

Educando *para* educar

ISSN electrónico 2683-1953
Año 23, Núm. 44
Septiembre 2022-febrero 2023



Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado

DIRECTORIO

CRISÓGONO SÁNCHEZ LARA

Director General del SEER

FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

Director General de la BECENE

MARÍA GUADALUPE ESCALANTE BRAVO

Directora de la División de Estudios de Posgrado

MA. DE LOURDES GARCÍA ZÁRATE

Coordinadora de la Academia de Investigación

CONSEJO EDITORIAL

FRIDA DÍAZ BARRIGA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

MARÍA CECILIA COSTERO GARBARINO

El Colegio de San Luis A.C. (COLSAN)

MARÍA GUADALUPE VEYTIA BUCHELLI

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

EQUIPO EDITORIAL

COORDINADORA EDITORIAL

Laura Erika Gallegos Infante

ASISTENTE EDITORIAL

Werner Alberto Juárez Padilla

CORRECCIÓN DE ESTILO

Adriana del Río Koerber

TRADUCCIÓN

Óscar Felipe Reyna Jiménez

FOTOGRAFÍA DE PORTADA

Jocelyn Sánchez Rivera

DISEÑO EDITORIAL

Jocelyn Sánchez Rivera

CONTENIDO



1	Efectos secundarios de AD5-NCOV, percepciones y emociones sobre la vacunación en trabajadores educativos en México Carolina Limón Sánchez / Dulce María Galarza Tejada / Alejandro Chávez Rodríguez	13
2	Tecnologías digitales y evaluación en univesitarios durante la emergencia del COVID-19 María Guadalupe Veytia Bucheli / Alejandro Servín Gómez / Jorge Armando Manzano Martínez ...	35
3	El sentido de las prácticas educativas de los docentes de educación física del nivel primaria de la ciudad de México en el contexto de la educación a distancia trastocado por la pandemia de COVID-19 Nancy Becerril Mecalco	49
4	Estudio bibliométrico de la producción y gestión de conocimiento educativo en Guanajuato durante 2012-2021 Cecilia Medel Villafaña / Alexandra Delgado González	63
5	Evaluación de utilidad para el aprendizaje, de los recursos didácticos en un modelo de aula invertida Carlos Héctor Naranjo Iturralde	79
6	Creación teatral y su potencial para la pedagogía de la re-existencia: el caso de jóvenes teatristas en México y Colombia Olga Leticia Álvarez Cooper	93
7	La promoción de lectura y las bibliotecas en educación superior Estrella Thay-Ili Armenta Courtois / Denise Hernández y Hernández / Rocío López González	107
8	Incremento de los niveles de comprensión lectora en un grupo de primaria a través de textos literarios Jesús Alberto Leyva Ortiz / Marlen Sinay Corpus Gaspar	121

EDUCANDO PARA EDUCAR, año 23, Núm. 44, septiembre 2022-febrero 2023, es una publicación semestral editada por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Calle Nicolás Zapata, Núm. 200, Col. Centro, C.P. 7800, San Luis Potosí, S.L.P., México. Tel. (444) 8142530, dirección electrónica <https://beceneslp.edu.mx/revista/> correo educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx | Director de la institución: Dr. Francisco Hernández Ortiz | Editora: Dra. Ma. de Lourdes García Zárate | ISSN de la versión electrónica: 2683-1953; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor | Responsables de éste número: Equipo editorial de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE, Mtra. Laura Erika Gallegos Infante, Mtro. Werner Alberto Juárez Padilla | Fecha de última modificación: 31 de marzo de 2023 | Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del equipo editorial | La reproducción total y parcial de los contenidos e imágenes puede realizarse dando los créditos a quien corresponde | La versión electrónica de esta revista se publica bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0

PRÓLOGO



Estimado lector, el número 44 de la revista *Educando para Educar* que ahora le presentamos reúne ocho trabajos de diversas temáticas; encontrará artículos que nos remiten, por una parte, a reflexionar sobre los efectos secundarios causados por el COVID-19 y, por otra, a los temas nodales que han sido objeto de estudio en las diversas comunidades académicas como, por ejemplo: la evaluación, la investigación educativa, la promoción de la lectura, entre otros.

Si bien es cierto que los sistemas educativos a lo largo y ancho del mundo recurrieron a diversas estrategias y medios digitales para solventar las tareas escolares durante la pandemia, también se pusieron en relieve las desigualdades y las brechas digitales de los diversos centros educativos al momento de la emergencia sanitaria, y que transformaron las nuevas formas de realizar el quehacer educativo. Innumerables reflexiones giran alrededor de este acontecimiento mundial; sin embargo, poco se ha hablado de las percepciones y las emociones acerca de la vacunación en trabajadores educativos en México. En el primer artículo de investigación que abre el ejemplar 44, Carolina Limón Sánchez, Dulce María Galarza y Alejandro Chávez Rodríguez exponen un trabajo en el que abordan dimensiones como datos demográficos, anamnesia médica y de la enfermedad, emociones y percepciones sobre la vacunación en trabajadores de la educación, así como los efectos secundarios de la vacunación con AdS-nCov.

Siguiendo las reflexiones sobre la emergencia sanitaria por COVID-19, María Guadalupe Veytia Bucheli, Alejandro Servín Gómez y Jorge Armando Manzano Martínez analizan las percepciones de estudiantes universitarios en torno a la implementación de herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes para evaluar desde la virtualidad. Destacan el uso de diversas herramientas como plataformas, portafolios electrónicos, listas de cotejo y rúbricas, así como murales colaborativos y wikis. En este trabajo se reconoce la importancia del fortalecimiento y diversificación de los diferentes recursos o herramientas para los diferentes momentos de la evaluación.

A partir del cuestionamiento a los docentes acerca de cómo afrontaron la condición de mediar la práctica con la tecnología atribuida al proceso de enseñar durante la emergencia sanitaria, Nancy Becerril Mecalco presenta un

artículo en el que recupera las voces del profesorado sobre el sentido de las prácticas educativas de los docentes de educación física del nivel primaria de la Ciudad de México en el contexto de la educación a distancia trastocado por la pandemia de COVID-19.

Otro tema de crucial interés es la evaluación en tiempos de pandemia como un indicador esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje que requiere múltiples miradas. En este sentido, Carlos Héctor Naranjo Iturralde ofrece el artículo "Evaluación de utilidad para el aprendizaje de los recursos didácticos en un modelo de aula invertida". Encontró que los estudiantes están de acuerdo con que los recursos didácticos (contenidos, aplicaciones y actividades) del curso de aula invertida son útiles para el aprendizaje.

Por otra parte, Cecilia Medel Villafaña y Alexandra Delgado González presentan un estudio bibliométrico sobre la producción y la gestión de conocimiento en Guanajuato, en el período de 2012 a 2021, en el que recuperan 604 producciones, entre las que destacan las ponencias. Las autoras sostienen que este trabajo puede ser un aporte para la construcción del estado de conocimiento del COMIE, en la década de estudio, en el Área 3, Investigación de la Investigación Educativa, a la vez que contribuye al diagnóstico del estado del conocimiento en Guanajuato.

Un texto que nos invita a conocer el potencial pedagógico de los procesos de creación teatral es el de Olga Leticia Álvarez Cooper, quien recupera, a través de entrevistas con jóvenes mexicanos y colombianos, las relaciones significativas obtenidas entre la experiencia de hacer teatro y la pedagogía de la re-existencia, develada por los protagonistas de la investigación. En este artículo, la autora concluye y sostiene la tesis sobre el beneficio que se obtiene al vivir el proceso de creación teatral como un camino que permite desplegar la capacidad de agencia.

Para Estrella Thay-Ili Armenta Courtois, Denise Hernández y Hernández y Rocío López González, la promoción de la lectura y de las bibliotecas en educación superior representa un verdadero reto para las universidades, dado el bajo índice lector en esta población estudiantil. Estas autoras construyen un estado del conocimiento cuyos hallazgos les permiten argumentar que las bibliotecas tienen un papel fundamental en el desarrollo del hábito lector como espacio natural que permite la realización de la lectura. Concluyen que el hábito lector en los estudiantes de educación superior es de vital importancia como fuente de conocimiento, además de ser parte de una educación integral que debe desarrollarse en las instituciones de educación superior.

Por último, cierra este ejemplar el artículo de intervención docente elaborado por Jesús Alberto Leyva Ortiz y Marlen Sinay Corpus Gaspar, titulado "Incremento de los niveles de comprensión lectora en un grupo de primaria a través de

textos literarios". Este trabajo versa sobre la importancia que tiene desarrollar la comprensión lectora en los futuros maestros de educación básica, que, en este caso, se trata de estudiantes de la licenciatura de educación primaria de cuarto grado. Se aplicó una serie de estrategias didácticas en las que se usaron textos literarios del género narrativo para aumentar el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Los resultados muestran que mejoró la comprensión lectora de los estudiantes, motivo por el cual los autores afirman que los textos literarios son una herramienta para trabajar la comprensión lectora dentro del aula.

Amable lector, lo invitamos disfrutar de este número de *Educando para Educar* que reúne artículos de interés para todas las comunidades académicas. Para concluir la presentación de este número, es importante mencionar que las colaboraciones realizadas en este número nos permiten la discusión y aportación a nuestro campo educativo. De igual manera extendemos la invitación a publicar en nuestro próximo ejemplar.

Mtra. Laura Erika Gallegos Infante



- **Educando para educar**
 - Año 23
 - Núm. 44
 - ISSN 2683-1953
 - Septiembre 2022-febrero 2023
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

EFFECTS SECONDARIOS DE LA VACUNA AD5-NCOV. PERCEPCIONES Y EMOCIONES EN TRABAJADORES EDUCATIVOS EN MÉXICO

SIDE EFFECTS OF AD5-NCOV VACCINE. PERCEPTIONS AND EMOTIONS AMONG EDUCATION WORKERS IN MEXICO

Fecha de recepción: 12 de enero de 2023.

Fecha de aceptación: 6 de febrero de 2023.

Carolina Limón Sánchez¹
Dulce María Galarza Tejada²
Alejandro Chávez Rodríguez³



Investigaciones



RESUMEN

En este estudio transaccional se aborda la prevalencia de efectos relacionados con la vacuna contra SARS-CoV2, las percepciones y emociones atribuidas a la vacunación en trabajadores educativos que recibieron CanSino. Se aplicó un cuestionario con las dimensiones: datos demográficos, anamnesis médica y de la enfermedad, emociones y percepciones sobre vacunación, efectividad y los efectos secundarios de la vacuna aplicada. La muestra quedó conformada por 446 trabajadores; 32.7 por ciento padecía enfermedades crónicas, entre las que destacan sobrepeso u obesidad, diabetes mellitus, hipertensión y enfermedad de tiroides, las últimas tres en mayor proporción en > de 39 años. El 74.7 por ciento experimentó cefalea, sueño y dolor en el sitio de aplicación. Menos del 1.3 por ciento presentó algún síntoma grave como dificultad respiratoria. Incertidumbre y esperanza fueron las emociones más experimentadas. Al comparar los cambios emocionales antes y después de la vacunación se identificó que miedo, ansiedad, inquietud, incertidumbre e interés disminuyeron significativamente; por el contrario, se incrementó tranquilidad y apatía, esta última en reducida proporción.

Palabras clave: COVID-19, Cansino, gestión escolar, salud pública.

ABSTRACT

This transactional study described the prevalence of SARS-CoV2 vaccine-related effects, perceptions and emotions attributed to vaccination in education workers who received CanSino. A questionnaire was administered with dimensions: demographics, medical and disease history, emotions and perceptions about vaccination, effectiveness and side effects of the vaccine given. Sample of 446 workers, 32.7 percent suffered from chronic diseases, especially overweight or obesity, DM, HT and thyroid disease, the last three in a higher proportion in those over 39 years of age. 74.7 percent experienced headache, sleepiness and pain at the site of application. Less than 1.3 percent had severe symptoms such as shortness of breath. Uncertainty and hope were the most experienced emotions. A comparison of emotional changes before and after vaccination showed that fear, anxiety, restlessness, uncertainty and interest decreased significantly, while calmness and apathy increased, the latter to a lesser extent.

Keywords: COVID-19, Cansino, school management, public health.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, División de Estudios de Posgrado. climon@beceneslp.edu.mx

² Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología. galarza.dulce@gmail.com

³ Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Tonalá. alejandro.chavez@academicos.udg.mx

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el mundo vive una de las crisis de salud más importante de los últimos cien años; la pandemia de COVID-19 ha provocado más de 2 millones 700 mil muertes y cerca de 156 millones de casos acumulados al 25 de mayo de 2022, además de los estragos en las diversas esferas de la vida pública (OMS, 2022).

En México, como en el resto de los países, se presenta una epidemia activa con una disminución importante en los últimos cuatro meses. Al 25 de mayo de 2022 se han reportado aproximadamente 6 millones 44 mil casos, de los que 338 mil 843 han fallecido, 83.3% se ha recuperado y nueve mil son los casos activos estimados en el ámbito nacional, según COVID-19 México (Gobierno de México, 2022). Tal disminución se debe a múltiples factores, entre los que se destacan la estrategia de prevención y la actual estrategia de vacunación, cuyo objetivo principal es reducir la mortalidad por COVID-19 y que la vacunación pueda evitar un repunte de casos activos.

El gobierno federal de México ha logrado establecer acuerdos bilaterales con países productores y la compra de vacunas en los laboratorios. Lamentablemente, en un inicio no eran suficientes para el abasto de toda la población, de ahí que se conformara el Grupo Técnico Asesor de Vacunación Covid-19 (GTAV, 2021a), adscrito a la Secretaría de Salud. Este Grupo tiene como función realizar análisis y estimaciones que permitan tomar la mejor decisión sobre los grupos poblacionales que requieren la vacuna de forma primordial según la vulnerabilidad asociada a la enfermedad.

En el primer análisis hecho por el Grupo Técnico Asesor de Vacunación Covid-19 (GTAV), éste recomendó acciones para iniciar la vacunación del personal de salud y después avanzar con la población de acuerdo con su riesgo de muerte, sobre todo la que vive en regiones pobres y con alta densidad poblacional (GTAV, 2021b). Además, se analizaron los trabajos esenciales para satisfacer las necesidades básicas de supervivencia y bienestar. Al personal del sector educativo se le consideró como una población que desempeña un trabajo esencial y que se expone a un riesgo importante, sin embargo, no representa mayor riesgo que quienes se dedican a otras actividades laborales.

El gobierno federal decidió que el personal educativo fuera un grupo poblacional que recibiera la vacuna de forma temprana, casi de modo paralelo al sector etario de 50 y más, e incluso en convergencia en la etapa de vacunación del sector etario de 60 y más (considerado de mayor riesgo). Principalmente porque se analizaron otros factores sociales que son propios de México, aquí se destaca la clara desigualdad en el acceso a la educación a distancia de grupos poblacionales (INEGI, 2021a), en particular la desventaja educativa en las familias que viven en condiciones de marginación, así como por las propias trayectorias educativas de los padres, que hacen la diferencia en cuanto al apoyo que pueden dar a sus hijos. En efecto, “no todos parten del mismo punto ni tienen los mismos recursos o capacidades para hacerlo de manera efectiva” (Ruiz, 2020).

La vacuna que se decidió administrar al sector educativo fue la Ad5-nCoV (CanSino Biologics Inc.). La aplicación de ésta, al igual que el resto de las vacunas que existen hoy para prevenir la transmisión de SARS-Cov2 o disminuir la gravedad de la enfermedad COVID-19, puede generar efectos secundarios, reportados en los estudios clínicos; sin embargo, también se pueden presentar eventos supuestamente atribuibles a la vacunación e inmunización (ESAVI) que requieren de investigación (OMS, 2021). Los eventos pueden ser de diferente nivel de gravedad y pueden referirse a síntomas físicos y/o mentales.

Se trata de una vacuna construida a partir de la plataforma de virus vector adenovirus. La vacuna fue diseñada por el Instituto de Biotecnología de Beijing y CanSino Biologics Inc., y utiliza como vector al adenovirus-5 (Ad5) no replicante, que porta el gen que codifica para la proteína S del SARS-CoV2. Es una vacuna con esquema de una sola dosis y que ha probado su efectividad. En un estudio de revisión que analizó los ensayos clínicos realizados en Pakistán, Rusia, México y Chile se demostró una eficacia de ésta del 90% (Siddique y Ahmed 2021).

Un estudio mexicano de cohorte que incluyó a 43 925 personas con una mediana de edad de 32 años (86%) vacunadas con CanSino durante marzo-diciembre de 2021 reporta que esta vacuna fue efectiva para prevenir la enfermedad COVID-19 y altamente efectiva para prevenir la hospitalización y

la muerte. Para seguir analizando el avance de inmunidad por la vacuna, se recomienda evaluar en mayor profundidad el tiempo que dura la protección y evaluar el valor de las dosis de refuerzo para prevenir la enfermedad grave y la muerte (Richardson et al., 2022).

En un estudio longitudinal no integrado a los ensayos clínicos (fase I-III) se reporta el seguimiento de 346 personas (117 con enfermedad previa de COVID-19 y 229 sin COVID-19 previo), en quienes se cuantificó el porcentaje de anticuerpos neutralizantes contra SARS-CoV-2 (prueba de neutralización de virus sustituto) y anticuerpos contra Ad5 (ADV-Ad5 IgG ELISA) antes y después de la vacunación. Entre los principales resultados, se encontró que la vacuna Ad5-nCoV induce un mayor porcentaje de anticuerpos neutralizantes en individuos con COVID-19 previo que en aquellos sin COVID-19 previo (mediana [IQR]: 98% [97-98.1] vs. 72% [54-90], respectivamente; $p < 0,0001$). Los anticuerpos aumentaron a los 21 días de la vacunación en todos los grupos ($p < 0,01$). El estudio recomienda la aplicación de una dosis de refuerzo de Ad5-nCoV, en especial para aquellas personas sin infección previa por COVID-19 (Hernández-Bello et al., 2021). Se obtuvieron resultados similares al comparar la vacuna Ad5-nCoV con las vacunas CoronaVac y BNT162b2 sobre la mayor generación de anticuerpos cuando se presentó la enfermedad previa a la vacunación, y se reportó que la primera produce mayor reatogenicidad y menos anticuerpos neutralizantes que las otras dos (Morales-Núñez, 2022).

Es importante destacar que en las investigaciones arriba mencionadas se encontró que la vacuna Ad5-nCoV no ha mostrado efectos adversos graves; incluso algunos de éstas recomiendan el estudio para aplicaciones de refuerzo (Siddique y Ahmed, 2021; Hernández-Bello et al., 2021; Guzmán-Martínez et al., 2021; Morales-Núñez, 2022). Sin embargo, algunos efectos secundarios menores que se han referido comúnmente son dolor, enrojecimiento, induración, inflamación y prurito en el sitio de aplicación; en menor frecuencia, sangrado en el sitio de inyección.

