actuales de vida y rezago. *Revista Región y Sociedad*, 28(65). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252016000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es

DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN DIGITAL EDUCATIVA EN MÉXICO

Emma Patricia Mercado-López

Universidad Autónoma de Querétaro

patricia.mercado@uaq.edu.mx

México

<https://orcid.org/0000-0003-0251-6783>

Alexandro Escudero-Nahón

Universidad Autónoma de Querétaro

alexandro.escudero@uaq.mx

México

<https://orcid.org/0000-0001-8245-0838>

Resumen

En México, el acceso a la tecnología y los dispositivos digitales se ha incrementado sostenidamente desde hace décadas. De acuerdo con cifras oficiales, diversos grupos tradicionalmente discriminados de los servicios digitales están cerrando esa brecha de desigualdad de forma paulatina. Sin embargo, está surgiendo un nuevo panorama de exclusión que está relacionado con la desigualdad cognitiva en el uso de la tecnología digital. Así, personas que han resuelto el problema de acceso y uso frecuente de la tecnología digital, como las mujeres universitarias, las personas discapacitadas de la clase media alta o las personas urbanas de la tercera edad, tienen dificultades para aprovechar plenamente todos los beneficios de la digitalización. El término *brecha digital* es incapaz de explicar este fenómeno emergente y, en cambio, el término *inclusión digital educativa* surge como un referente conceptual ambicioso para construir una agenda educativa integral, pero aún presenta desafíos importantes. Este texto presenta evidencia sobre todo lo anterior. En primer lugar, identifica cómo los resultados de encuestas oficiales proyectan eventualmente un estrechamiento de la brecha digital; después, explica por qué el término *brecha digital*, por su carácter instrumental, es incapaz de explicar las nuevas desigualdades cognitivas digitales; por último, se enuncian las características del término *inclusión digital educativa* y algunos derroteros que podrían conformar una agenda de inclusión al respecto.

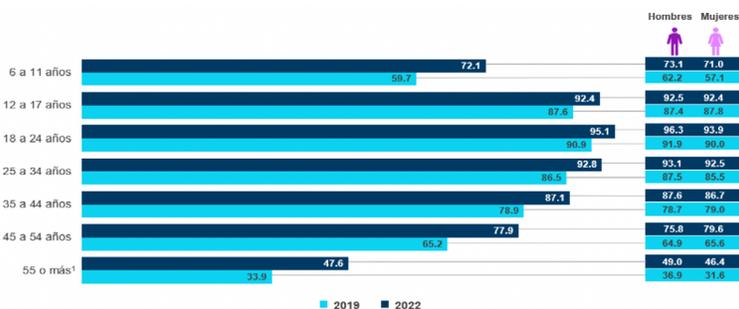
Palabras clave: inclusión digital, brecha digital, educación, tecnología digital

INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, el acceso a la tecnología y los dispositivos digitales en México se ha incrementado sostenidamente. La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022 destacó que, en 2022, hubo 93.1 millones usuarios de internet, lo que representó 78.6% de la población mexicana de 6 años o más. El aumento fue de 3.0 puntos porcentuales respecto a 2021 (75.6%); en el mismo año, en el ámbito urbano, 83.8% de la población de 6 años o más utilizó internet, mientras que, en el ámbito rural, 62.3% usó esta herramienta (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022a, pp. 1-2).

En cuanto a los hombres por grupos de edad, en 2022, los de 6 a 11 años experimentaron un aumento en el uso de internet en comparación con 2019, con participaciones de 73.1% y un incremento de 10.9 puntos porcentuales. El grupo de 55 años o más tuvo una participación de 49.0%, con un avance de 12.1 puntos porcentuales. En las mujeres, los grupos de edad de 45 a 54 años y 55 años o más mostraron incrementos destacados. Las mujeres de 45 a 54 años registraron una participación de 79.6% y un aumento de 14.0 puntos porcentuales. Las de 55 años o más tuvieron una participación de 46.4% y un crecimiento de 14.8 puntos porcentuales entre ambos años (INEGI, 2022a, pp. 4-5) (figura 1). Lo anterior sugiere que los grupos etarios tradicionalmente discriminados están cerrando la brecha digital, pero sigue habiendo una ligera subrepresentación de las mujeres. Si la tendencia continúa como hasta ahora, en breve, el acceso y uso de la tecnología digital mostrará niveles muy similares respecto a la edad y el género.