Por su parte, la Secretaría de Salud (2021) advierte de otras reacciones adversas sistémicas que son frecuentes al aplicar la vacuna Ad5-nCoV: fiebre, mialgias, fatiga, cefalea, náuseas, diarrea, artralgias, tos, odinofagia, vómito, disminución del apetito, mareo, cambios en las mucosas y prurito; en menor frecuencia, hipoestesias, desórdenes funcionales gastrointestinales, inflamación de articulaciones, somnolencia y síncope (Secretaría de Salud, 2021).

Con la estrategia de vacunación también se pretende conseguir la inmunidad colectiva que permita romper la cadena de transmisión. Esta inmunidad colectiva depende de muchos factores; uno de ellos es el número básico de reproducción o R_0 , que es el promedio de casos secundarios que genera un caso infectado. Se estima que esta R_0 es entre 2,5-3,5, por lo que se calcula que se necesita tener entre un 60-72% de población inmunizada para conseguir

este “escudo” poblacional (Anderson, 2020). En México se considera que se ha logrado dicha meta; no obstante, existen reservas sobre la inmunidad de rebaño, en particular porque se requieren refuerzos de la vacunación de forma periódica, y las personas no siempre están convencidas de vacunarse.

Sobre este punto, se debe destacar el papel crucial que tiene la educación para la salud en la prevención y el control de las enfermedades infecciosas emergentes. En un estudio sobre conocimientos y actitudes frente al síndrome respiratorio agudo grave (SARS) y al síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS) en la República de China se señala que es necesario favorecer la información clara que disminuya emociones negativas como el miedo y la estigmatización, los que, como mecanismos afectivos y actitudinales, limitan la prevención del riesgo (Li et al., 2020). Asimismo, la desinformación o falta de información sobre las enfermedades infecciosas condicionan las medidas de prevención.

En tal sentido, en este artículo se presenta: 1) la descripción de los datos demográficos, la anamnesis médica, incluyendo comorbilidades médicas y medicamentos, y la anamnesis relacionada con COVID-19; 2) la descripción de los principales efectos relacionados con la aplicación de vacuna contra SARS-CoV2, la temporalidad y la severidad percibida relacionados con la aplicación de vacuna(s) contra SARS-CoV-2; 3) la descripción del estado emocional y las percepciones de profesores y directivos del sector educativo pre y postaplicación de la vacuna(s) contra SARS-CoV-2, y 4) la comparación de las relaciones entre dos grupos etarios con las variables descritas.

METODOLOGÍA

Diseño

Se expone un estudio transversal basado en un cuestionario, llevado a cabo del 16 de abril al 30 de septiembre de 2021 para estimar la prevalencia de los efectos secundarios de la vacuna preventiva de COVID-19 entre los trabajadores de la educación de San Luis Potosí, México.

Participantes

El criterio de inclusión para este estudio fue: trabajadores de la educación que recibieron la vacuna Ad5-nCoV (CanSino Biologics Inc.) para prevenir la enfermedad COVID-19 durante la fase de vacunación temprana de la estrategia gubernamental. Se excluyeron a quienes no eran trabajadores del sector educativo o que fueron vacunados con algún otro tipo de vacuna. La participación fue totalmente libre, mediante invitación pública por redes sociales y correo electrónico. Tal participación no fue compensada económicamente ni con ningún otro incentivo.

Instrumento

El cuestionario autoadministrado estaba compuesto por once ítems de datos demográficos; ocho sobre anamnesis médica, seis sobre anamnesis relacionada con COVID-19, cinco sobre percepciones acerca de la vacunación, tres sobre las emociones experimentadas antes y después de la vacunación y diez sobre los efectos secundarios de la vacuna. El cuestionario fue una adaptación ampliada de estudios previos (Riad et al., 2021).

Se formó un panel de cuatro expertos en medicina y psicología para revisar el borrador del cuestionario y evaluar la validez de contenido. Usamos una discusión iterativa para finalizar el cuestionario. Posteriormente, la fiabilidad de éste fue evaluada por un grupo de 18 trabajadores de la educación, que cumplieron el cuestionario dos veces con un intervalo mínimo de dos semanas. El resultado de la nueva prueba del instrumento provisional arrojó una fiabilidad moderada, con un coeficiente kappa medio de Cohen de $0,83 \pm 0,10$ (0,45–1) para anamnesis médica y efectos secundarios de la vacuna.

Muestra

Los datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), arrojados por el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) 2013, señalan que en San Luis Potosí trabajan 36 749 docentes en la educación básica y 2 017 en educación superior del sector público (Data México Beta, 2022).

El tamaño de la muestra fue de 446, calculada con un mínimo de 381, con un 95% de nivel de confianza y 5% de margen de error.

Consideraciones éticas

El protocolo del estudio se registró en colaboración con dos instituciones educativas del sector público, y se buscó su registro en el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Después de la autorización ética, se hizo llegar por correo electrónico la invitación a las instituciones educativas de los diferentes niveles; fue totalmente abierta y difundida por redes sociales digitales, con una explicación del proyecto a desarrollar. Los datos recopilados fueron controlados por el equipo de investigación de tal forma que se cuidó la confidencialidad de la información. Los resultados fueron publicados, junto con las recomendaciones factibles para el grupo poblacional que participó en el proyecto en forma de retribución por la respuesta a los cuestionarios; sin embargo, no se dará a conocer dato alguno que logre la identificación de los participantes.

Se obtuvo el consentimiento informado digital de cada participante antes de la participación. Se permitió a los participantes retirarse del estudio en cualquier momento sin justificación, y no se guardaron datos antes de que el participante presentara sus respuestas por completo.

Análisis estadístico

Se efectuaron las pruebas estadísticas utilizando el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS) versión 27.0 (SPSS, 2020). Se hizo uso de la estadística descriptiva para las variables demográficas (sexo, edad, profesión, tiempo de experiencia laboral y región) y anamnesis médica (enfermedades no transmisibles y embarazo), anamnesis relacionada con COVID-19 (infección previa, gravedad y exposición previa a casos de COVID-19) y los efectos secundarios de la vacuna (efectos secundarios generales). Éstas se representarán mediante frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Posteriormente se utilizaron pruebas como Chi-cuadrado (χ^2), análisis de varianza unidireccional (ANOVA), a fin de comparar e identificar diferencias significativas entre grupos de edad; la prueba de McNemar en tablas cruzadas, con objeto de identificar variaciones en las respuestas de las emociones experimentadas antes y después de la vacunación, con un nivel de confianza del 95% y un valor de significancia $p \leq 0,05$.

RESULTADOS

Características demográficas

Un total de 490 sujetos completaron el cuestionario correctamente hasta el 29 de septiembre de 2021. De éstos, el 5% se vacunaron con otra vacuna diferente a la Adv5-nCoV o y 4.7% radicaban en localidades de otros estados de la república, por lo que fueron excluidos de este informe. Por lo tanto, se incluye en el análisis final una muestra de 446 participantes; 386 (86.5%) mujeres y 60 (13.5%) hombres. La edad promedio fue de 39.04 ± 9.99 años, oscilaron entre 20 y 59 años, con una mediana de 39 años (véase el cuadro 1). Se decidió dividir la muestra en dos grupos etarios, debido a que las personas mayores de 39 años presentan mayor riesgo de enfermar gravemente. En este último grupo de edad se encuentra más del 80% de la población que requirió hospitalización por padecer COVID-19, según la información oficial del Gobierno de México (2022), y, por lo tanto, se identificó que los efectos secundarios a la vacuna como la anamnesis de la enfermedad fue distinta en algunas variables.

Cuadro 1. Características demográficas de los trabajadores de la educación que recibieron la vacuna Adv5-nCoV entre mayo y septiembre de 2021

Variable	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	386	86.5
	Masculino	60	13.5
Edad	≤ 38 años	224	50.2
	> 39 años	222	49.8
Grado máximo de estudios	Básica	3	0.7
	Media	7	1.6
	Media superior	22	5.0
	Superior	269	60.3
	Posgrado	145	32.5
Actividad laboral	Personal administrativo	105	23.5
	Personal docente	341	76.5
Tipo de institución en que labora	Pública	395	88.6
	Privada	51	11.4
Medio en el que se encuentra la institución en que labora	Medio rural	87	19.5
	Medio urbano	359	80.5
Nivel educativo de la institución en que labora	Básica	308	69.1
	Media	29	6.5
	Media superior	17	3.8
	Superior y posgrado	92	20.6
Residencia de los participantes por región del estado de San Luis Potosí	Altiplano	10	2.2
	Centro	397	89.0
	Media	15	3.4
	Huasteca	6	1.3

Al comparar el número de participantes con el número de trabajadores de la educación que laboran en el estado de San Luis Potosí, la densidad fue de 1.35 respuestas por cada 1 000 trabajadores de la educación. La zona Centro es donde se concentra la mayoría de respondientes (véase el mapa 1).

Mapa 1. Microrregiones del estado de San Luis Potosí



Fuente: CEFIM (2014).

Se señala la residencia de los participantes según municipio y microrregión del estado de San Luis Potosí, México (CEFIM, 2014).

Anamnesis médica

Un total de 146 (32.7%) participantes informaron tener al menos una enfermedad crónica, con una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo de ≤ 38 años y el grupo de > 39 años: 47 (10.54%) contra 99 (22.20%), respectivamente. De todos los participantes con enfermedades crónicas, se ubican como principales padecimientos: 59 (13.2%) con sobrepeso u obesidad, 44 (9.9%) con diabetes mellitus, 41 (9.2%) con hipertensión arterial y 31 (7.0%) con enfermedad tiroidea; las últimas tres con diferencias estadísticamente significativas en la distribución entre grupo de edad al aplicar la prueba de Chi-cuadrado (véase el cuadro 2).

Cuadro 2. Enfermedades no transmisibles de trabajadores de la educación vacunados en San Luis Potosí, mayo-septiembre de 2021

Enfermedad	≤ 38 años	> 39 años	Total	Significancia
Diabetes mellitus	10(2.24%)	34 (7.62%)	44 (9.9%)	0.000
Hipertensión arterial	3 (0.67%)	38 (8.54%)	41 (9.2%)	0.000
Sobrepeso u obesidad	23(5.17%)	36 (8.09%)	59(13.2%)	0.061
Cáncer	2 (0.45%)	2 (0.45%)	4 (1.0%)	0.685
Tuberculosis	0 (0.00%)	2 (0.45%)	2 (0.4%)	0.247
Asma	7 (1.57%)	3 (0.67%)	10 (2.2%)	0.173
Enfermedad pulmonar obstructiva/enfisema pulmonar	2 (0.45%)	1 (0.22%)	3 (0.7%)	0.503
Enfermedad tiroides	9 (2.02%)	22(4.93%)	31 (7.0%)	0.011
Enfermedad neurológica	2 (0.55)	7 (1.57%)	9 (2.0%)	0.085
Alergias	2(0.45%)	2 (0.45%)	4 (1.0%)	0.685

Nota: Se incluyen las enfermedades que puntuaron más de dos en la frecuencia de padecimiento. Se utilizó la prueba Chi-cuadrado con un nivel de significancia de ≤ 0.05 . En negritas se resaltan las enfermedades significativamente diferentes entre los grupos de edad.

Del total de participantes, 32 (7.2%) refirieron ser fumadores activos y 25 (5.6%) fumadores pasivos. Respecto a la actividad física regular, 208 (46.6%) no la realizan y 238 (53.4%) sí.

Anamnesis relacionada con COVID-19

Al momento de responder el cuestionario, 218 (48.9%) de los participantes reportaron haber tenido contacto con personas con resultado positivo a COVID-19 (se aclaró que positivo era aquella persona con sintomatología respiratoria y prueba PCR o de antígeno positiva); además, 99 (22.2%) de los respondientes padecieron COVID, con prueba positiva, y sólo cuatro (0.9%) estuvieron hospitalizados por sintomatología relacionada con COVID-19. En la comparación por grupos etarios no se identificaron diferencias significativas.

De los 99 sujetos que padecieron la enfermedad, 85 refirieron haber tenido contacto con una persona positiva y 14 no; la prueba de Chi-cuadrado reveló una diferencia estadísticamente significativa con valor de 0.000.

Efectos secundarios informados de la vacuna preventiva de COVID-19

Un total de 333 (74.7%) participantes informaron haber tenido al menos un efecto secundario de la vacuna. Los efectos secundarios más comunes fueron: cansancio (57.8 %), dolor de cabeza (57.0%), dolor articular o muscular (50%), sueño (46.2%) y dolor en el sitio de aplicación (40.1%); en menor proporción, cuerpo cortado (29.1%), hipertermia (sensación de aumento de la temperatura corporal (20.4%), fiebre medida con termómetro mayor a 38°C (17.3%), náusea o vómito (16.1%), diarrea (9.4%), dolor de garganta (7.8%) y dolor torácico (4.9%). La prevalencia de efectos secundarios fue mayor en el grupo de ≤ 38 años (55.6 %) que en el grupo de > 39 años (44.4%), con diferencia estadísticamente significativa 0.000 empleando la prueba de Chi-cuadrado. Sin embargo, al comparar cada efecto secundario informado entre los grupos de edad, fueron menos prevalentes en el grupo de ≤ 38 años que en el grupo de > 39 años, con diferencia estadísticamente significativa en el caso de los síntomas dolor en el lugar de la inyección (43.6% vs. 56.4%), cuerpo cortado (43.8 vs. 56.2%) y dolor torácico (27.3% vs. 72.7%) (véase el cuadro 3).

En cuanto a la duración de los efectos secundarios generales, el 16.8% presentó efectos inmediatos a la aplicación; el 43.5% de ellos presentó síntomas el primer día, mientras el 17.9% el segundo día, el 2.0% el tercer día, el 1.6% el cuarto día y el 2.2% después del quinto día. Los efectos secundarios que requirieron intervención médica fueron informados por sólo el 2.5% de todo el grupo de estudio, pero uno (0.2%) requirió hospitalización por los efectos secundarios de la vacunación. Se trató de una mujer de 42 años, profesora de nivel básico que trabaja en una institución pública en la capital de San Luis Potosí, con antecedentes de diabetes, hipertensión arterial y endometriosis.

Cuadro 3. Prevalencia de los efectos secundarios generales de la vacuna Adv5-nCoV entre trabajadores de la educación en San Luis Potosí, mayo-septiembre de 2021

Efecto secundario	≤ 38 años	> 39 años	Total	Significancia
Cansancio	121(46.9%)	137(53.1%)	258(57.8%)	0.100
Dolor de cabeza	123(48.4%)	131(51.6%)	254 (57%)	0.382
Dolor articular o muscular	96 (46.6%)	110(53.4%)	206(46.2%)	0.156
Sueño	116(52.0%)	107 (48%)	223(50.0%)	0.449
Dolor en el sitio de aplicación	78 (43.6%)	101(56.4%)	179(40.1%)	0.021
Cuerpo cortado	57 (43.8%)	73 (56.2%)	130(29.1%)	0.084
Hipertermia	41 (45.1%)	50 (54.9%)	91 (20.4%)	0.269
Fiebre medida con termómetro mayor a 38°	34 (44.2%)	43 (55.8%)	77 (17.3%)	0.242
Nausea o vómito	31 (43.1%)	41 (56.9%)	72 (16.1%)	0.184
Diarrea	24 (57.1%)	18 (42.9%)	42 (9.4%)	0.346
Dolor de garganta	15 (42.9%)	20 (57.1%)	35 (7.8%)	0.364
Dolor torácico	6 (27.3%)	16 (72.7%)	22 (4.9%)	0.027
Dolor abdominal	12 (46.2%)	14 (53.8%)	26 (5.8%)	0.669
Tos	10 (62.5%)	6 (37.5%)	16 (3.6%)	0.322
Lesiones en la piel	6 (46.2%)	7 (53.8%)	13 (2.9%)	0.766
Dificultad respiratoria	2 (33.3%)	4 (66.7%)	6 (1.3%)	0.405
Mareo	2 (50.0%)	2 (50.0%)	4 (0.9%)	0.993

Efecto secundario	≤ 38 años	> 39 años	Total	Significancia
Neurológicas			3 (0.7%)	
Desaturación	1 (50.0%)	1 (50.0%)	2 (0.4%)	0.995
Neurológicas	1 (33.3%)	2 (66.7%)	3 (0.7%)	0.557
Número de efectos secundarios (1-20)	3.46 ± 2.645	3.97 ± 2.966	3.72 ± 2.817	0.057
Total	185 (55.6%)	148 (44.4%)	333 (74.7%)	0.001

Nota: se utilizó la prueba de Chi-cuadrado y ANOVA con un nivel de significancia de <0,05. En negritas se resaltan los efectos secundarios significativamente diferentes entre los grupos de edad.

Efectos emocionales relacionados con la vacunación

Entre las emociones mayormente experimentadas antes de la vacunación se encuentran: incertidumbre, 147 (33%); esperanza, 128 (28.7%); alegría, 126 (28.3%); miedo, 125 (28.0%); tranquilidad, 102 (22.9%), y ansiedad, 93 (20.9%). Posterior a la vacunación, los participantes experimentaron principalmente las siguientes emociones: tranquilidad, 183 (41.0%); esperanza, 130 (29.1%); alegría, 129 (28.9%), e incertidumbre, 95 (21.3%). Al correr el estadístico de McNerman se identificaron cambios significativos en algunas de las emociones experimentadas por los participantes: la tranquilidad y la apatía se incrementaron, mientras el miedo, la ansiedad, la inquietud, el interés y la incertidumbre se decrementaron (véase el cuadro 4).

Cuadro 4. Comparación de emociones experimentadas antes y después de la vacuna Adv5-nCoV en trabajadores de la educación de San Luis Potosí, mayo-septiembre de 2021

Emociones experimentadas		Antes de la vacunación	Después de la vacunación	Significancia P
Incertidumbre	Sí	147 (33.0%)	95 (21.3%)	0.000
	No	299 (67.0%)	351 (78.7%)	
Esperanza	Sí	128 (28.7%)	130 (29.1%)	0.931
	No	317 (71.1%)	316 (70.9%)	
Alegría	Sí	126 (28.3%)	129 (28.9%)	0.826
	No	318 (71.3%)	316 (70.9%)	
Miedo	Sí	126 (28.0%)	63 (14.1%)	0.000
	No	321 (72.0%)	383 (85.9%)	
Tranquilidad	Sí	102 (22.9%)	183 (41.0%)	0.000
	No	344 (77.1%)	263 (59.0%)	
Ansiedad	Sí	93 (20.9%)	54 (12.1%)	0.000
	No	353 (79.1%)	392 (87.9%)	
Inquietud	Sí	73 (16.4%)	43 (9.6%)	0.001
	No	373 (83.6%)	403 (9.6%)	
Interés	Sí	61 (13.7%)	16 (3.6%)	0.000
	No	385 (86.3%)	430 (96.4%)	
Confusión	Sí	33 (7.4%)	20 (4.5%)	0.072
	No	412 (92.4%)	426 (95.5%)	
Tristeza	Sí	14 (3.1%)	20 (4.5%)	0.307
	No	431 (96.6%)	426 (95.5%)	
Frustración	Sí	10 (2.2%)	12 (2.7%)	0.804
	No	436 (97.8%)	433 (97.1%)	
Desinterés	Sí	9 (2.0%)	9 (2.0%)	1.000
	No	437 (98.0%)	437 (98.0%)	

Emociones experimentadas		Antes de la vacunación	Después de la vacunación	Significancia P
Desesperanza	Sí	7 (1.6%)	5 (1.1%)	0.754
	No	439 (98.4%)	441 (98.9%)	
Euforia	Sí	6 (1.3%)	6 (1.3%)	1.000
	No	440 (98.7%)	440 (98.7%)	
Apatía	Sí	2 (0.4%)	12 (2.7%)	0.006
	No	443 (99.3%)	434 (97.3%)	

Nota: se utilizó la prueba de McNemar con un nivel de significancia de <0,05. Distribución binomial. En negritas se resaltan las emociones que experimentaron un cambio significativo antes y después de la vacunación.

Percepción relacionada con la vacunación

Acerca de la percepción de la efectividad de las vacunas, la mayoría, 283 (63.5%), considera que la vacuna de Pfizer BioNTech es la más efectiva, seguida de CanSino Adv5-nCoV, 102 (22.9%); Oxford-Astra-Zeneca, 15 (3.4%); Jansen/Johnson&Johnson, seis (1.3%); SinoVac/CoronaVac, cuatro (0.9%); Novavax, tres (= .7%), y Cure Vac, uno (0.2%). La mayoría, 275 (61.7%), refirió que la vacuna Adv5-nCoV les proporciona la protección adecuada contra el COVID-19, ante 171 (38.3%) que dijeron que no les proporciona la protección adecuada. Asimismo, 114 (25.6%) de los participantes consideraron no aplicarse la vacuna. Entre las principales razones, expuestas de forma cualitativa, se destacan las dimensiones descritas en el cuadro 5.

Cuadro 5. Descripción cualitativa sobre las dimensiones atribuidas a la desconfianza en la vacunación

Dimensión	Argumentos de los participantes
Desconocimiento acerca de la bioseguridad de la vacuna	<ul style="list-style-type: none"> — La vacuna podría ser un riesgo por los posibles efectos secundarios y complicaciones para la salud, especialmente en quienes se encuentran embarazadas, lactando o tienen alguna enfermedad crónica o autoinmune. — Se desconfía de la relativa rapidez con que fueron diseñadas y aplicadas las vacunas. — Se desconocen los efectos a largo plazo. — Hay rumores relacionados con muertes atribuidas a la vacunación. — Se cree que la vacuna es diseñada con el mismo virus en una dosis pequeña.
Desconocimiento sobre la efectividad de la vacuna como medida de prevención de la enfermedad grave	<ul style="list-style-type: none"> — Particularmente la vacuna CanSino es poco o nada efectiva en comparación con vacunas de otros laboratorios. — Ninguna vacuna asegura la inmunidad, tampoco la efectividad para reducir el riesgo de enfermarse de COVID-19 cuando se presenten nuevas y distintas variantes del virus y por el poco tiempo de efectividad.
Sentimiento de cometer un acto inmoral al vacunarse por desconocimiento de los componentes de la vacuna	<ul style="list-style-type: none"> — Existen rumores de que las vacunas se han creado con células de fetos que son abortados por mujeres jóvenes.
Desconfianza en el sistema de vacunación promovido por el gobierno federal	<ul style="list-style-type: none"> — La vacunación es un engaño; en realidad nos vacunan con un suero que no protege. — No habrá suficientes vacunas una vez que termine el efecto de la vacuna aplicada.

DISCUSIÓN

La prevención de las enfermedades infecciosas mediante la vacunación ha sido uno de los avances más importantes en la salud pública. Sin embargo, parece que el escepticismo ante las vacunas, enmarcado en el contexto de una crisis estructural de confianza en la ciencia, la tecnología y el conocimiento científico, cuyo origen es previo a la actual pandemia y con tendencia creciente, suponen un problema sobreañadido a la lucha contra el COVID-19 (Peretti-Watel et al., 2020). En México se han descrito muy poco los efectos secundarios de la vacuna CanSino Biologics (Adv5-nCoV) COVID-19; su análisis permite mayor certidumbre y reduce la sensación de inseguridad de los profesores que ya se han incorporado a las clases presenciales.

Además, provee seguridad para continuar con las campañas de vacunación venideras, en especial en los grupos poblacionales de mayor riesgo. En el caso de los profesores, una proporción importante (32.7%) informó que tiene al

menos una enfermedad crónica, y la mayoría de 39 años o más, con diferencia significativa con respecto del grupo de menores de 39 años, principalmente con enfermedades como diabetes mellitus (7.62% vs. 2.24%), hipertensión arterial (8.54% vs. 0.67%) y enfermedad tiroidea (4.93% vs. 2.02%). En lo relativo a diabetes mellitus, la prevalencia fue de 9.9%, similar a la reportada por el INEGI (2021b) para San Luis Potosí para mayores de 20 años (9.89 a 10.90), y con un incremento notorio en la prevalencia después de los 39 años. Un estudio reciente de cohorte que incluyó a 43 mil 925 trabajadores mexicanos del cuidado infantil reporta que la vacuna es efectiva para prevenir la enfermedad COVID-19 y altamente efectiva para prevenir la enfermedad grave que requiere hospitalización, con una eficacia del 76% y con un 94% contra la muerte (Richardson et al., 2022).

Por su parte, un estudio realizado en población mexicana que describe la inmunogenicidad del ácido ribonucleico mensajero (ARNm) BNT162b2 y las vacunas del vector de adenovirus Ad5-nCoV a través de la generación de anticuerpos y que evaluó los efectos secundarios de la vacuna en una muestra de 54 personas vacunadas, encontró anticuerpos IgG S1 en el 88.89% de los participantes, y los efectos secundarios fueron muy similares a los que se describen en el presente estudio; 81.5 % refirió algún efecto secundario a la vacunación versus 74.7% que se reporta en el presente. Los síntomas más frecuentes fueron fatiga (50%), dolor en el sitio de vacunación (48.1%), dolor muscular (35.2%) y dolor de cabeza (25.9%); no se informaron efectos adversos graves en ninguna persona (Guzmán-Martínez et al., 2021). En nuestro estudio se identificó igualmente una prevalencia de efectos secundarios leves principalmente en el grupo de > 39 años, con diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos de edad en los siguientes síntomas: dolor en el sitio de vacunación (43.6% vs. 56.4% $p=0.021$) y dolor torácico (27.3% vs. 72.7% $p=0.027$); este último considerado como un síntoma moderado pero de baja prevalencia (4.9%), y sólo una persona requirió hospitalización después de la aplicación de la vacuna.

Respecto a la seguridad de la vacunación heteróloga entre diversas vacunas aprobadas, para el caso de la vacunación con Ad5-nCov y otras vacunas de refuerzo en 124 participantes mexicanos, un estudio que evaluó el porcentaje de anticuerpos neutralizantes contra SARS-CoV-2 con dosis de refuerzo de ChAdOx1-S-Nov-19, Ad26.COVS, BNT162b2 o mRNA-127 reporta que la dosis de refuerzo es segura con efectos secundarios leves, con valores similares al presente estudio, y además concluye que la respuesta inmune es más fuerte (Muñoz-Valle et al., 2022).

Por otra parte, en el presente estudio se analizaron las emociones y percepciones que experimentaron los participantes durante el proceso de vacunación, variable que creemos de especial relevancia para la implementación de acciones que incidan en la respuesta de vacunación futura. Ya se ha descrito que la reticencia a la vacuna (rechazo, la demora o la aceptación con dudas sobre la utilidad y la seguridad de la vacuna) puede afectar a un número significativo de la población que puede mostrarse reacia a la vacunación preventiva de COVID-19, a pesar de la clara percepción pública de los altos riesgos sanitarios asociados a la pandemia (Verger, 2020). Ante tal situación, surgen diferentes debates médico-legales y éticos que merecen una especial atención, y que ya han empezado a publicarse (Arimany-Manso, 2020).

Un estudio experimental muestra que tanto la conspiración como la incertidumbre enmarcados en mensajes de desinformación disminuyeron la actitud pro vacunación en comparación con el control (Featherstone y Zhang, 2020). Un estudio transversal realizado en Croacia confirma la importancia primordial del análisis de las emociones y las creencias para comprender el rechazo de la vacuna, que repercutirá en campañas y políticas públicas (Tomljenovic, Bubic y Erceg, 2020). En otros estudios que abordan la relación entre las emociones y la respuesta de vacunación se ha determinado que el miedo se correlaciona de modo significativo con la falta de conocimientos precisos acerca de la vacunación y con la falta de

percepción de la importancia de la vacunación y la intención de vacunarse (Sato y Fintan, 2020). En el presente estudio se determinó que el 28% de la población experimentó miedo antes de la vacunación, que descendió de modo significativo después de la aplicación 14.01 ($p=0.000$).

El miedo es una emoción que, según el modelo circular del sistema afectivo (Díaz y Flores, 2001), pueden ubicarse en el cuadrante de emociones de desagrado y relajación. Al estudiar los cambios en las emociones antes y después de la vacunación se hizo un hallazgo que podría tener impacto en la respuesta de vacunación y aun de prevención de riesgos: los cambios significativos denotan un incremento en la tranquilidad (22.9% a 41.0%, $p=0.000$) y la apatía (0.4% a 2.7%, $p=0.006$), ambas del eje de relajación, aunque una de ellas del cuadrante desagradable; por su parte, la ansiedad (20.9% a 12.1%, $p=0.000$), la inquietud (16.4% a 9.6%, $p=0.001$) y la incertidumbre (33.0% a 21.3%, $p=0.000$), del cuadrante de excitación y desagrado, mostraron un decremento. Tales modificaciones experimentadas por los participantes aluden a un cambio de estado de excitación a estado de relajación posterior a la vacunación.

Cabe destacar que es una población que en su totalidad recibió la vacuna aun cuando presentaba emociones que podrían considerarse negativas para la respuesta de vacunación; además, algunos de ellos (25.6%) expresaron que habían resuelto no vacunarse, con argumentos que aludían a una infodemia y, a la vez, desinformación sobre la vacunación.

Se requiere un estudio más profundo acerca de las creencias o las representaciones respecto de la vacunación preventiva de COVID-19 y la respuesta emocional asociada a la respuesta de vacunación de refuerzo y conductas de prevención.

Limitaciones y fortalezas del estudio

La discusión de los resultados de este estudio debe considerarse a la luz de la mayor proporción de participación de mujeres profesoras con estudios de posgrado y educación superior que trabajaban en instituciones públicas de nivel básico en el medio urbano en la ciudad de San Luis Potosí. La validez externa de este estudio es limitada porque la muestra no se distribuyó por igual entre géneros.

Otra limitación metodológica radica en la técnica basada en encuestas, pues puede conducir a un sesgo de autoselección, cuando quizás sólo los participantes altamente motivados completaron el cuestionario. La naturaleza de autoinforme de los datos recopilados compromete la objetividad de éstos cuando se trata de evaluación clínica y estandarización. Tal confusión metodológica pudo controlarse hasta cierto punto porque la mayoría de los participantes tenía estudios de nivel superior y posgrado; sin embargo,

esta preparación académica no garantiza la comprensión precisa de la sintomatología y de los conceptos emocionales utilizados. Una fortaleza es que, hasta donde se sabe, es el primer estudio interesado en la descripción de las emociones experimentadas en la vacunación.

Se propone ampliar los estudios epidemiológicos independientes (no patrocinados) sobre los efectos secundarios de la vacuna preventiva de COVID-19 y el efecto emocional de la vacunación, especialmente acerca de la respuesta frente a la vacunación de refuerzo.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, R. M.; Vegvari, C.; Truscott, J., y Collyer, B. S. (2020). Challenges in creating herd immunity to SARS-CoV-2 infection by mass vaccination. *The Lancet*, 396(10263), 1614-1616. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32318-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32318-7)
- Arimany-Manso, J., y Martin-Fumadó, C. (2020). Aspectos médico-legales derivados de la pandemia de la COVID-19. *Medicina Clínica*, 155(8), 344-346. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2020.06.010>
- CEFIM (Coordinación Estatal para el Fortalecimiento Institucional de los Municipios). (2014). *Monografías de los municipios de México. Tancanhuitz, SLP*. Coordinación Estatal para el Fortalecimiento Institucional de los Municipios, <http://www.campopotosino.gob.mx/monografias2014/tancanhuitz.12.pdf>
- Data México Beta. (2022). San Luis Potosí. Entidad federativa [en línea]. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/san-luis-potosi-sl?redirect=true>
- Díaz, J. L., y Flores, E. O. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20-35. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58242403.pdf>
- Featherstone, J. D., y Zhang, J. (2020). Feeling angry: the effects of vaccine misinformation and refutational messages on negative emotions and vaccination attitude. *Journal of Health Communication*, 25(9), 692-702. <https://doi.org/10.1080/10810730.2020.1838671>
- Gobierno de México. (2021). *Covid-19 México*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. <https://datos.covid-19.conacyt.mx/#DOView>
- GTAV (Grupo Técnico Asesor de Vacunación Covid-19). (2021a). Actualización del análisis de priorización de las vacunas para COVID-19 en México y recomendaciones generadas. *Salud Pública de México* [en línea]. <https://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/12571/12085>
- GTAV (Grupo Técnico Asesor de Vacunación Covid-19). (2021b). Priorización inicial y consecutiva para la vacunación contra SARS-CoV-2 en la población mexicana. Recomendaciones preliminares. *Salud Pública de México*, 63(2), 286-307. https://doi.org/10.21149/12399_2
- Guzmán-Martínez, O.; Guardado, K.; De Guevara, E. L.; Navarro, S.; Hernández, C.; Zenteno-Cuevas, R., y Montero, H. (2021). IgG Antibodies Generation and Side Effects Caused by Ad5-nCoV Vaccine (CanSino Biologics) and BNT162b2 Vaccine (Pfizer/BioNTech) among Mexican Population. *Vaccines*, 9(9), 999. <http://dx.doi.org/10.3390/vaccines9090999>
- Hernández-Bello, J.; Morales-Núñez, J. J.; Machado-Sulbarán, A. C.; Díaz-Pérez, S. A.; Torres-Hernández, P. C.; Balcázar-Félix, P.; Gutiérrez-Brito, J. A., Lomelí-Nieto, J. A., y Muñoz-Valle, J. F. (2021). Neutralizing Antibodies against SARS-CoV-2, Anti-Ad5 Antibodies, and Reactogenicity in Response to Ad5-nCoV (CanSino Biologics) Vaccine in Individuals with and without Prior SARS-CoV-2. *Vaccines*, 9(9), 1047. <http://dx.doi.org/10.3390/vaccines9091047>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2021a). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED). <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovid/2020/>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2021b). Estadísticas a propósito del Día Mundial de la Diabetes (14 de noviembre). Datos nacionales. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_Diabetes2021.pdf
- Li, W.; Liao, J.; Li, Q.; Baskota, M.; Wang, X.; Tang, Y.; Zhou, Q.; Wang, X.; Luo, X.; Ma, Y.; Fukuoka, T.; Ahn, H.; Lee, M. S.; Chen, Y.; Luo, Z., y Llu, E. (2020). Public health education for parents during the outbreak of COVID-19: a rapid review. *Annals of Translational Medicine*, 8(10), 1-11. <http://dx.doi.org/10.21037/atm-20-3312>

- Morales-Núñez, J. J.; Muñoz-Valle, J. F.; Machado-Sulbarán, A. C.; Díaz-Pérez, S. A.; Torres-Hernández, P. C.; Panduro-Espinoza, B. V.; Gallegos-Díaz de León, J. A.; Munguía-Ramírez, C. D., y Hernández-Bello, J. (2022). Comparison of three different COVID-19 vaccine platforms (CoronaVac, BTN162b2, and Ad5-nCoV) in individuals with and without prior COVID-19: Reactogenicity and neutralizing antibodies. *Immunology Letters* (251-252), 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.imlet.2022.10.002>
- Muñoz-Valle, J. F.; Sánchez-Zuno, G. A.; Matuz-Flores, M. G.; Hernández-Ramírez, C. O.; Díaz-Pérez, S. A.; Baños-Hernández, C. J.; Turrubiates-Hernández, F. J.; Vega-Magaña, A. N, y Hernández-Bello, J. (2022). Efficacy and Safety of Heterologous Booster Vaccination after Ad5-nCoV (CanSino Biologics) Vaccine: A Preliminary Descriptive Study. *Vaccines*, 10(3), 400. <http://dx.doi.org/10.3390/vaccines10030400>
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2022). Geo-HUB COVID-19 cases and deaths reported by countries and territories in the Americas [en línea]. <https://who.maps.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=2203b04c3a5f486685a15482a0d97a87&extent=-17277700.8881%2C-1043174.5225%2C-1770156.5897%2C6979655.9663%2C102100>
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2021). Guía para las hojas de información de la OMS sobre eventos supuestamente atribuibles a vacunación e inmunización (ESAVI) [en línea]. http://www.who.int/vaccine_safety/initiative/tools/Guide_Vaccine_rates_information_sheet_ES.pdf
- Peretti-Watel, P.; Seror, V.; Cortaredona, S.; Launay, O.; Raude, J., y Verger, P. (2020). A future vaccination campaign against COVID-19 at risk of vaccine hesitancy and politicisation. *Lancet Infectious Diseases* (20), 769-770. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30426-6](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30426-6)
- Riad, A.; Pokorná, A.; Attia, S., Klugarová, J.; Koščík, M., y Klugar, M. (2021). Prevalence of COVID-19 vaccine side effects among healthcare workers in the Czech Republic. *Journal of Clinical Medicine*, 10(7), 1428. <https://doi.org/10.3390/jcm10071428>
- Richardson, V.; Franco, C.; Alejandro, M.; Bautista, A.; Martínez, L.; Castro, L. E.; Kathryn, E.; Lafond, R. G.; Yau, T. S.; Azziz-Baumgartner, E., y Hernández, M. (2022). Vaccine effectiveness of CanSino (Adv5-nCoV) COVID-19 vaccine among childcare workers –Mexico, March-December 2021. *Clinical Infectious Diseases*, ciac488. <https://doi.org/10.1093/cid/ciac488>
- Ruiz, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-229.pdf>
- Sato, R., y Fintan, B. (2020). Fear, knowledge, and vaccination behaviors among women in Northern Nigeria. *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, 16(10), 2438-2448. <https://doi.org/10.1080/21645515.2020.1723365>
- Secretaría de Salud (2021). *Guía técnica para la aplicación de la vacuna Cansino Biologics contra el virus Sars-CoV-2*. Secretaría de Salud, Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, Centro Nacional para la Salud de la Infancia y Adolescencia. https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/03/GTApp_Cansino_16Mar2021.pdf
- Siddique, S., y Ahmed, S. (2021). COVID-19 vaccines in Pakistan: Efficacy, adverse effects and availability. *Journal of Islamabad Medical & Dental College*, 10(2), 125-130. <https://doi.org/10.35787/jimdc.v10i2.723>
- Tomljenovic, H.; Bubic, A., y Erceg, N. (2020). It just doesn't feel right – the relevance of emotions and intuition for parental vaccine conspiracy beliefs and vaccination uptake. *Psychology Health*, 35(5), 538-554. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1673894>
- Verger, P., y Dubé, E. (2020). Restoring confidence in vaccines in the COVID-19 era. *Expert Review of Vaccines*, 19(11), 991-993. <https://doi.org/10.1080/14760584.2020.1825945>



TECNOLOGÍAS DIGITALES Y EVALUACIÓN EN UNIVERSITARIOS DURANTE LA EMERGENCIA DE COVID-19

DIGITAL TECHNOLOGIES AND EVALUATION IN UNIVERSITY STUDENTS DURING THE EMERGENCE OF COVID-19

Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2022.