Figura 1
Usuarios de internet según grupo etario y género (2019 y 2022)



Fuente: INEGI (2022a, p. 4).

Respecto al porcentaje de usuarios por entidad federativa, los resultados en general son alentadores porque la media nacional ha crecido, aunque el suroeste mexicano continúa siendo la región más deprimida (figura 2).

Figura 2
Usuarios de internet según entidad federativa (2022)



Fuente: INEGI (2022a, p. 10).

Todos estos datos confirman que, eventualmente, la población mexicana tendrá un acceso relativamente extendido a la tecnología y los dispositivos digitales.

Sin embargo, no es suficiente con acceder a la tecnología digital para igualar las oportunidades educativas. Una muestra de lo anterior fue el confinamiento social durante la pandemia por COVID-19. Los especialistas identificaron, por lo menos, cuatro situaciones críticas relacionadas con el uso de dispositivos digitales para el aprendizaje:

1. Dificultades para implementar la educación a distancia en el hogar (incluyó desafíos técnicos y humanos);
2. Dificultades para la medición del aprendizaje;
3. Dificultades para lidiar con el aprendizaje interrumpido (en los estudiantes con menos oportunidades educativas); y
4. Confusión y estrés en los docentes (considerando la transición de lo presencial a lo digital frente a la integración de plataformas virtuales) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

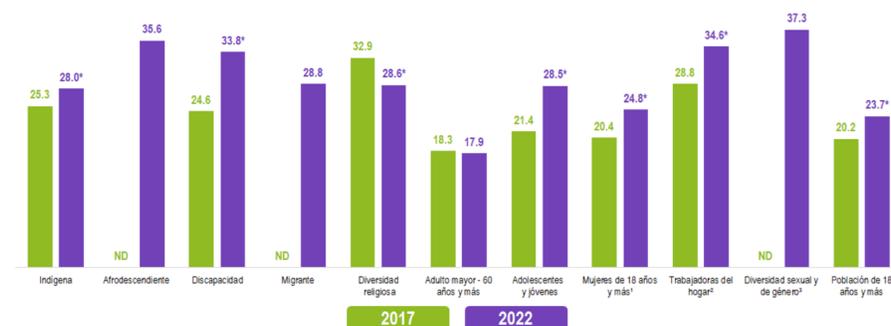
Esas cuatro situaciones críticas afectaron más a unas personas que a otras, aun cuando casi todas contaban con un acceso básico a dispositivos y

tecnología digital. Lo anterior plantea que todavía existen desafíos para garantizar la inclusión digital educativa en nuestro país. Dichos desafíos, en principio, no están solamente relacionados con el acceso y uso de la tecnología digital, sino también con nuevas barreras para la inclusión que son consecuencia de exclusiones previas.

Lo anterior se hizo patente con los recientes resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022. El objetivo de esta encuesta es reconocer la magnitud de la discriminación y sus diversas manifestaciones en la vida cotidiana, por eso profundiza en el conocimiento sobre las percepciones generales en torno a la discriminación de los siguientes grupos: pueblos indígenas, personas migrantes, niñez, trabajadoras del hogar, personas afromexicanas, personas de la diversidad religiosa, personas adolescentes y jóvenes, personas con discapacidad, personas adultas mayores y mujeres (INEGI, 2022b).

Los datos alentadores de la ENDUTIH contrastan con las preocupantes percepciones sobre discriminación de la ENADIS, que han crecido en casi todos los rubros (figura 3).

Figura 3
Población por grupos seleccionados que manifestó haber sido discriminada (2017 y 2022)



Nota. (1) refiere a las personas de 18 años y más que respondieron el módulo de mujeres; (2) corresponde a un subconjunto de la población de mujeres de 18 años y más que respondieron el módulo de mujeres; (3) corresponde a un subconjunto de la población de 18 años y más que respondió al Cuestionario de Opinión y Experiencia (COE); (*) en estos casos, sí hubo un cambio estadísticamente significativo con respecto al ejercicio anterior; (ND) no disponible, grupo de interés u opción de respuesta no considerada en 2017; para el caso de 2017, la información se refiere al periodo de agosto de 2016 a octubre de 2016; para 2022, se refiere al periodo de julio de 2021 a septiembre de 2022.