Fecha de aceptación: 14 de enero de 2023.

María Guadalupe Veytia Bucheli¹
Alejandro Servín Gómez²
Jorge Armando Manzano Martínez³



Investigaciones



RESUMEN

Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos mediadores de la evaluación de los estudiantes ofrecen diversas posibilidades para el trabajo tanto individual como colaborativo, así como para llevar a cabo procesos de evaluación, los cuales se han incrementado desde la emergencia sanitaria por COVID-19. El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones de universitarios acerca de la implementación de herramientas tecnológicas por parte de los docentes para evaluar desde la virtualidad. Los sujetos de estudio son 297 estudiantes de las Licenciaturas en Educación y Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; de éstos, 76.4 por ciento son mujeres y 23.6 por ciento son hombres. Se trabajó una metodología con diseño no experimental y descriptivo, con método cuantitativo, mediante el uso de la técnica de encuesta tipo Likert, y, como instrumento, el formulario en Google Drive. Entre los principales hallazgos está la relación que los estudiantes identifican con la virtualidad, la evaluación y el aprendizaje; el manejo de actividades para evaluar tanto de forma individual como colaborativa, y la participación desde la autoevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Las herramientas

que refieren que utilizan con mayor frecuencia son la plataforma, los portafolios electrónicos, las listas de cotejo y rúbricas, y Avatar, Mentimeter, murales colaborativos y wikis, con mucha menor frecuencia. Como resultado, los estudiantes señalaron que emplean herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación; sin embargo, opinan que también es importante fortalecer y diversificar los recursos en los distintos momentos de la evaluación.

Palabras clave: tecnología, evaluación, estudiantes, universidad.

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. maria_veytia@uaeh.edu.mx

² Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. aservin@uaeh.edu.mx

³ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. jmanzano@uaeh.edu.mx

ABSTRACT

Information and communication technologies as mediating tools for student assessment offer diverse possibilities for both individual and collaborative work, as well as for carrying out assessment processes, which have increased since the COVID-19 health emergency. The objective of this research is to analyze the perceptions of university students about the implementation of technological tools by teachers for virtual evaluation. The subjects of the study are 297 students of the Bachelor's Degrees in Education and Law of the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; of these, 76.4 percent are women and 23.6 percent are men. A non-experimental and descriptive design methodology was used, with a quantitative method, using the Likert-type survey technique and, as an instrument, the Google Drive form. Among the main findings is the relationship that students identify with virtuality, evaluation and learning; the management of activities to evaluate both individually and collaboratively, and participation from self-evaluation, co-evaluation

and self-evaluation. The tools they reported using most frequently are the platform, electronic portfolios, checklists and rubrics, and Avatar, Mentimeter, collaborative murals and wikis, much less frequently. As a result, students indicated that they use technological tools in the evaluation process; however, they believe that it is also important to strengthen and diversify the resources in the different moments of the evaluation.

Keywords: technology, evaluation, students, university.

INTRODUCCIÓN

El proceso de evaluación empleando tecnologías digitales en universitarios inscritos en programas presenciales que, debido a la emergencia sanitaria por COVID-19, transitaron a contextos virtuales de un día a otro ha representado un reto tanto para ellos como para los docentes en la forma de evaluar, los momentos en que se lleva a cabo la evaluación, las herramientas tecnológicas que se emplean, los sujetos que participan en ella, así como en el sentido y el significado que adquiere en un espacio que era complementario al salón de clases y que en la actualidad es el único recurso con el que se cuenta. En el mejor de los casos, se efectúa por sesiones sincrónicas; en otros, sólo por mensajes y en actividades asincrónicas (García-Peñalvo et al., 2020; Cueva, 2020; Díez y Gajardo, 2020).

Esta situación ha causado mucha incertidumbre y tensión entre quienes participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, pues no estaban preparados para llevar las actividades cien por ciento en línea. Además, la educación en línea no parte de modelos pedagógicos prefijados y estáticos (Munévar, Lasso y Rivera, 2015; Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2018; Dorrego, 2016).

Desde el inicio de la emergencia sanitaria mundial se ha empleado como una metodología emergente, en la que es posible incrementar la manera de acompañar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las distintas maneras para establecer comunicación y los recursos que emplear en las distintas actividades. Estas incrementaciones han permitido comparar, de manera consciente o inconsciente, la educación tradicional con la educación virtual (Moreyra, Alegre y Demuth, 2021).

El empleo de la tecnología digital para la realización de procesos de evaluación con estudiantes universitarios favorece la retroalimentación en cuanto a: 1) el tiempo, pues si se aplican exámenes autocalificables, al concluirlos se responde la actividad, se envía ésta y el sistema arroja los resultados; 2) la retroalimentación puede hacerse en distintos formatos como texto, audio y video, y 3) el acceso a una diversidad de recursos que se encuentran en internet (Walss, 2020).

Se ha publicado una serie de estudios en que se reflexiona en torno a la percepción de los estudiantes sobre el empleo de las tecnologías digitales en los procesos de evaluación. Entre éstos, destaca el de Escobedo y Arteaga (2015),

cuyo objetivo fue identificar, describir y analizar los diferentes tipos, formas de acceso y usos de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) por alumnos de la carrera de Sociología en la Universidad Católica de Temuco. Señalan, como principales hallazgos, que el docente considera las TIC como complementarias del proceso de enseñanza-aprendizaje, y para los estudiantes constituyen una herramienta cada vez más importante en la realización de distintas actividades.

El estudio de García-Valcárcel y Tejedor (2017) se centra en la valoración de las TIC para la implementación de estrategias de aprendizaje para los estudiantes. Los resultados reflejan que les son de gran utilidad para la elaboración de los trabajos de las diferentes asignaturas que cursan, para la organización de su actividad académica, la realización de tareas de repaso, así como para la generación de trabajo colaborativo con sus compañeros.

La percepción de los estudiantes acerca del manejo de herramientas tecnológicas para el aprendizaje y hábitos de estudio constituye el interés de investigación de Ramírez y Barragán (2018). Afirman que tal manejo es fundamental para el proceso de motivación tanto intrínseca como extrínseca, lo que se confirma en los resultados, y para el cumplimiento del objetivo de aprendizaje establecido de la tarea o la evaluación a realizar.

Por su parte, Hernández, Muñoz y González (2018) investigaron sobre la percepción de los estudiantes en cuanto al empleo de la e-evaluación. Destacan la importancia que éstos otorgan a la retroalimentación realizada con el uso de tecnologías digitales, el trabajo colaborativo, y de los distintos sujetos que participan en ella: heteroevaluación (el docente evalúa al estudiante), autoevaluación (el estudiante evalúa a un compañero) y autoevaluación (el estudiante realiza una reflexión sobre su desempeño).

Una de las herramientas tecnológicas que se han empleado con mayor frecuencia en los procesos de evaluación son los teléfonos celulares. González-Fernández y Salcines-Talledo (2015) realizan la investigación desde este objeto de estudio. Detectaron la importancia del manejo de estos dispositivos en la evaluación con estudiantes universitarios. Destacan que no es tan frecuente su empleo para este fin; sin embargo, reconocen que su uso presenta más ventajas que dificultades y que existe un interés por que se incremente este tipo de actividades en los procesos de evaluación.

En su investigación, Fernández-Ferrer y Cano (2019) construyen una serie de experiencias de aprendizaje y actividades de evaluación continua mediante el empleo de Twitter como una tecnología emergente. Llevaron a cabo la actividad en una de las asignaturas del programa de Pedagogía. Entre los principales hallazgos, identifican la percepción positiva de los estudiantes respecto a la retroalimentación emitida por sus docentes y por sus compañeros de grupo. Además, señalan que la participación se fue incrementando a medida que las unidades del curso avanzaban.

La autogestión constituye una de las habilidades clave para los estudiantes que desarrollan su aprendizaje mediado por tecnología. En este sentido, Ponce (2016) realizó una investigación que le permitió profundizar en este saber procedimental, y subraya la necesidad de fortalecerlo cuando se trabaja con tecnologías digitales, lo cual permitiría el enriquecimiento de las habilidades de pensamiento, la interacción de manera óptima en entornos virtuales, tanto de forma sincrónica como asincrónica, y el avance en un ritmo personal sin perder de vista los objetivos pretendidos.

Desde este mismo objeto de estudio, Gallego et al. (2017) recuperan la relevancia de la retroalimentación entre pares en un proceso en línea, con la finalidad de orientarlo hacia la mejora. Entre los resultados, destacan la valoración positiva por parte de los alumnos de la realización de este tipo de actividades. Mencionan que este ejercicio les ha permitido aumentar la capacidad crítica de sus propios trabajos.

Cubero-Ibáñez, Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2018) presentan una propuesta metodológica para evaluar las competencias (1) juicio analítico y crítico, (2) resolución de problemas, (3) sentido ético, (4) toma de decisiones y (5) trabajo en equipo, a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. Entre los principales resultados y productos de esta propuesta está la generación de rúbricas digitales que posibiliten la identificación del nivel de desempeño de los estudiantes.

La evaluación de los cursos en línea desde la perspectiva de los estudiantes es el tema que abordan Flores y López (2019). Consideran, para este proceso, las dimensiones: pedagógica, tecnológica,

diseño de interfaz, evaluación, gestión y orientación. De acuerdo con los resultados, asientan que las dimensiones, en general, fueron bien evaluadas. Sin embargo, las problemáticas que enunciaron los sujetos son la dificultad para la conectividad, el fortalecimiento de la claridad en las indicaciones, así como la disminución del tiempo en que se emite una retroalimentación por parte del docente.

Entre los trabajos recientes se encuentra el de Fardoun et al. (2020), en el que recuperan de manera explícita la relevancia que adquieren los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación en tiempos de pandemia. Con un alcance en Iberoamérica, en un estudio exploratorio, y un modelo para llevar adelante los procesos de evaluación en estas condiciones sanitarias mediante el empleo de las tecnologías digitales.

Después de revisar una serie de investigaciones en torno al manejo de tecnologías digitales y a la evaluación en estudiantes universitarios de 2015 a la actualidad, se confirma la relevancia del vínculo entre evaluación y tecnología. A raíz de la pandemia mundial de COVID-19, este fenómeno se ha incrementado de manera considerable, ya que las clases transitaron de presenciales a virtuales y, con ello, el proceso de evaluación. En consecuencia, los docentes han implementado una serie de actividades para llevar a cabo los procesos de evaluación. En tal implementación han afrontado retos y dificultades y han modificado su quehacer de forma significativa.

Es en este contexto donde surgió el interés de analizar las percepciones de los universitarios de los programas en Ciencias de la Educación y en Derecho en relación con los procesos de evaluación que sus docentes realizan empleando tecnologías digitales.

METODOLOGÍA

El estudio tiene un diseño no experimental descriptivo. Se utilizó un método cuantitativo, mediante la técnica de encuesta tipo Likert, conformada por los siguientes apartados: 1) datos de caracterización (tres ítems); 2) palabras relacionadas con la virtualidad (un ítem); 3) características de la evaluación realizada por los docentes (seis ítems); 4) herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes para la evaluación (20 ítems), y 5) características de la retroalimentación (cuatro ítems), más dos preguntas abiertas sobre fortalezas y debilidades de la evaluación en la virtualidad.

Para la validación del instrumento se empleó el método de juicio de experto, en el que participaron diez profesores que trabajan la línea de Generación y Aplicación del Conocimiento de Evaluación y Manejo de las TIC, lo que permitió hacer ajustes que enriquecieran la claridad de las preguntas.

En el estudio participaron 297 estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), de los que el 76.4 por ciento son mujeres y el 23.6 por ciento son hombres.

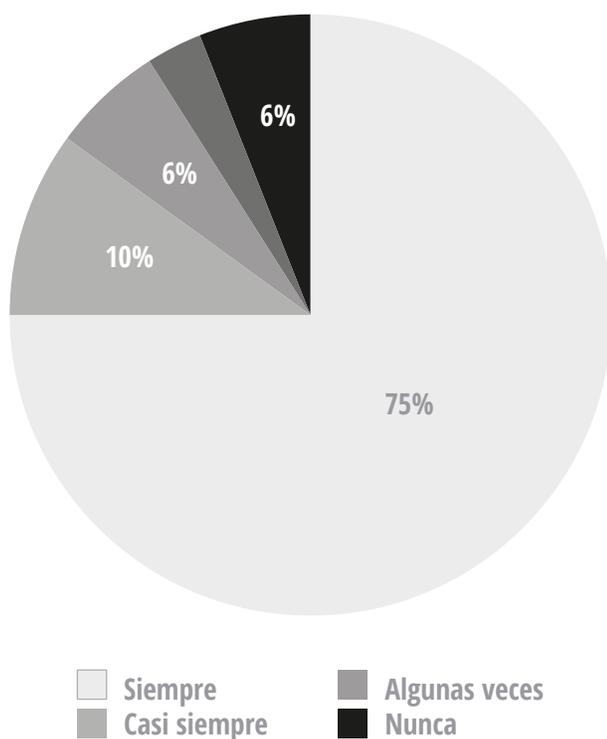
Para el análisis de los datos se empleó el programa SPSS, en el que se llevó a cabo una estadística descriptiva que permitió representar los principales hallazgos en tablas y gráficos y, de esta manera, resumir el comportamiento de los sujetos de estudio, en este caso, en lo relativo a los procesos de evaluación en la contingencia sanitaria por COVID-19.

RESULTADOS

Los resultados se han estructurado de la siguiente manera: primero se presenta una nube de palabras que refleja los conceptos que los estudiantes relacionan con la virtualidad; después se menciona la percepción de los estudiantes acerca de los momentos en que se efectúa la evaluación por parte de los docentes; después se destacan los sujetos que intervienen en los procesos de evaluación que se llevan a cabo; más adelante se analiza el manejo de herramientas tecnológicas empleadas por los docentes para llevar a cabo los procesos de evaluación; al final se mencionan las características de la retroalimentación que reciben los estudiantes por parte de los docentes.

En la gráfica 1, en los rubros de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación se observa que el 75 por ciento de los docentes las realizan, y corresponde un porcentaje bajo a aquellos que no lo realizan. De esta manera, se cumple con las políticas y los lineamientos establecidos por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En el caso de que no los cumplan, se da un seguimiento puntual por parte de la Coordinación de los programas, principalmente al cierre de cada uno de los tres parciales que conforman el semestre.

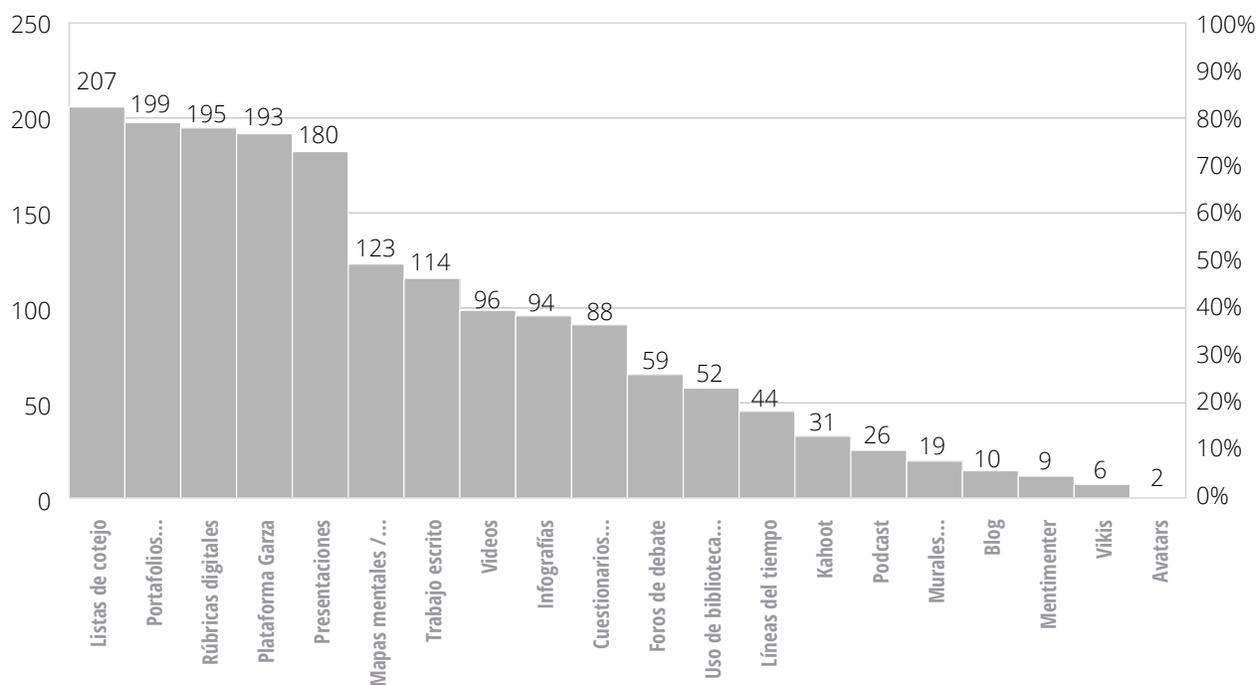
Gráfica 2. Frecuencia de los tres rubros de evaluación



Fuente: elaboración propia.

Es fundamental que un proceso de evaluación sea integral y que no se reduzca a una perspectiva unidireccional, en la que quien evalúa al estudiante sea el docente (heteroevaluación), sino que haya una evaluación por parte del estudiante del trabajo realizado por sus compañeros (coevaluación) y, por supuesto, que el estudiante sea responsable del aprendizaje propio, identifique y valore sus fortalezas y áreas de oportunidad, además de que genere estrategias para la mejora de su propio desempeño.

Gráfica 3. Herramientas tecnológicas empleadas para los procesos de evaluación

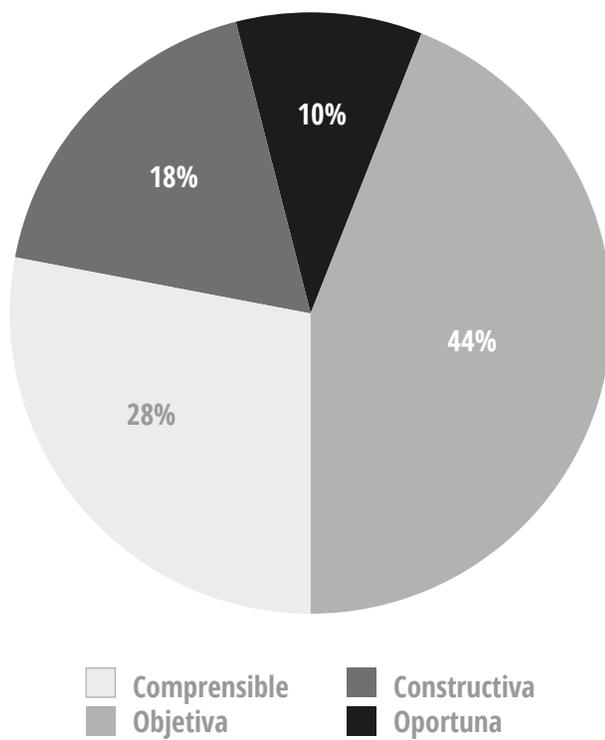


Fuente: elaboración propia.

En los últimos años, en los procesos de evaluación por parte de los docentes se han usado con mayor frecuencia herramientas tecnológicas. Sin embargo, éstas se han enriquecido de manera significativa a partir de la contingencia sanitaria por COVID-19, cuando se ha observado que las herramientas más empleadas son las listas de cotejo, los portafolios electrónicos, las rúbricas digitales, la Plataforma Garza, en la que los docentes diseñan el curso del semestre y los estudiantes participan en foros y suben actividades y tareas, la utilización de presentaciones, así como la realización de mapas mentales y conceptuales.

No obstante, han sido poco utilizadas herramientas que favorecen la creatividad, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo colaborativo. Entre éstas se encuentran Avatar; los wikis, que permiten construir un escrito de manera colaborativa; Mentimeter, que es de gran utilidad para la recuperación de conocimientos previos al inicio de las sesiones. También es importante rescatar el uso didáctico de los blogs en los que se abordan diferentes temas utilizando una diversidad de recursos como textos, imágenes, gráficos y audios; además, ofrecen la posibilidad de recibir comentarios acerca de esa información a las personas que se les comparta el blog.

Gráfica 4. Características de los procesos de retroalimentación con el uso de las TIC



La evaluación debe estar acompañada de un proceso de retroalimentación que permita al estudiante otorgar sentido y significado al número que se emite durante tal proceso o al final de éste. Por ello, la retroalimentación tiene un papel fundamental, pues de esta manera el estudiante podrá identificar, desde la perspectiva del docente o de sus compañeros, los logros que obtuvo y reconocer sus áreas de oportunidad. En este sentido, acerca de la percepción de la evaluación, 44 por ciento de los estudiantes la considera objetiva; el 28 por ciento, comprensible; 18 por ciento, constructiva, y el 10 por ciento la considera oportuna.

CONCLUSIONES

Evaluar desde la virtualidad como una consecuencia de la emergencia sanitaria por COVID-19 (Hernández et al., 2019) ha permitido tanto a estudiantes como a docentes identificar nuevas maneras de generar procesos de reflexión, de acceso a los conocimientos y de movilización de los aprendizajes, tanto de forma individual como colaborativa, a fin de alcanzar los objetivos planteados en cada una de las asignaturas. Además, ha supuesto el empleo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para la resolución de distintas problemáticas que se presentan no sólo en el ámbito académico, sino también en los distintos contextos en que se desenvuelven los estudiantes.

Ante esta nueva normalidad, es necesario salir de la zona de confort y emplear las tecnologías digitales como recursos para transitar, en este caso, de una evaluación sumativa a una evaluación formativa. Es necesario fomentar actividades orientadas a la construcción de conocimientos, a la innovación, a la puesta en práctica, por lo que es fundamental que los docentes estén en permanente actualización. Además, es esencial generar comunidades de aprendizaje en las que se trabaje desde una perspectiva horizontal, en las que todos y cada uno de quienes las conforman tengan espacios para expresar sus puntos de vista y, a su vez, desarrollen una escucha activa, espacios en los que se trabaje desde la colaboración, la confianza y el respeto.

Así pues, la evaluación del aprendizaje en estudiantes universitarios mediante el empleo de tecnologías digitales no debe reducirse a la reproducción de conocimientos conceptuales y a la valoración cuantitativa, sino que debe adoptarse una perspectiva más amplia desde la cual integrar la mejora y la comprensión de los procesos llevados a cabo, establecer un vínculo entre la evaluación formativa y la sumativa, hacer partícipes a todos los sujetos involucrados para generar la evaluación, es decir, dejar atrás el modelo unidireccional de las evaluaciones y construirlas docente-alumno, alumno-docente y alumno-alumno, y, con ello, crear espacios para trabajar en los que la evaluación sea formativa y democrática.

Desde esta perspectiva, evaluar no es calificar, sino que va más allá; es entender cómo ha sido el proceso de aprendizaje, a fin de ayudar a cada uno de los alumnos a seguir avanzando desde su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Es muy importante no reducir la evaluación a un número, que, muchas veces, no adquiere sentido y significado para los estudiantes. Asimismo, es importante cuidar a las personas y buscar el bienestar integral de éstas.

Sin embargo, es preciso señalar que las posibilidades tecnológicas de los estudiantes son heterogéneas. Varios de ellos tienen dificultades para conectarse a internet, comparten sus equipos con integrantes de su familia o asisten a un café internet para hacer sus tareas. Además, las prácticas de evaluación de los docentes son diversas, ya que algunos de ellos fueron formados desde la presencialidad y de esta manera ejercen las dinámicas con sus grupos. Antes de la pandemia, algunos de ellos habían integrado ciertos elementos virtuales como complemento. Sin embargo, es fundamental la actualización de los docentes para que aumenten y fortalezcan el dominio tecnológico y didáctico de las herramientas digitales en los procesos de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Cubero-Ibáñez, J.; Ibarra-Sáiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 159-184. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278301>
- Cueva, D. A. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Revista Conrado*, 16(74), 341-348. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1370/1360>
- Díez, E. J., y Gajardo, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: la situación en España. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Education Research*, 10(2), 102-134. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED. Revista Electrónica de Educación a Distancia* (50), 1-18. <http://www.um.es/ead/red/50/dorrego.pdf>
- Escobedo, C., y Arteaga, E. (2015). Evaluación de los estudiantes y docentes sobre las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: una mirada desde la carrera de Sociología de la UC Temuco. Un estudio de caso. *Digital Education Review* (28), 102-122. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11928/pdf>
- Fardoun, H.; González, C.; Collazos, C., y Yousufet, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society* (17), 1-17. <https://doi.org/10.14201/eks.23437>
- Fernández-Ferrer, M., y Cano, E. (2019). Experiencias de retroacción para mejorar la evaluación continuada: el uso del Twitter como tecnología emergente. *Educar*, 55(2), 437-455. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.872>
- Flores, K., y López, M.C. (2019). Evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante: un análisis de métodos mixtos. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(1), 92-114. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.813>
- Gallego, B.; Quesada, V.; Gómez, M. A., y Cubero, J. (2017). La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: la percepción del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 127-147. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5991/7945>
- García-Peñalvo, F. J.; Corell, A.; Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society* (21), 12-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- García-Valcárcel, A., y Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XX1*, 20(2), 137-159. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13447>
- González-Fernández, N., y Salcines-Talledo, I. (2015). El smartphone en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en educación superior. Percepciones de docentes y estudiantes. *Relieve. Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7480>
- Hernández, R.; Sánchez, I.; Zárate, J. R.; Medina, D.; Loli, T. P., y Arévalo, G. R. (2019). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su práctica en la evaluación educativa. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.328>
- Hernández, N.; Muñoz, P. C., y González, M. (2018). La e-evaluación en el trabajo colaborativo en entornos virtuales: análisis de la percepción de los estudiantes. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (65), 16-28. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.997>

- Moreyra, M.; Alegre, M., y Demuth, P. (2021). Aprender y evaluar en la virtualidad: una experiencia pedagógica de los profesores de la Universidad Nacional del Nordeste, en un curso de posgrado. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (28), 414-422. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e52>
- Munévar, P. A.; Lasso, E. P., y Rivera, J.A. (2015). Articulación entre modelos, enfoques y sistemas en educación en la virtualidad. *Revista Virtual. Universidad Católica del Norte* (46), 21-38. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/695/1223>
- Ponce, M. E. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 7(12), 1-24. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.258>
- Ramírez, U., y Barragán, J. F. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura*, 10(2), 94-109. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n2.1401>
- Raposo-Rivas, M., y Martínez-Figueira, E. (2018). ¿Tecnologías emergentes o tecnologías emergiendo? Un estudio contextualizado en la práctica preprofesional. *Educar*, 55(2), 499-518. <https://grupocies.webs.uvigo.es/publicaciones-posts/tecnologias-emergentes-o-tecnologias-emergiendo-un-estudio-contextualizado-en-la-practica-preprofesional/>
- Walss, M. E. (2021). Diez herramientas digitales para facilitar la evaluación formativa. *Tecnología, Ciencia y Educación* (18), 127-139. <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/575>



EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL PRIMARIA EN LA CIUDAD DE MÉXICO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA TRASTOCADO POR LA PANDEMIA DE COVID-19

THE MEANING OF THE EDUCATIONAL PRACTICES OF ELEMENTARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN MEXICO CITY IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION DISRUPTED BY THE COVID-19 PANDEMIC STUDENTS DUE TO THE COVID-19 PANDEMIC

Fecha de recepción: 8 de octubre de 2022.

Fecha de aceptación: 11 de noviembre de 2022.

Nancy Becerril Mecalco¹



Investigaciones

RESUMEN

Este artículo forma parte de un estudio cualitativo más amplio. Obedece a la importancia que reviste para los docentes de educación física un esquema de referencia que vincule el sentido de sus prácticas educativas con el escenario de la educación a distancia en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19. Es aquí donde los docentes acotan sus nociones sobre la manera en que afrontaron la condición de mediar la práctica con la tecnología atribuida al proceso de enseñar en el cual reinventaron y aprehendieron nuevas rutas pedagógicas que posibiliten dar sentido y significado a su quehacer docente. Por ello, el propósito principal es compartir el sentido de las prácticas educativas recreadas mediante la subjetividad de ocho docentes de educación física del nivel de educación primaria en la Ciudad de México. Se toma la fenomenología como perspectiva metodológica y se logra el dato empírico a través del un cuestionario cualitativo, la observación no participante, las notas de campo y la reunión grupal. De este modo, se recuperaron las voces particulares del profesorado, que configuran las acciones emergentes que dan cuenta de las vivencias imbricadas mas allá de los contenidos escolares generando una educación física para la vida, y no sólo para la escuela.

Palabras clave: práctica educativa, educación física.

ABSTRACT

This paper is part of an extensive qualitative study. It abides to the importance of a reference scheme that links the meaning of educational practices with the scenario of distance education in the context of the COVID-19 health emergency to physical education teachers. It is here where teachers limited their notions in reference to the way in which they faced the condition of mediating practice incorporating the use of technology attributed to the teaching process in which they reinvented and applied new pedagogical routes that made it possible to give sense and meaning to their teaching practice. Therefore, the main purpose is to share the meaning of educational practices recreated through the subjectivity of eight primary education physical education teachers in Mexico City. The phenomenology was taken as a methodological perspective and empirical data was gathered through a qualitative questionnaire, non-participant observation, field notes and a group meeting. The particular voices of the teachers were recovered through these means, which configure the emerging actions that gave an account of the interwoven experiences beyond the school content, generating physical education as a permanent life action, and not only for school endeavors.

Keywords: Educational practice, physical education



¹ Escuela Normal Superior de México. nan.becm35@aefcm.nuevaescuela.mx

INTRODUCCIÓN

Este estudio se enfoca en la subjetividad de ocho docentes de educación física cuya situación común es compartir las experiencias de la docencia, imbricada en el acontecimiento inesperado que marcó un hito en la historia de la humanidad, la emergencia sanitaria por el virus Sars-Cov-2 que causa la enfermedad COVID-19 (OMS, 2020). Las respuestas globales para afrontar sus efectos produjeron una serie de impactos en todos los sistemas sociales (UNESCO, 2021).

En materia educativa, la enseñanza presencial se transformó en la enseñanza a distancia. Esta metamorfosis, en específico para los docentes de educación física de educación básica, generó nuevos modos de atención para organizar la práctica educativa, considerando que la ruta pedagógica requería de algo más que sólo trasladar contenidos de planes y programas de estudio a una modalidad poco conocida.

Los educadores físicos emigraron del patio escolar al ordenador digital en tiempo récord e implementaron un modelo de educación a distancia basado en la utilización de plataformas telemáticas y recursos tecnológicos modificando, adaptando y replanteando sus prácticas educativas, lo que constituyó un determinado posicionamiento que supuso decisiones, indeterminaciones, valores, reflexiones e incertidumbres metodológicas que abrevaron a las experiencias particulares. Estas son las proezas que les demanda un escenario escolar incierto y distante (Gutiérrez, 2018).

En este estudio, los docentes describen sus experiencias y reflexiones acerca de la puesta en marcha de la práctica educativa en el contexto distante, lo que posibilita una visión social de la educación física que brinda sentido a los nuevos saberes adquiridos, lo cual coadyuva a posicionarse en acciones y actos que logren incorporarse como objetos de pensamientos en el mundo de la actitud natural para generar sentido y significado de lo que hacen. Al conocer la estructura dinámica de lo que piensan, hacen y sienten entramos en un entramado de experiencias provistas de sentido (Schutz, 2015).

Por consiguiente, esta investigación tiene un enfoque cualitativo. A decir de Taylor y Bodgan (1987), este enfoque es un modo de dar atención a los problemas y se buscan respuestas. Se afina en el paradigma interpretativo comprensivo, pues se busca entender la construcción social de la realidad

(Berger y Luckmann, 2001) instalada como fenómeno educativo al transitar de la educación física presencial a la educación física a distancia. Asimismo, es de tipo descriptivo debido a la profundidad y al alcance de la investigación para visibilizar el fenómeno tal como se presenta en la realidad de los actores, ya que, para comprenderlo e interpretarlo, fue necesario acceder al acervo de conocimientos de la mano de los participantes, lo que es descrito por Schutz (2015) como perspectiva epistemológica, en virtud de que, al compartir sus experiencias, los actores sociales las perciben y las comunican desde sus propios puntos de vista, es decir, desde la subjetividad.

Esta perspectiva epistemológica se circunscribe al docente como objeto de estudio, que, según Lozano (2017), es un actor social capaz de crear y construir conocimiento a través de las experiencias subjetivas provistas de sentido y significado. En este orden de ideas, como lo menciona Carr (2002), la subjetividad puede hacer tangible la relación que existe entre los esquemas de pensamiento del docente y las experiencias de lo que hace, de la situación en la que actúa y de lo que trata de conseguir estructurado en sus prácticas educativas.

El modelo permite la exploración y la descripción del fenómeno para representar una realidad de rápido cambio social (Flick, 2002), vinculada, en este caso, a la educación, como lo son las prácticas educativas en un contexto emergente que comprende nuevos escenarios y dinámicas del proceso. Tal exploración tiene el fin de distinguir, analizar e interpretar el camino por el que transitaron los docentes en estudio para lograr sus propósitos.

En cuanto a la subjetividad provista de sentido, Alfred Schutz (2015) argumenta que hay que interpretar el lenguaje del otro desde el espacio del otro a partir de su situación biográfica, su mundo de experiencias y su acervo de conocimientos para interpretar los niveles complejos por los que transita el sentido social. Al plantear que las acciones y los actos que se originan en las prácticas docentes dentro de un espacio escolar determinan los motivos, las intenciones y las construcciones de objetos de pensamiento que dan sentido y significado a quienes participan en ese proceso, se considera que “el sentido de las prácticas sociales del profesor de educación física puede ser comprendido a través del acercamiento a sus clases” (Aguayo, 2009, p. 115).

Se entiende que, en la problemática educativa, la incorporación de la tecnología educativa ha abierto nuevos espacios de intervención, con lo que se ha estructurado un paradigma para esta comunidad docente: la educación física a distancia (Bolívar, 2020). Así, el uso y la manipulación de las herramientas digitales requieren necesariamente la vinculación de éstas con el diseño de entornos y ambientes de aprendizaje para acceder a la cultura digital (Reig, 2012).

En un estudio, Arras-Vota et al. (2021) dan cuenta de los desafíos afrontados por docentes universitarios en la educación virtual durante la emergencia de COVID-19. Concluyen que los docentes no se consideran capacitados para utilizar de manera eficiente la educación virtual, pues la materia tiene un enfoque con sentido práctico, y el desafío más importante es aprender a enseñar en un entorno virtual y lograr resultados. Indican que, para estos profesores, esta modalidad no ofrece los mismos beneficios que la educación presencial.

En este sentido, encontramos que hay muchos desafíos para una intervención pedagógica adecuada, desde la adaptación de contenidos de la asignatura, la infraestructura tecnológica, la capacitación, la formación, hasta el uso crítico de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Todos ellos son percibidos por los docentes como situaciones que afrontar que requieren un andamiaje diferente (Baena-Morales, López-Morales y García-Taibo, 2020).

Las ideas y reflexiones críticas del chileno Pedro Quintero (2021) sobre el lugar de la educación física en tiempos de pandemia y confinamiento hacen referencia a que transitar de la metodología presencial a la metodología virtual requirió necesariamente de una adaptación de su didáctica. Este novel proceso exige a docentes y alumnos autonomía, reflexión y un aprendizaje comprensivo, lo que permite profundizar en “las acciones prácticas, pedagógicas y metodológicas de la educación física” (Quintero, 2021).

Esta situación posibilita la vinculación de los contenidos esenciales de la asignatura con diferentes entornos para llevar a cabo “trabajos prácticos, planes semanales con guías, vídeos, tutoriales, elaboración de trabajos, lecturas o foros” (Quintero, 2021), a fin de lograr un aprendizaje y un desarrollo en el mundo de la vida cotidiana del sujeto, reinventando las actividades en su propio hogar con creatividad, en compañía de su familia o de manera personal, dotando de sentido y significado al espacio que resguarda su ser y habituación, con lo que se logra pasar de la clase de educación física a la educación física para la vida.

Como se aprecia, se vislumbran problemas aún no resueltos. Es por ello que este artículo busca responder ¿cómo afrontaron la condición de mediar la práctica con la tecnología atribuida al proceso de enseñar? Así, se pretende dilucidar el sentido de las prácticas educativas de los docentes de educación física de nivel primaria ejercidas en un escenario a distancia trastocado por la pandemia de COVID-19.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta al cuestionamiento, el artículo se ha organizado en tres apartados. En el primero se destaca el proceder metodológico. En el segundo se exponen los hallazgos derivados de los resultados en función de las categorías sociales construidas. En el tercero se enuncian las conclusiones.

De acuerdo con Carr (2002), la búsqueda del sentido de las prácticas educativas es parte inherente de la experiencia humana, "la cual incorpora, recrea y visibiliza mundos interiorizados imbricados de efectos estructurales y culturales" (Gutiérrez, Lozano y Rafael, 2018). En el ámbito educativo, la visión fenomenológica se centra en el mundo de la vida, en los esquemas representados simbólicamente y en las experiencias que se entrelazan (Schutz, 2015); además, aporta elementos de la dinámica social de la comunidad docente que vive y experimenta el mundo de la educación a distancia (Bolívar, 2020).