Fuente: INEGI (2022b, p. 3).

Por eso, este texto plantea que se requiere un nuevo concepto que ponga atención en el acceso, uso y apropiación de la tecnología digital, pero que sea capaz de colaborar en la erradicación de las exclusiones tradicionales, al mismo tiempo que también sea sensible para que se puedan anticipar las nuevas exclusiones que surgen con la transformación digital.

EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LA INCLUSIÓN DIGITAL EDUCATIVA

A partir de la década de los noventa del siglo pasado, se extendió en Latinoamérica una visión muy instrumentalista de la tecnología digital. En ese entonces se creía que sus potencialidades permitirían producir el desarrollo y el bienestar social. A esta visión se le denominó *enfoque tecnologicista* porque se reducía a la inversión en *hardware* y *software* (Rivoir, 2019). Este periodo se caracterizó por el diseño de políticas y programas gubernamentales para incorporar la tecnología digital en los procesos educativos formales. Así fue como el término *brecha digital* ganó popularidad, pues aludía a la falta de ordenadores y acceso a internet (Berrío-Zapata & Gonçalves, 2017; Lago et al., 2019), y su solución, obviamente, era poner a disposición de la población dichos dispositivos con capacidad de conexión.

En este sentido, la *brecha digital* está comprendida por una brecha de acceso a la tecnología digital (primer orden) y por una brecha de uso de la tecnología digital (segundo orden) (Rivera-Vargas & Cobo, 2018). Hasta aquí, todo es sencillo y bien ordenado: se trata de reducir la brecha digital poniendo a disposición dispositivos digitales. Sin embargo, posteriormente, el término tuvo dificultades para explicar por qué algunos factores sociales, étnicos, económicos, culturales, personales e institucionales influían en la desigualdad de oportunidades frente a la tecnología digital (Berrío-Zapata et al., 2017). Por ejemplo, diversos grupos que sí tenían acceso y hacían un uso intenso de la tecnología digital no estaban igualando sus oportunidades educativas y laborales, como las mujeres universitarias, las personas discapacitadas de la clase media alta o las personas urbanas de la tercera edad.

En el ámbito educativo, específicamente, el término *brecha digital* fue incapaz de explicar por qué en las instituciones que garantizaban dispositivos digitales y conectividad a internet, persistían conductas sociales y disposiciones estructurales que beneficiaban a los alumnos y no a las alumnas, como el *ciberacoso* (Salado & Álvarez-Flores, 2016). Por eso, se empezó a considerar que

las instituciones educativas eran una caja de resonancia de desigualdades previas y externas con efectos indeseables cuando la tecnología digital entraba en escena (Pedraza-Bucio & Cruz-Sánchez, 2023). En definitiva, la brecha digital es un fenómeno multifactorial y, por tanto, requiere un tratamiento complejo, un tratamiento capaz, además, de reducir las desigualdades previas. Por eso, otro término tomó su lugar.

La primera asociación del término *inclusión* con la dimensión digital y educativa acaeció en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información 2003, donde se definió como: “el conjunto de políticas públicas relacionadas con la construcción, administración, expansión, ofrecimiento de contenidos y desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas, en cada país y en la región” (Lago et al., 2019, p. 341).

A partir de ese momento, tres factores desplazaron la atención de la *brecha digital* hacia la *inclusión digital* (Rivoir, 2019):

- a) Una vez que se estableció la relación entre el acceso a la tecnología digital y las condiciones de determinados grupos sociales, se incorporaron al análisis factores personales (nivel socioeconómico, género, situación geográfica, etnia, grado de estudios, edad, etcétera). Así se reveló que la exclusión digital es resultado de exclusiones previas, pero que también refuerza antiguas exclusiones;
- b) El acceso y uso de la tecnología digital no se realiza de la misma manera por todas las personas. Estas formas diferenciadas de convivir con *lo digital* provocan una brecha cognitiva. Es decir, capacidades distintas para el aprovechamiento de la tecnología digital con el propósito de resolver problemas cotidianos;
- c) La manera como se relacionan las personas con sus dispositivos se estudia con el término *apropiación*, que es la incorporación de dispositivos en los ámbitos íntimos de las personas para solucionar problemas de manera creativa en su vida cotidiana.