Para poder comprender, analizar e interpretar el sentido y significado de las acciones sociales se requirió posicionarse desde la perspectiva de la fenomenología social desarrollada por Alfred Schutz. Este autor fue un filósofo y sociólogo austríaco que recopiló una diversidad de estudios en torno a la socialidad, pero fueron las nociones Husserlianas de intencionalidad e intersubjetividad y la idea del Lebenswelt las que orientaron su pensamiento en la construcción del sentido del mundo social, relacionándolo con la sociología de Max Weber.

Los planteamientos de Schutz dieron origen al estudio de los hechos o fenómenos sociales, abordados desde una perspectiva teórica, que constituyen las actividades humanas, la intersubjetividad y el sentido provisto de significado (Schutz, 2015). En este orden de ideas, en este artículo se retoma la tesis de que la realidad es dinámica. Los factores y los actores se unifican bajo una totalidad sistémica, organizada, y relacionados entre sí para lograr el estudio, la interpretación y la comprensión de un hecho, que requiere captar, observar e indagar la estructura dinámica con la precisión de una metodología cualitativo-estructural, como lo señala Martínez (2004).

Las orientaciones que se siguieron para el procedimiento de la investigación se basan en el modelo fenomenológico elaborado por Lester Embree, discípulo de Schutz. En tal modelo, hay que seleccionar el fenómeno a investigar, elegir los instrumentos de recopilación de la información, realizar la transcripción de la información, llevar a cabo la reducción eidética y la triangulación de la información, para finalmente elaborar categorías e interpretar los resultados con la intención de diseñar postulados con coherencia, consistencia y consecuencia analítica, como lo refiere Schutz (2015).

Diseño y participantes

Desde la perspectiva teórica referida, aquí se examina la subjetividad de ocho docentes de educación física cuya situación común son las circunstancias vividas en la docencia en el contexto de la educación a distancia en la pandemia de COVID-19. En el cuadro 1 se resumen las características de los informantes vinculadas a la escuela de formación, el plan de estudio de la licenciatura, la antigüedad en el servicio educativo, la modalidad, el género, la alcaldía en la Ciudad de México donde se ubica el centro escolar y la colonia.

Cuadro 1. Características de los informantes

Informante	Institución de formación	Plan de estudios	Antigüedad	Género	Edad	Alcaldía	Modalidad	Colonia
A	ESEF	1983	23	Mujer	45	Azcapotzalco	Ampliada	Nextengo
B	ESEF	1983	18	Mujer	37	Azcapotzalco	Regular matutina	San Pedro Xalpa
C	ESEF	2002	6	Mujer	27	Gustavo A. Madero	Ampliada	San Juan de Aragón 2ª
D	ESEF	1983	20	Mujer	43	Gustavo A. Madero	Regular matutina	San Pedro Zacatenco
E	ESEF	1983	24	Hombre	45	Gustavo A. Madero	Regular Vespertino	Campestre Aragón
F	ESEF	1983	26	Hombre	49	Gustavo A. Madero	Regular matutino	Progreso Nacional
G	ESEF	1983	29	Hombre	59	Azcapotzalco	Ampliada	San Juan de Aragón 6ª
H	ESEF	1983	26	Hombre	48	Gustavo A. Madero	Regular Vespertino	Ampliación Gabriel Hernández

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario cualitativo, que, a decir de Álvarez-Gayou, es un instrumento que permite “el acceso a la subjetividad de los participantes, así como el reflejo de su sentir ante el asunto a investigar” (2003, p. 184). Las preguntas se sustentaron en el modelo de indagación de la práctica educativa descrito por Lozano y Mercado (2009).

Aunado a este instrumento, se realizaron notas de campo siguiendo la técnica de observación no participante (Taylor y Bogdan, 1987, p. 31). La observación de las prácticas se efectuó en la modalidad virtual. Esto permitió el acceso directo al contexto en el que se recogió información de primera mano acerca de los procesos de enseñanza. Se hicieron observaciones de las clases virtuales, entre octubre y noviembre y mayo y julio del ciclo escolar 2020-2021. Posteriormente se realizó la transcripción de los discursos con objeto de identificar tendencias, semejanzas y diferencias en el análisis del contenido.

En paralelo, se celebraron dos reuniones grupales para obtener el testimonio discursivo y síntomas vívidos del fenómeno, en una interacción directa con los docentes, a quienes se les pidió enfatizar en la narración el fenómeno desde su experiencia vivida. Estas se llevaron a cabo en diciembre de 2020 por la plataforma Google Meet; ambas reuniones fueron videograbadas. La información se clasificó identificando con un código alfabético a los docentes.

Finalizado el proceso de recopilación de la información, se procedió a la transcripción. Cohen, Manion y Morrison (1990) la consideran como el primer paso para la realización del análisis de contenido, por lo que mencionan la necesidad de que “una vez transcrita la entrevista, la cinta de la entrevista, los registros de observación, las notas de campo o el video observen no solo las declaraciones literales sino también la comunicación no oral y paralingüística” (1990, p. 403). Esta transcripción hace posible la visualización y el análisis del contenido de la información de manera profunda en otro momento (Lozano, 2017).

El análisis del contenido, según Ruiz (1996, p. 192), “no es otra cosa que una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y más concretamente de los documentos escritos”.

En este primer acercamiento de la revisión y la lectura completa de la transcripción de la información se establecieron las primeras unidades o categorías de análisis (Taylor y Bogdan, 1987). Se empleó una vigilancia de los hechos, las experiencias, las acciones (Bachelard, 1993) y los sentires para hallar las similitudes, reagruparlas y, así, categorizar por temáticas tomando en cuenta las preguntas de investigación. Las categorías sociales se adoptaron como “constructos o realidades construidas por este determinado grupo social” (Berger y Luckmann, 2001).

Lo siguiente fue, en reducción trascendental, examinar críticamente la información para validarla, contrastarla y categorizarla (Coffey y Atkinson, 2003). Para ello, se tomó como criterio la proximidad y la similitud de las categorías construidas con otros instrumentos.

Se utilizó la técnica de triangulación múltiple descrita por Denzin (2012). Ésta permite verificar y comparar la información obtenida en diferentes momentos (Okuda y Gómez, 2005) con las experiencias de otros científicos sociales. De entre estas, se diseñaron categorías y postulados propios de las construcciones del mundo social de los docentes puntualizando en sus objetos de pensamiento basados en su mundo de vida cotidiana (experiencias en el escenario de la educación a distancia), en las acciones (prácticas educativas) y en los actos sociales (clase virtual).

RESULTADOS

El análisis, con la metodología arriba expuesta, permitió el examen reflexivo en torno a las orientaciones que el docente determinó para afrontar la condición de mediar la práctica con la tecnología atribuida al proceso de enseñar. Permitted la construcción de categorías sociales que dan respuesta a ¿qué enseñaron y por qué lo hicieron así? Estas categorías son: enseñar en el nuevo espacio de intervención, jugar en la adversidad, didáctica motriz en entornos digitales, resiliencia, bienestar, autonomía y empatía, inoculación social y hacia una educación física emocional a distancia.

Sin lugar a dudas, el nuevo espacio de intervención supuso al profesorado retos para asumir la enseñanza de una asignatura con enfoque práctico. En principio, para dar paso a una práctica educativa a distancia, realizaron cambios y modificaciones en lo que venían haciendo en las prácticas cotidianas al interior de los planteles escolares. Los actores informan de esta realidad de cambio, a la vez que reconocen sus limitaciones:

En este asunto de la educación a distancia, el punto es que lo que enseñamos en presencial no puede ser lo mismo que de manera virtual. (informante E, reunión grupal)

Hay que reconocer que en esta educación a distancia todos estamos aprendiendo al mismo tiempo. (informante B, reunión grupal)

Los testimonios reflejan una realidad definida por la incertidumbre de adaptarse a un modelo educativo poco conocido y que requiere de un proceso condicionado a la personalización, la autonomía y autogestión para identificar sus posibilidades siendo sus decisiones las que construyen los puentes o las conexiones para generar experiencias de aprendizaje.

Jugar en la adversidad para reinventar la enseñanza

En el análisis de contenido se encontró un gran interés y esfuerzo del profesorado por salir adelante ante las condiciones del contexto emergente. Dieron cuenta de la resignificación del enfoque lúdico que utilizaron para construir entornos colectivos de aprendizaje a distancia. Al inicio de la pandemia, la educación navegó por “un mar sin cartografía”, y las consecuencias de esta navegación repercutieron en el ánimo de los estudiantes (Díaz Barriga, 2020). Así, en estas condiciones, los docentes diseñaron estrategias de enseñanza acordes con las necesidades específicas del juego motor y las habilidades socioemocionales.

Creo que el sentido de nuestra asignatura fue combatir el estrés generado por la pandemia al poder jugar con cucharas, sus muñecos, lanzar calcetines, usar papel, o todos los recursos que tuvieran a su alcance para mantener activos a nuestros alumnos. Que los niños estén interesados en nuestra actividad, eso es para mí lo importante, que el estrés se combatiera con movimiento, actividad física o ejercicio físico tanto para ellos, sus familias, como para mí. (informante A, reunión grupal)

Este testimonio refleja la conexión emocional estrecha para desarrollar bienestar dando paso a la enseñanza en contextos de adversidad por medio de la pedagogía de la excepción (Rivas, 2020). Ésta, la pedagogía de la excepción, permite la creación de comunidades de resistencia y resiliencia apoyadas en ambientes de aprendizaje primando la dimensión emocional de prácticas corporales como la eutonía para mantener el control tónico, patrones básicos de movimiento, psicomotricidad y tareas motrices como medios para proyectar la educación física en un sentido social y educativo, con el propósito de fortalecer, distraer, y propiciar vivencias más allá de los contenidos institucionales (Quintero, 2021), lo que permite realizar los actos con disfrute (Rivas, 2020), instalados en el paradigma humanista.

Alex Rivas propone la pedagogía de la excepción, bajo el postulado de “disfrutar enseñando para producir mayores dosis de sentido al aprender” (2020, p. 6). Traspone una nueva didáctica pandémica para una educación remota de emergencia (D'Obesso y Núñez, 2020) mediante diversas formas de instrucción, técnicas de aprendizaje, combinación de modelos tradicionales, tecnológicos, pedagógicos y organizativos (García, 2004), que se dieron cita en los hogares de todos los participantes, para dar continuidad a los procesos educativos.

Rivas (2020) propone cinco trayectos para una educación en pandemia que haga posible el acceso a nuevas experiencias educativas. Estos trayectos comportan un replanteamiento de la enseñanza desde un marco de equidad en el contexto de la adversidad preguntando qué de todo lo implementado que valga la pena deberá quedarse en las escuelas después de la emergencia sanitaria. El primer trayecto es recuperar los rostros para comunicarnos, contener, apoyar y acompañar a aquellas corporeidades que en los patios escolares se visibilizaban muy poco.

El segundo trayecto es reorganizar los contenidos, armar un nuevo rompecabezas en el que las piezas adquieran varias aristas como puntos de encuentro para producir sentido. Aquí se eligen actividades didácticas que recuperen el aprender a aprender que valga la pena para disfrutarlas, que involucre interés y motivación.

El tercero es multiplicar. El cierre de escuelas trajo consigo el confinamiento en los hogares y el aislamiento social. Por esta razón, el gobierno propuso estrategias nacionales para dar continuidad al derecho a la educación. Los programas de televisión, los cuadernos de trabajo, los ficheros didácticos, las páginas web, las plataformas digitales, todos ellos, forman un abanico de herramientas para el desarrollo de la docencia. Sin embargo, se requiere también vincularlas con los contextos, los recursos, los espacios y las herramientas con las que el alumno y la familia de éste cuentan. Estas vinculaciones dan un panorama para multiplicar una doble o triple manera de generar procesos, con cautela y medida porque el rol del docente no está para llenar las trincheras políticas o económicas (ni el de las familias), sino para crear un ambiente de aprendizaje en el que el diálogo y la corporeidad habilitan un espacio para su reencuentro.

El cuarto trayecto es la habituación, con la generación de un ritmo de aprendizaje en el que se incorporen ciertas actividades que permitan la preparación, la continuidad y la retroalimentación del proceso, tales como el diseño de un portafolios, un classroom, una bitácora o una opción en que se plasme la ruta establecida, con o sin recursos tecnológicos, para que cada participante se apropie de su rol con autonomía y compromiso.

El quinto trayecto es la creación de comunidad. Éste se relaciona con el reconocimiento del grupo social establecido por las instituciones escolares. Al estar distantes los integrantes de este grupo, necesariamente se requiere una identidad colectiva, por medio de acuerdos, compromisos y responsabilidades compartidas para solucionar situaciones, brindar apoyo, sugerir, proponer, compartir y diseñar un plan en conjunto que dé dirección y sentido a lo que se pretende realizar (Rivas, 2020).

Didáctica psicomotriz en entornos digitales

Otro de los elementos clave que orientaron las prácticas educativas de los docentes es la puesta en marcha de una didáctica psicomotriz en entornos digitales, como ya se mencionó. La nueva experiencia educativa permite proyectar la educación física como un “medio que fortalece, distrae y propicia vivencias más allá de los contenidos de la asignatura, o sea es para la vida” (Quintero, 2021). En su didáctica interior se fomenta una construcción social (Berger y Luckmann, 2001) que hace posible que el alumno y al docente aprehendan el mundo de los otros incorporándolo en el suyo al reconocer que existen realidades sociales diversas, dinámicas, flexibles, que no permanecen estáticas, y la construcción de un escenario de aprendizaje en el ambiente

inmediato de la vida cotidiana (Heller, 1987). Bajo las particularidades de cada uno de los participantes, conlleva mirar, comprender y situar la otredad, desde el mundo natural (Husserl, 1992). Todo ello, para poder hacer del acto educativo un acto social que permita el aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2006). Es decir, se habrán de utilizar las diversas problemáticas de la vida cotidiana a fin de brindar alternativas de solución por medio de un proceso didáctico.

El docente promueve prácticas educativas con enfoque psicomotriz, utiliza objetos comunes (almohada) como recursos didácticos para desarrollar el equilibrio estático y dinámico, vinculado a su respiración y control tónico postural (eutonía). Durante la ejecución de movimientos, les pide a los alumnos imaginar un lugar, un objeto, un sonido, evocando experiencias positivas de la vida cotidiana. (notas de campo, clase virtual, informante A, 2021, junio 16)

Conviene subrayar que expresar o exponer situaciones emocionales derivadas de preocupaciones, tensiones o inestabilidad requiere de empatía, respeto y consideración por el otro. Cuando por la pantalla del ordenador observamos las reacciones de las personas a partir de las estrategias didácticas propuestas por el profesorado nos damos cuenta de que los alumnos expresan esos desequilibrios en sus gestos motores.

Es así que este tipo de expresión corporal produce inoculación (Meichenbaum, 1977). A la luz de la teoría psicosocial de Meichenbaum (1977), la influencia positiva de estas prácticas corporales ayuda a las personas a resistir la presión a la que están sometidas por hechos adversos generando inmunidad con acción e información consciente.

Todo lo anterior nos conduce al reconocimiento de que la variedad de situaciones didácticas asociadas a la motricidad con carga emotiva, para afrontar el aislamiento social, el confinamiento en los hogares y el estrés causado por la emergencia sanitaria, hizo que los docentes decidieran ajustar los contenidos de la asignatura al desarrollo de habilidades socioemocionales con acción motriz. Así, proyectaron una educación física emocional a distancia como modelo educativo emergente, de tal manera que las bondades pedagógicas de esta implementación se vivieron como una inyección de ánimo y bienestar para quienes podían conectarse a la clase virtual de educación física.

CONCLUSIONES

Los testimonios y los datos evidencian que los docentes asumieron con interés y esfuerzo el reto de aprender a enseñar en el nuevo espacio de intervención resignificando el enfoque lúdico de la asignatura para construir entornos colectivos de aprendizaje al interior de los hogares de los estudiantes y desarrollando opciones metodológicas centradas en las habilidades socioemocionales. Estas construcciones pedagógicas favorecieron, sobre todo, la regulación de la dimensión afectiva para combatir el estrés y la depresión provocados por el encierro. La empatía y la comprensión del otro enmarcaron un perfil docente que debería ser parte del proceso de formación de la práctica educativa, de tal manera que influya positivamente en aquellos con quienes transitan por situaciones críticas.

El principal reto será el fortalecimiento de la formación y la práctica educativas del pensador de la educación, pues el desarrollo profesional de éste es una tarea pendiente para un sistema educativo que lo ha dejado en el olvido.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo, H. (2009). Las prácticas escolares de los educadores físicos. *Perfiles Educativos*, 32(128), 97-117. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a6.pdf>
- Álvarez, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Arras-Vota, M. G.; Bordas-Beltrán, J. L.; Moncada-Fernández, F., y Rivera-Sosa, J. M. (2021). El caso sede México: formación en Educación Física en e-entornos universitarios durante la contingencia de la Covid-19. *Retos* (41), 35-46. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.83529>
- Baena-Morales, S.; López-Morales, J., y García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el período de cuarentena por Covid-19. *Retos* (39), 388-395. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7597029>
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bolívar, G. (2020). El nuevo paradigma de la educación a distancia en la educación física. *Actividad y Ciencias*, 12(2), 11-17.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Cohen, L.; Manion L., y Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Denzin, N. K. (2012). *Triangulation 2.0. Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Díaz Barriga, F. (2020). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Ediciones SM.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gutiérrez, E. (2018). *La primera práctica docente durante la formación inicial. Prácticas, saberes y experiencia. Voces de estudiantes y docentes*. Newton.
- Gutiérrez, E.; Lozano, I., y Rafael, Z. (2018). Las motivaciones y habilidades de los estudiantes normalistas para insertarse en la docencia. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 1(1), 35-56. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2019.1.1.23>
- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.
- Heller, Á. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill, Interamericana Editores.
- Husserl, E. (1992). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Lozano, I. (2017). *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. Newton, Edición y Tecnología Educativa.
- Lozano, I., y Mercado, E. (2009). *Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones teórico-metodológicas para elaborar el documento recepcional*. Escuela Normal Superior de México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Meichenbaum, D. (1997). *Cognitive-Behavior Modification. An Integrative Approach*. Springer.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2020). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19) [en línea]. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Posso, R. J.; Barba, L. C.; León, X. P.; Ortiz, N. A.; Manangón, R. M., y Marcillo, J. C. (2020). Educación Física significativa: propuesta para la contextualización de contenidos curriculares. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 15(2), 371-381. <http://scielo.sld.cu/pdf/rpp/v15n2/1996-2452-rpp-15-02-371.pdf>

- Quintero, P. (2021). *De la clase de educación física a la educación física para la vida. Educación física en tiempos de pandemia y confinamiento. Experiencias pedagógicas y reflexiones*. Universidad Adventista de Chile, Universidad de Cundinamarca.
- Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Telos*, 90(1), 9-10. <https://www.dreig.eu/caparazon/tep-clave-del-cambio>
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/pedagogia-de-la-excepcion-como-educar-en-la-pandemia>.
- Rodríguez, G.; Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruiz, J. (1996). *Análisis de contenido. Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Schutz, A. (2015). *El problema de la realidad social*. Escritos I. Amorrortu Editores.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.

ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DE LA PRODUCCIÓN Y GESTIÓN DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO EN GUANAJUATO DURANTE 2012-2021

BIBLIOMETRIC STUDY OF THE PRODUCTION AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE IN GUANAJUATO DURING 2012-2021

Fecha de recepción: 8 de octubre de 2022.

Fecha de aceptación: 12 de octubre de 2023.

Cecilia Medel Villafaña¹
Alexandra Delgado González²



Investigaciones

RESUMEN

En este artículo se expone un estudio bibliométrico de la producción de investigación educativa en el período 2012-2021 en el estado de Guanajuato (México). Se propone un referente teórico sobre gestión del conocimiento en las organizaciones que sirva para un estudio posterior de tipo interpretativo, con base en los ejes de análisis propuestos por el equipo nacional del área temática 3, "Investigación de la investigación educativa", del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en la sublínea 2.2, "Producción y gestión del conocimiento educativo: modos de producción de conocimiento educativo"; "Gestión de la investigación y el conocimiento educativo"; "Uso y distribución del conocimiento producido". En este primer análisis se recupera la producción educativa, el número de agentes investigadores por institución, la distribución del conocimiento y redes de coautoría. Se revisaron 604 trabajos correspondientes a libros, capítulos de libros, artículos y ponencias de diferentes agentes investigadores de las instituciones públicas y privadas de la entidad. Este estudio puede apoyar en la construcción del estado del conocimiento del COMIE, en la década y el área temática en estudio, y formar parte del diagnóstico del Estado

del Conocimiento del COMIE en esa entidad federativa. Los resultados muestran que casi la mitad de los productos académicos son ponencias, una disparidad entre agentes investigadores entre instituciones, producción por año y por agente, así como entre los estados y países con los que se tienen establecidas redes de coautoría.

Palabras clave: producción del conocimiento, gestión del conocimiento, investigación educativa.



¹ Escuela Normal Oficial de Irapuato. cmedelv@enoi.edu.mx
² Escuela Normal Oficial de Irapuato. adelgado@enoi.edu.mx

ABSTRACT

In this article, a bibliometric study of educational research production in the period 2012-2021 in the state of Guanajuato (Mexico) is presented. A theoretical framework on knowledge management in organizations is proposed, which serves for a subsequent interpretive analysis, based on the analysis axes proposed by the national team of thematic area 3, "Research on educational research", of the Mexican Council of Educational Research (COMIE), in subline 2.2, "Production and management of educational knowledge"; "Management of research and educational knowledge"; "Use and distribution of produced knowledge". In this first analysis, educational production, the number of research agents per institution, knowledge distribution, and co-authorship networks are recovered. 604 works corresponding to books, book chapters, articles, and conference papers by different research agents from public and private institutions were reviewed. This study can support the construction of the state of knowledge of COMIE, in the decade and the thematic area under study, and be part of the diagnosis of the State of Knowledge of COMIE in that federative entity. The results show that almost half of the

academic products are papers, a disparity between research agents among institutions, production per year and per agent, as well as between the states and countries with which co-authorship networks have been established.

Keywords: knowledge production, knowledge management, educational research.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos vemos inmersos en una nueva sociedad en la que el activo más importante es el conocimiento de las personas que colaboran en cualquier organización, empresa, institución (de cualquier índole) y la forma en que se transmite ese conocimiento entre todos los miembros de éstas. Los elementos tangibles habituales en una organización ya perdieron su valor en relación con los intangibles como el conocimiento y las ideas (Peña, 2007; Sánchez et al., 1999, cit. en Cárcel, 2014). Por ejemplo, la maquinaria pasa a un segundo término, y la tecnología en sí misma tiene un valor secundario si no es por el conocimiento de la persona. También, por el acelerado progreso tecnológico y científico ha habido cambios en las formas de hacer investigación académica y de construir conocimiento.

El conocimiento, como elemento de desarrollo, surge cuando una persona obtiene cierta información, la interpreta, la comparte y la utiliza de manera combinada con su capacidad y su experiencia en la solución de problemas y para la generación de nuevo conocimiento, pues éste por sí mismo no es relevante, en tanto no pueda ser utilizado para dar origen a acciones de creación de valor (Zapata, 2001). Es entonces cuando el conocimiento se convierte en el elemento más importante para el crecimiento y el desarrollo de una sociedad en todas sus dimensiones: en lo económico, social, cultural, en un marco de sustentabilidad y con un sentido ético; además, es un importante componente de poder (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Es aquí donde nace la gestión del conocimiento como un proceso lógico, organizado y sistemático para producir, transferir y aplicar una combinación de saberes, esto es, la gestión del capital intelectual en una organización, con la finalidad de añadir valor a los productos y servicios que ofrece en el mercado y de diferenciarlos competitivamente por su capacidad de compartir información, experiencias, conocimientos individuales y colectivos (Rodríguez Rovira, 1999; Davenport y Prusak, 2001). El capital intelectual es la principal fuente de riqueza de los profesionales y las organizaciones en la sociedad del conocimiento, pues el saber individual o colectivo produce valor.

La gestión del conocimiento, como concepto, emergió en el campo de las unidades sociales, y fue Amitai Etzioni (1964), un sociólogo estadounidense, quien lo acuñó, y explicó que todas las unidades sociales utilizan el conocimiento, pero las organizaciones lo usan más y con mayor sistematicidad que otro tipo

de unidades sociales. Además, la mayor parte del conocimiento es creado en las organizaciones y transmitido de generación en generación, es decir, es preservado por las mismas organizaciones, que son las empresas, hospitales, iglesias, escuelas, ejércitos y prisiones, excluyendo de este rubro a los grupos étnicos, tribus, clases, grupos de amigos y familias (Farfán y Garzón, 2006).

Según Tarí y García (2009), la gestión del conocimiento tiene varias dimensiones. Primero está la creación del conocimiento que corresponde al aprendizaje organizativo. En esta dimensión se adquiere la información, se disemina y se realiza una interpretación compartida de ésta. El Estado del Conocimiento del COMIE es un ejemplo en México de esta dimensión. Luego está la transferencia y el almacenamiento de conocimiento conocido como conocimiento organizativo. Posteriormente está la aplicación y el uso del conocimiento identificados como organización del aprendizaje, en los que están presentes el trabajo colaborativo, el diálogo, el establecimiento de sistemas para capturar y compartir el aprendizaje, así como el compromiso con el aprendizaje.

El desarrollo tecnológico (por gestionar de manera más sencilla el capital intelectual) y la concienciación de que el conocimiento es un recurso elemental en las organizaciones en las que la información es abundante gracias al internet han sido factores que han facilitado la aparición de la gestión del conocimiento. Sin embargo, aunque la tecnología influye, no es una condición determinante y suficiente. Para Rodríguez Gómez (2006), la importancia de la gestión del conocimiento radica en compartir las buenas prácticas para reforzar la cadena de mando y mejorar la comunicación de todos los colaboradores.

En educación, la gestión del conocimiento corresponde al proceso de fomentar, administrar, identificar y recuperar, sistematizar, almacenar y distribuir el conocimiento generado en la organización para la mejora educativa hacia cualquier lugar donde ayude a producir mejores resultados (REDMIIE, 2009); por lo tanto, es importante no sólo en cuanto a la generación del conocimiento, sino también a la utilidad de sus resultados. Además, para Minakata (2009, p. 2), "constituirá en el futuro uno de los elementos centrales de la transformación institucional de las escuelas del sistema educativo escolar en México que se incorporen a las dinámicas de la sociedad del conocimiento".

La gestión del conocimiento incluye la correcta utilización del conocimiento generado para fomentar las habilidades necesarias que respondan a innovar la educación (REDMIIE, 2009), teniendo presente que los fines elementales de la educación, como proceso de formación de personas y actividad ética, son aquellos que potencian la transformación social. El entorno escolar deja de ser el único espacio en el que las personas aprenden, por lo que las escuelas se deben transformar en organizaciones que desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los problemas del contexto escolar y social. Asimismo, los profesores deben transformarse en agentes que aprenden en

el proceso de enseñar, de forma grupal y colaborativa; aquellos que facilitan y conducen la construcción de aprendizajes situados, significativos y reflexivos (Minakata, 2000).

Para incrementar la posibilidad de usar el conocimiento que se genera en la investigación educativa, Gibbons et al. (1994) cuestionaron la racionalidad establecida en el modo de producir conocimiento, y propusieron dos modos. El modo 1 se caracteriza principalmente por ser disciplinar; el contexto lo conforman comunidades académicas específicas; el control de calidad se da entre iguales. En el modo 2 de producción del conocimiento, la investigación es transdisciplinar, y el control de calidad incluye los intereses económicos, sociales, políticos y culturales, por lo que en este modo empieza a emerger la responsabilidad social. En este mismo modo, el autor incluye también a los actores procedentes de diferentes disciplinas y con historiales distintos, diferentes mecanismos de generar conocimiento y de comunicarlo, pero, por encima de todo, al contexto en el que se produce dicho conocimiento (Gibbons et al., 1994). Podemos, entonces, identificar que los agentes investigadores, sus significados, creencias, interpretaciones, además del contexto, son elementos clave en la construcción de conocimiento.

En las organizaciones educativas, el espacio natural para gestionar el conocimiento es a través de los programas de posgrado y en los grupos dedicados a la investigación educativa, pues la investigación en sí misma es una estrategia de formación y un modo de producir conocimiento. La tarea de los posgrados y de estos grupos tiene que ver con la formación de los agentes educativos en el más alto nivel y con la producción del conocimiento que permite el avance, la innovación y la mejora de la educación (Sañudo, 2014). Además, la gestión del conocimiento en educación debe contener las estrategias necesarias para el fortalecimiento de una comunidad educativa científicamente alfabetizada, en la que los agentes educativos sean participantes activos de los asuntos educativos, con un nivel sobresaliente de conocimientos sobre la práctica educativa.

En cuanto a los modelos de gestión del conocimiento, Rodríguez Gómez (2015) identifica nueve de estos modelos que son adecuados para las organizaciones educativas, además de que son del ámbito español y tienen un reconocido prestigio internacional, a saber: la organización creadora de conocimiento, the 10-step road map, el ciclo de vida del conocimiento, la creación y gestión del conocimiento (CGC) desde la cultura organizacional, la CGC desde una visión humanista, metodología de gestión inteligentes de conocimientos, la gestión del conocimiento en educación, lo gestión del conocimiento para la mejora de las organizaciones educativas y un sistema de gestión del conocimiento en una organización escolar. Todos estos modelos tienen en común que consideran la cultura organizativa como una de las variables condicionantes de los procesos de gestión educativa. Asimismo, de acuerdo con Nonaka y Takeuchi (1995), todos los modelos, con independencia del tipo de organización en que se implementen, tienen cuatro fases: socialización, externalización, combinación e internalización, que se describen a continuación.

1. Socialización: los empleados comparten experiencias e ideas, el conocimiento tácito individual se transforma en colectivo.
2. Externalización: el conocimiento tácito colectivo se transforma en conocimiento explícito.
3. Combinación: intercambio de conocimiento explícito mediante documentos, correos electrónicos, informes, entre otros.
4. Interiorización o aprendizaje: el conocimiento explícito colectivo se transforma en conocimiento tácito individual.

Contar con un modelo de gestión del conocimiento para las organizaciones educativas, principalmente para las instituciones de educación superior, posibilita la generación de estrategias específicas contextualizadas para la mejora educativa.

Para la gestión del conocimiento en México, en relación con la investigación educativa, se ha propuesto un modelo basado en el de Plaz (2003), en el que se organizan en tareas tendientes a (1) distribuir y compartir el conocimiento producido, (2) formar y desarrollar a los estudiantes y académicos en articulación con los productos, (3) reutilizar e innovar en y sobre la educación, (4) sistematizar y producir nuevo conocimiento y (4) evaluar, que regula el proceso y proporciona productos concretos, además de indicadores de incidencia (Sañudo, 2014).

La gestión del conocimiento intenta ir más allá de las bases de datos o registros, es decir, disponer no sólo de sistemas de información, sino también de procesos que permitan conocer y difundir los significados de esa información y su relación con los objetivos de la organización, como en el caso de los Estados del Conocimiento del COMIE.

Por todo lo antes expuesto, este artículo tiene como objetivo mostrar el análisis de la producción y gestión de la investigación educativa (IE) en Guanajuato (México) durante el período 2012-2021, y que el referente anterior sirva para un siguiente análisis de tipo interpretativo considerando los ejes recomendados por la línea 3, "Investigación sobre la investigación educativa", del COMIE. Entonces, para este trabajo se pretende responder las preguntas y cumplir el objetivo de investigación que se mencionan enseguida.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es la producción de la investigación educativa que se identifica en Guanajuato, durante el período 2012-2021?
2. ¿Cuántos agentes investigadores hay por institución educativa? ¿Cómo se distribuyen las redes de coautoría?
3. ¿Cómo es la distribución del conocimiento en la entidad durante este período?

Objetivo de la investigación

Realizar un estudio bibliométrico de la producción y gestión de la investigación educativa del estado de Guanajuato en el período 2012-2021 que identifique el tipo de producción, los agentes investigadores y las coautorías, así como la distribución del conocimiento, y que contribuya al diagnóstico estatal del Estado del Conocimiento del COMIE de esa década.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio bibliométrico en el que se recuperaron 604 trabajos académicos, proporcionados por los representantes institucionales, producidos en el período 2012-2021. Este esfuerzo permitió tener acceso a un corpus suficiente para el análisis de los documentos a través de parámetros matemáticos (Pitchard, 1969) con la finalidad de clasificar la información recolectada de acuerdo con algunos mínimos de gestión y producción de conocimiento educativo (gestión de investigación y conocimiento educativo, uso y distribución del conocimiento producido).

La bibliometría es un método de investigación que aplica métodos estadísticos a los libros y otros medios de comunicación. A través de la bibliometría se busca cuantificar los procesos de la comunicación escrita y analizar en profundidad con métodos cuantitativos los documentos publicados, en particular, los referentes a temas académicos (Pritchard, 1969).

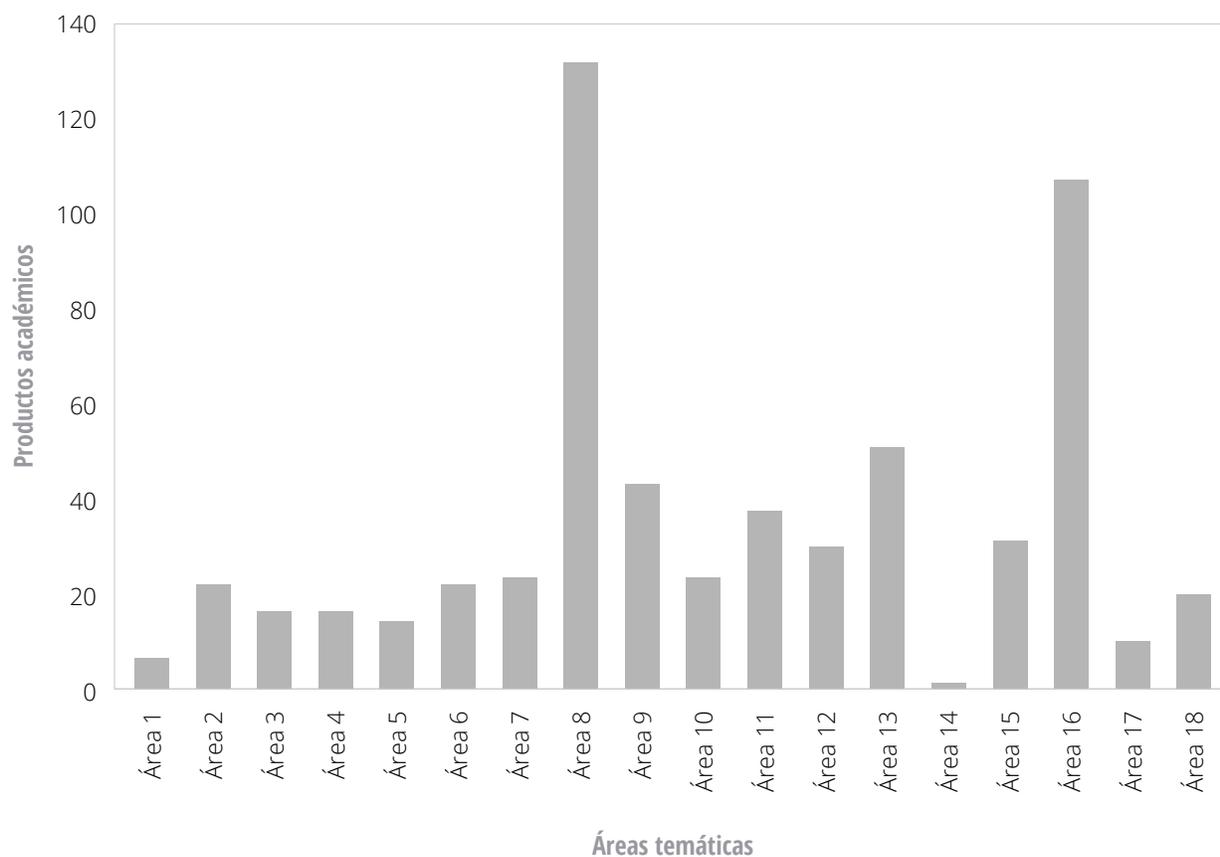
Se pueden identificar temáticas específicas, años, lugares, instituciones que llevan a cabo la mayor producción en un área determinada, así como los tipos de documentos que publican. Además, a través de la bibliometría es posible conocer las redes de coautoría entre los investigadores considerando que éstas pueden ser distintas de las redes de investigación establecidas formalmente, entendiendo el éxito de las últimas como el logro de la publicación de resultados académicos (Dávila et al., 2009).

Con la finalidad de llevar adelante el análisis de los datos y la elaboración de gráficas y cuadros que se presentan en este artículo, se utilizó el software estadístico Minitab (Bryman y Cramer, 1996).

RESULTADOS

Como parte del estudio de las características de la producción de investigación educativa, se analizó la cantidad de productos académicos (ponencias, artículos, capítulos de libros y libros) encontrados en las distintas áreas temáticas del COMIE, cuyas proporciones se representan en la gráfica 1. En ésta es notorio que es el área 8, "Procesos de formación", la que más producción concentra; mientras del área 14, "Educación y valores", no hay producción registrada en la entidad federativa.