Por tanto, algunas dimensiones para la *inclusión digital educativa* son (Macchiarola et al., 2018):

Dimensión técnica: refiere a infraestructura y conectividad, al acceso a recursos tecnológicos (internet, dispositivos, electricidad, entre otros), así como a su mantenimiento y actualización. Involucra el *hardware* y el *software*, además de los espacios designados institucionalmente para su uso y resguardo. Se centra en la relación material y simbólica del sujeto con los dispositivos

digitales. No es una dimensión que asuma mucho protagonismo porque siempre existe el peligro de que produzca un *enfoque tecnologicista*.

Dimensión cognitiva: estrechamente vinculada a la dimensión técnica, refiere a las posibilidades de apropiación de la tecnología digital, siempre definidas por el nivel de acceso y uso. La apropiación tecnológica va más allá del uso o consumo, puesto que se trata de dominar la tecnología para actuar correctamente en situación. No es suficiente con poseer tecnología digital, sino que es necesario apropiarse de todas sus posibilidades, de sus significados sociales y de sus soluciones creativas. Es la dimensión de la *apropiación* tecnológica y entran en función dos preguntas: ¿para qué se usan? y ¿cómo se usan? Esta apropiación sugiere que el sujeto desarrolla habilidades instrumentales e informacionales y decide conscientemente cómo emplear la tecnología digital para resolver problemas de manera creativa. En esta dimensión, la inclusión digital está vinculada a procesos cognitivos y metacognitivos: al conocimiento de la tecnología digital y a la reflexión sobre su uso.

Dimensión sociocultural: se relaciona con los significados simbólicos sobre la tecnología digital, sobre el prestigio y las posiciones de poder que representa su uso en la *sociedad del conocimiento* (Alva De La Selva, 2015). En este sentido, las instituciones educativas son fundamentales para dotar a las personas de acceso, uso y orientaciones para el uso de la tecnología digital con provecho propio.

Dimensión pedagógica: refiere a las opciones que ofrece la tecnología digital para que el sujeto adquiera conocimientos teóricos y prácticos de manera innovadora. Hay, por lo menos, tres niveles subsecuentes de innovación: i) *Asimilación*, existen cambios en las condiciones pedagógicas, pero el currículo se mantiene; ii) *Transición*, la tecnología digital crea cambios en los contenidos a la vez que apoya nuevas soluciones didácticas y organizativas, pero las prácticas no se modifican, y iii) *Transformación*, la tecnología digital transforma sustancialmente contenidos, métodos de enseñanza, el rol docente, así como nociones de tiempo y espacio. La dimensión pedagógica de la inclusión digital debe garantizar, por lo menos: a) criterios pertinentes de selección de la tecnología digital; b) fundamentos para justificar la inclusión de la tecnología digital en el proceso educativo; c) usos didácticos adecuados a la tecnología digital; d) uso oportuno de la tecnología digital; e) dominio de los elementos didácticos involucrados; f) medición y valoración de las prácticas educativas desarrolladas con tecnología digital.

Dimensión institucional: refiere al cambio en los procesos, elementos y prácticas educativas, como la organización institucional, el currículum, la

docencia, la evaluación, así como en las creencias y pensamientos que históricamente han configurado a las instituciones educativas tradicionales. Esta dimensión debe provocar cambios sensibles en la organización institucional porque, si la tecnología digital se incorpora de manera amplia y profunda, seguramente se requerirá la creación de nuevos departamentos, la capacitación del personal, indicadores de seguimiento de los planes y proyectos que adoptan tecnología digital, nuevas claves financieras para su mantenimiento, entre otros elementos.

Dimensión política: refiere a los procesos de poder en una institución educativa. El empoderamiento de ciertos grupos sociales puede reconducir la dimensión axiológica de las instituciones educativas y lograr que el uso de la tecnología digital garantice igualdad de oportunidades para todas las personas. La tecnología digital es una oportunidad para generar cambios en las prácticas educativas con justicia social, pero no al margen de las prácticas de enseñanza (Maggio, 2012). Esto es la construcción de una nueva ciudadanía, estrechamente relacionada con la participación, la colaboración, la producción de datos útiles para solucionar problemas de índole social con el uso de tecnología digital.

Por lo visto, el término *inclusión digital educativa* se erige como una agenda de trabajo que involucra un punto de vista social y político, y también un punto de vista pedagógico. Por eso, el término suele considerarse un proceso complejo orientado a suscitar transformaciones de amplio calado en las instituciones educativas tradicionales (Lovos et al., 2020). Desde el punto de vista social y político, se suma al derecho que todas las personas tienen a beneficiarse de la tecnología digital. Desde el punto de vista pedagógico, tiene el desafío de encarnar prácticas educativas a partir de un sentido pedagógico reformulado (Maggio, 2012; Lovos et al., 2020; Macchiarola et al., 2018). No se trata solamente del sentido instrumentalista de dotar de dispositivos y conexión a internet, sino de aprovechar incluso esas carencias para construir valores de colaboración, solidaridad y sororidad. Los dispositivos digitales o la falta de ellos son la oportunidad de abordar desigualdades previas y externas al aula de clases, reflexionarlas y reconducir su solución.

CONCLUSIÓN

La *inclusión digital educativa* pretende superar las preocupaciones sobre el uso de los dispositivos, sin olvidar que es un aspecto importante, pero desplaza sus ámbitos de acción hacia terrenos más desafiantes, como la construcción de

la democracia participativa, la ciudadanía digital y la apropiación tecnológica (Bujokas-De-Siquiera & Rothberg, 2014). En definitiva, la dimensión técnica de la tecnología digital es fundamental, pero no definitiva para lograr la inclusión digital educativa.

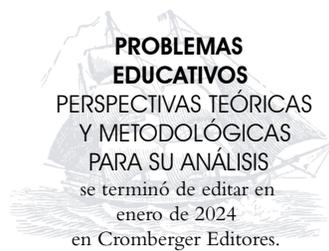
Se puede decir que, a diferencia del término *brecha digital*, que hace referencia a un sentido práctico e instrumental de la tecnología digital, el término *inclusión digital educativa* tiene en esencia un sentido de justicia social. La ejecución del término remite, inevitablemente, a la formación de ciudadanía digitales porque, aunque es privativo de las instituciones educativas, sólo se puede valorar su importancia en sociedad. Los efectos de una inclusión digital educativa son, por supuesto, mejores condiciones pedagógicas, curriculares y educativas, pero sus efectos sociales se perciben con claridad en la participación social democrática y respetuosa.

Por todo lo anterior, la *inclusión digital educativa* se ha posicionado como un nuevo derrotero en los procesos de inclusión social. No es suficiente con erradicar las exclusiones tradicionales como la discriminación por motivo de género, por discapacidad, por origen cultural o por condición económica. Ahora también es necesario reconocer que la exclusión digital está afectando a los grupos sociales que no han sido tradicionalmente discriminados, pues paulatinamente, las empresas, los gobiernos y la sociedad civil están transformando digitalmente sus procesos y esta situación facilita la vida de algunas personas, pero limita la de otras. Por todo lo anterior, aún tenemos una ventana de oportunidad para diseñar e implementar acciones de *inclusión digital educativa*, o de lo contrario, habrá que sumar a las exclusiones tradicionales, nuevas exclusiones con efectos indeseables e inesperados.

REFERENCIAS

- Alva De La Selva, A. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. [https://doi.org/10.1016/s0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/s0185-1918(15)72138-0)
- Berrío-Zapata, C., & Gonçalves, R. C. (2017). *Exclusão Digital: discurso epoder sobre a Tecnologia de Informação*. São Paulo: Editora Unesp-Cultura Acadêmica. <https://www.redalyc.org/journal/4758/475855161008/movil/>
- Berrío-Zapata, C., Marín, P., Ferreira, E. & Das Chagas, E. (2017). Desafíos de la inclusión digital: antecedentes, problemáticas y medición de la brecha digital de género. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 162-198. <https://doi.org/10.26864/pcs.v7.n2.8>

- Bujokas-De-Siquiera, A. & Rothberg, D. (2014). La educación en medios y las políticas educativas brasileñas para la mejora del aprendizaje. *Comunicar*, XXII(43), 113-122. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15831058013.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* (ENDUTIH 2022). Inegi. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENDUTIH/ENDUTIH_22.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022b). *Encuesta Nacional sobre Discriminación* (ENADIS 2022). Inegi. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf
- Lago, S., Álvarez, A., Amado, S., Andonegui, F., Gendler, M., Méndez, A. & Samaniego, F. (2019). *Políticas públicas e inclusión digital*. Teseo.
- Lovos, E., Martínez, B. & Cuevas, V. (2020). Formación Docente y TIC. Caracterización de los estudiantes de educación primaria. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 16(2), 1-13. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2546>
- Macchiarola, V., Martini, C., Montebelli, A. E. & Mancini, A. A. (2018). Inclusión digital educativa en escuelas secundarias argentinas. Un estudio evaluativo. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(57 nov-abr), 149-175. <https://doi.org/10.33255/2957/335>
- Maggio, M. (2012). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Revista Científica de Tecnología Educativa*, 1(1), 51-64.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Consecuencias adversas del cierre de escuelas*. UNESCO.
- Pedraza-Bucio, C. & Cruz-Sánchez, I. (2023). Violencia digital en las universidades: claves desde el género y las alfabetizaciones digitales críticas. *Transdigital*, 4(8), 1-12. <https://doi.org/10.56162/transdigital243>
- Rivera-Vargas, P. y Cobo, C. (2018). Plan Ceibal en Uruguay: una política pública que conecta inclusión e innovación. En: P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Ed.). *Políticas Públicas para la Equidad Social*. (pp. 13-29). Universidad de Santiago de Chile. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1>
- Rivoir, A. (2019). Desigualdades digitales y el modelo 1 a 1 como solución. El caso de One Laptop Per Child Perú (2007-2012). *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 33-52. <https://doi.org/10.35362/rie7913417>
- Salado, L. & Álvarez-Flores, E. (2016). Uno de los rostros de la brecha digital en la universidad: las prácticas institucionalizadas en el uso de las TIC. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 4(1), 15-29.



**PROBLEMAS
EDUCATIVOS**
PERSPECTIVAS TEÓRICAS
Y METODOLÓGICAS
PARA SU ANÁLISIS

se terminó de editar en
enero de 2024
en Cromberger Editores.

La presente obra integra ocho capítulos relacionados con problemas educativos desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas para su análisis. Se agrupan en dos secciones, con cuatro capítulos cada una, éstas son Docencia y Estudiantado. Representa el esfuerzo de profesorado de educación superior de instituciones públicas que investiga en el campo educativo. Este libro va dirigido a profesorado, investigadores, alumnado de licenciatura y posgrado de diferentes disciplinas y a toda la comunidad académica interesada en el estudio de problemas educativos.

La sección de *Docencia* inicia con el capítulo 1 teórico relacionado con la “Alfabetización académica: retos e importancia de su desarrollo en la universidad”. Continúa con el capítulo 2 de investigación sobre la “Actitud hacia la investigación del profesorado universitario según el área de conocimiento”. Sobre el profesorado se presenta el capítulo 3 de investigación acerca de la “Opinión de profesorado universitario sobre la efectividad de un programa de profesionalización docente”, y se concluye esta sección con el capítulo 4 de investigación acerca de la “Enseñanza de la lectoescritura en entornos virtuales de aprendizaje en educación primaria”. Estos trabajos abordan fenómenos relacionados con la docencia y el profesorado que contribuirán al campo educativo con el conocimiento generado.

La sección de *Estudiantado* también contiene cuatro capítulos. Se inicia con el capítulo 5 sobre una investigación relacionada con la “Exposición a la violencia y conducta pasiva de espectadores en el ciberacoso”. Continúa con el capítulo 6, sobre “La motivación al aprendizaje del idioma inglés en estudiantes universitarios”. El capítulo 7 aborda una investigación sobre “Arteterapia para fomentar la convivencia durante la pandemia en niños y niñas”. Y para finalizar, se presenta el capítulo 8 teórico sobre los “Desafíos de la inclusión digital educativa en México”. Todos los trabajos abordan problemas educativos donde participa el alumnado, por lo que sus resultados permitirán ampliar el conocimiento sobre este principal actor dentro de los procesos educativos.