Gráfica 1. Producción académica por área temática del COMIE



Para el análisis del número de agentes investigadores dentro de cada institución, se define agente investigador en el estado de Guanajuato como aquel miembro de la institución educativa con dos o más productos de investigación educativa en la década. Los resultados de este análisis se resumen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Agentes investigadores en las instituciones

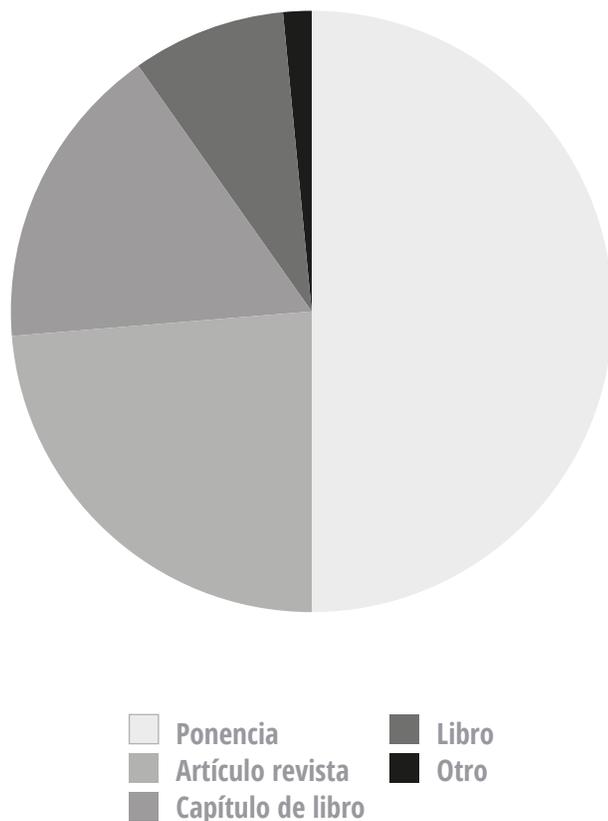
Institución	Número de agentes investigadores
Universidad de Guanajuato	19
Tecnológico Nacional de México (TecNM)	17
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato (BCENOG)	15
Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI)	15
Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG)	9
Tecnológico de Monterrey Campus León	9
Universidad Iberoamericana (UIA) León	7
Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE)	5
Escuela Normal Oficial de León (ENOL)	4
Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato-Instituto Politécnico Nacional (UPIIG-IPN)	4
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111 (UPN 111)	4
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPN Chihuahua)	4
Otras (con tres o menos agentes)	16

Nota: No todos los agentes investigadores tienen institución de adscripción.

Fuente: elaboración propia.

Para analizar la distribución del conocimiento producido se delimitó el número de trabajos publicados en las distintas modalidades: ponencia, artículo, capítulo de libro o libro. Los resultados de este análisis se presentan en la gráfica 2, en la que es evidente que la mayor parte de la IE es distribuida y socializada con la comunidad a través de congresos especializados, tanto nacionales como internacionales. En consecuencia, es posible considerar que hace falta impulsar a los agentes a publicar sus trabajos en otras modalidades con la finalidad de balancear la distribución del conocimiento.

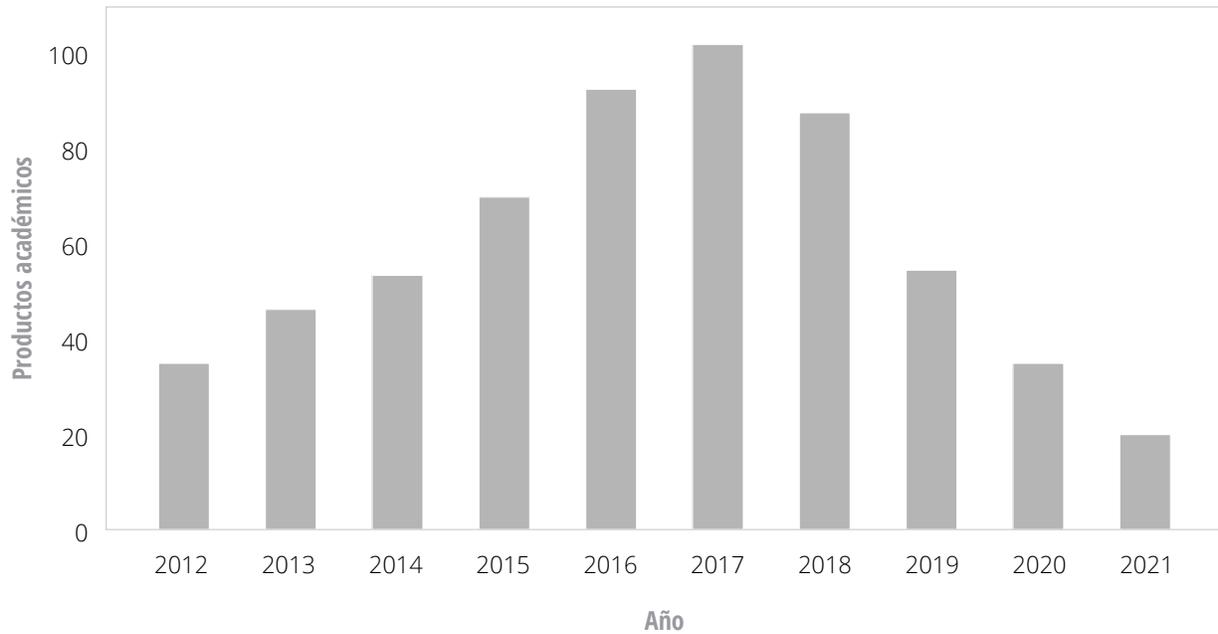
Gráfica 2. Producción académica por modalidad



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en la gráfica 3 se representa el número de productos académicos por año en la década de 2012-2021. Se puede ver que 2017 fue el año de mayor producción en el estado de Guanajuato por parte de los agentes investigadores. Cabe resaltar que esta elevada producción coincidió con el inicio del Congreso Nacional sobre Investigación en Escuelas Normales (CONISEN) en 2017. Este Congreso ha impulsado de gran manera a la comunidad normalista a realizar y presentar investigación educativa originada en sus contextos normalistas.

Gráfica 3. Producción por año

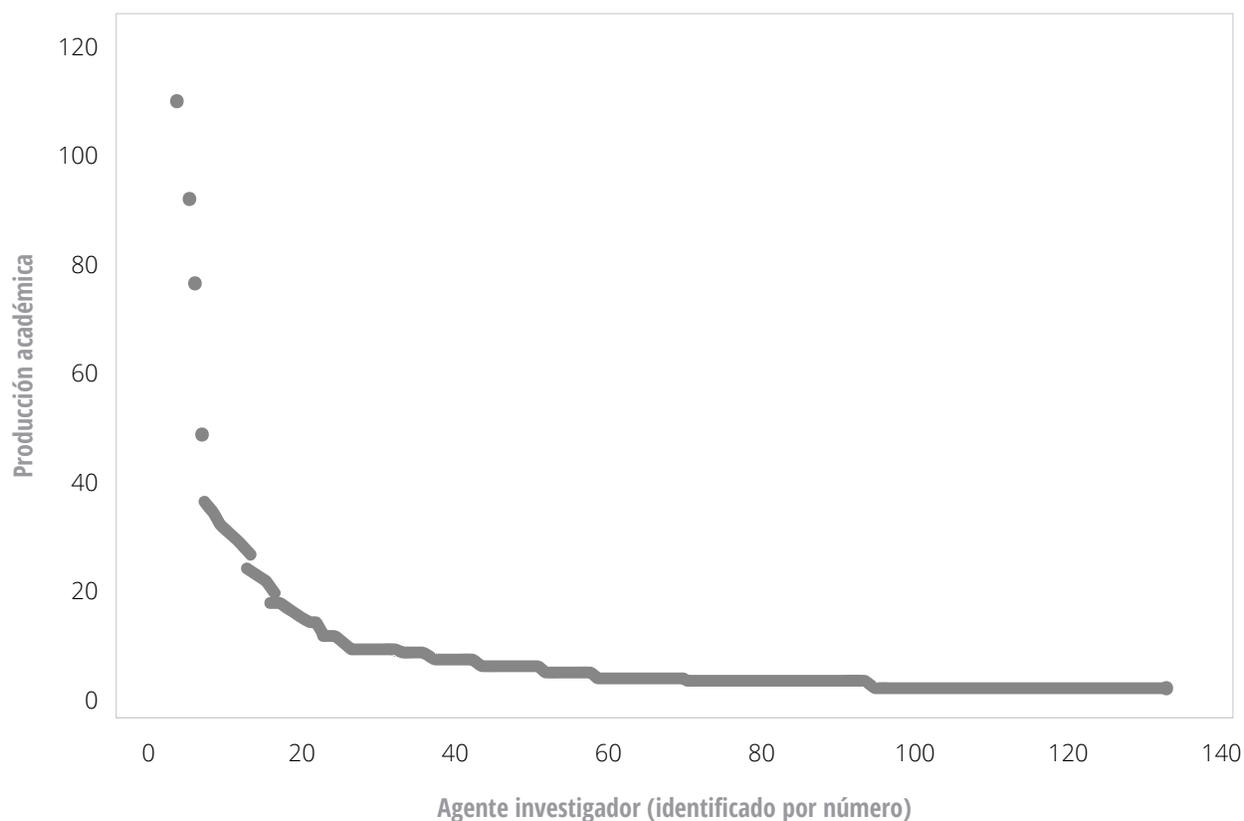


Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 4 se representa la cantidad de productos académicos publicados por cada agente investigador en el estado de Guanajuato. En ésta se identifica a los agentes de manera numérica con el objetivo de mantener la privacidad de los participantes. Según el acuerdo tomado en el equipo de Diagnóstico Estatal de Guanajuato, se consideró agente investigador a aquel autor que tuviera dos o más productos académicos en la década.

Es de resaltar que en la base de datos de los 604 productos académicos se encontraron 314 autores de distintas ponencias, artículos, capítulos de libros y libros. Sin embargo, de acuerdo con la decisión de considerar sólo a los agentes investigadores con dos o más productos, esta lista se redujo a 133 autores.

Gráfica 4. Productos por agente investigador



Hay que destacar que en los resultados de la gráfica 4 se hace patente que hay pocos (cuatro) agentes investigadores muy consolidados, con más de 40 productos en la década. Por el contrario, hay una cantidad elevada (40) de agentes investigadores noveles con sólo dos productos registrados en la década 2012-2021.

En el mapa 1 se muestran los estados de la República con instituciones presentes en la base de datos de los 604 productos de investigación educativa analizados. Este mapa se elaboró con la finalidad de distinguir las redes de coautoría entre agentes de instituciones de otros estados de la República. Se identifican con claridad estas redes con instituciones de Jalisco, Querétaro, Chihuahua, Veracruz, Sonora, Chiapas, Michoacán, Aguascalientes y Nayarit. Resalta que no hay colaboraciones con agentes en la Ciudad de México y otros estados de gran impacto en la comunidad nacional dedicada a la investigación educativa.

Mapa 1. Relación de coautoría con agentes en otros estados de la República



Fuente: elaboración propia.

Respecto a las redes de coautoría internacionales, el mapa 2 deja ver que los agentes investigadores del estado de Guanajuato tienen productos académicos en colaboración con instituciones en países como Estados Unidos, Canadá, Chile, Colombia y España.



Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

En este artículo, a través del análisis bibliométrico, fue posible una primera aproximación de la manera en que se llevó a cabo la gestión del conocimiento de la investigación educativa en el estado de Guanajuato durante 2012-2020. Se expuso información acerca de la producción general en investigación educativa, distribución del conocimiento y redes de investigación. En un siguiente análisis se interpretará, también de esos mínimos, los modos de producción, y se agregará información valiosa sobre el uso y la distribución del conocimiento producido, responsabilidad social y estrategias de vinculación a través de un estudio de las producciones reportadas por las instituciones educativas de Guanajuato.

Gracias a los resultados, es posible distinguir las disparidades de los agentes investigadores entre las instituciones educativas de la entidad. De la misma manera, respecto a las áreas temáticas, se hizo notorio que “Procesos de formación” es el área en la que más producción hubo en el período de estudio, posiblemente debido al impulso de las instituciones formadoras de docentes con las que cuenta el estado de Guanajuato.

Es importante mencionar que el conocimiento de investigación educativa se ha distribuido primordialmente por medio de congresos. Por lo tanto, existe un área de oportunidad para que los agentes investigadores sean incentivados a distribuir el conocimiento por medio de revistas especializadas, en particular las de alto impacto, tanto nacionales como internacionales.

Del análisis de producción por agente investigador se desprende que hay muchos agentes investigadores noveles o iniciales en los procesos de investigación que cuentan con dos productos en la década. Por esta razón, es importante fortalecer los procesos de formación en investigación educativa y, de este modo, apoyar a estos agentes a alcanzar sus metas académicas.

Por otro lado, se distinguen los agentes consolidados con una producción muy prolífica en la década. Es importante aprovechar la experiencia de estos agentes y fortalecer las redes de investigación educativa.

Con fundamento en el análisis de las redes de coautoría entre instituciones de Guanajuato y de otros estados del país, se confirma la presencia de esta colaboración, que puede ser fortalecida. Por otro lado, respecto a las coautorías con instituciones extranjeras, la mayoría son con países de habla hispana y en menor medida con países anglohablantes. La colaboración internacional es otro aspecto que debe fomentarse a través de la formación de comunidades de práctica con miembros internacionales.

Para un análisis en mayor profundidad de las dinámicas de trabajo en los grupos de agentes investigadores se propone, como trabajo futuro, llevar a cabo entrevistas en profundidad que permitan conocer las experiencias del trabajo en la IE dentro de las instituciones educativas, cada una con su cultura laboral y dinámicas particulares.

BIBLIOGRAFÍA

- Bryman, A., y Cramer, D. (1996). *Quantitative Data Analysis with Minitab*. Routledge.
- Cárcel, J. (2014). *La gestión del conocimiento en la ingeniería del mantenimiento industrial: investigación sobre la incidencia en sus actividades estratégicas*. OmniaScience.
- Davenport, T., y Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción*. Prentice Hall.
- Dávila, M.; Guzmán, R.; Arroyo, H. M.; Piñeres, D., De la Rosa, D., y Caballero-Urbe, C. V. (2009). Bibliometría: conceptos y utilidades para el estudio médico y la formación profesional. *Salud Uninorte*, 25(2), 319-330. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81712365011>
- Etzioni, A. (1964). *Organizaciones modernas*. Editorial Utea.
- Farfán, D. Y., y Garzón, M. A. (2006). *La gestión del conocimiento*. Editorial Universidad del Rosario (Documentos de Investigación, 29). <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1207/BI%2029.pdf?sequence=1>
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowontny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P., y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications.
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: notas para un campo en construcción. *Revista Electrónica Sinéctica* (32), 17-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812141008>
- Minakata, A. (2000). El maestro que aprende: educación para una nueva época. *Revista Electrónica Sinéctica* (17), 14-23. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817933003.pdf>
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford University Press.
- Plaz, R. (2003). Gestión del conocimiento: una visión integradora del aprendizaje organizacional. *Revista de Investigación Madrid Electrónica* (18).
- Peña, W. A. (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. *Magistro*, 1(2), 223-234. <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2007.0002.02>
- Pritchard, A. (1969). *A. Statistical bibliography. An interim bibliography*. North-Western Polytechnic School of Librarianship.
- REDMIE (Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa) (2009). *La producción de conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la cultura. Diagnóstico de la Investigación Educativa en Jalisco, 2002-2010* (Documento en construcción por el Grupo Jalisco para los Estados del Conocimiento). Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa.
- Rodríguez Gómez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. La Muralla.
- Rodríguez Gómez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educar* (37), 25-39. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37/0211819Xn37p25.pdf>
- Rodríguez Rovira, J. M. (1999). La gestión del conocimiento, una gran oportunidad. *El Profesional de la Información*, 8(3), 4-7.
- Sañudo, L. (coord.) (2014). *Usos y distribución del conocimiento en Jalisco*. Red de Posgrados en Educación. <https://red-posgrados.org/wp-content/uploads/2023/05/Usos-y-Distribucion-del-Conocimiento-en-Jalisco.pdf>
- Tarí, J. J., y García, M. (2009). Dimensiones de la gestión del conocimiento y de la gestión de calidad: una revisión de la literatura. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 15(3), 134-148. [https://doi.org/10.1016/S1135-2523\(12\)60105-1](https://doi.org/10.1016/S1135-2523(12)60105-1)
- Zapata, M. (2001). Formación abierta y a distancia a través de redes digitales: modelos de redes de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 1(1), 1-26. <http://revistas.um.es/red/article/view/25171/24441>



EVALUACIÓN DE UTILIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN UN MODELO DE AULA INVERTIDA

EVALUATION OF USEFULNESS FOR LEARNING OF TEACHING RESOURCES IN A FLIPPED CLASSROOM MODEL

Fecha de recepción: 8 de octubre de 2022.
Fecha de aceptación: 13 de octubre de 2022.

Carlos Héctor Naranjo Iturralde¹



Investigaciones

RESUMEN

La necesidad de adaptarnos a las nuevas condiciones que requiere la educación en línea nos llevó a la implementación de la metodología de aula invertida utilizando nuevos recursos didácticos. La investigación tiene por objetivo evaluar la utilidad de los recursos didácticos para el aprendizaje de los estudiantes, en el curso no presencial de Seminarios Económicos de Negocios en la Universidad Americana, en el semestre de agosto a diciembre de 2021. El estudio se desarrolló en la ruta cuantitativa, con un alcance descriptivo y un diseño experimental con una muestra de 28 estudiantes; el instrumento fue una escala de Likert de cinco elementos con 10 ítems. Se encontró que los estudiantes están de acuerdo con que los recursos didácticos (contenidos, aplicaciones y actividades) del curso de aula invertida son útiles para el aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, aula invertida, didáctica, educación activa, tecnologías de la información y de la comunicación.

ABSTRACT

The need to adapt to the new conditions required by online education led us to work with flipped classroom methodology using new didactic resources. The research aims to evaluate the usefulness, which for the learning of students have the didactic resources, in the non-face-to-face course of Business Economic Seminars at the Universidad Americana in the semester from August to December 2021. The study developed in the quantitative route, with a descriptive scope and an experimental design with a sample of twenty-eight students. Data collection tool, five-element Likert scale, with ten items. The result is, the students agree that the didactic resources, like contents, applications, and activities, are utility for learning for the flipped classroom course.

Keywords: active education autonomous learning, didactics, flipped classroom, information and communication technologies.



INTRODUCCIÓN

A partir de 2018, en Nicaragua se han vivido dos eventos altamente disruptivos. Por un lado, la llamada crisis política de 2018, que llevó a una reducción de la actividad de operación del país casi al grado de la paralización, lo que obligó a las universidades de este país a implementar, muchas de ellas con poca o nula experiencia, esquemas de educación en línea, con modelos cien por ciento virtuales y otras con modelos b-learning. Por otro lado, en 2020, un fenómeno que describe de forma vivencial la globalización, la pandemia de COVID-19, que tomó por sorpresa a las universidades en el mundo, pero muy especialmente a las de América Latina, y nos puso ante una nueva realidad: la necesidad de adaptarnos a la enseñanza aprovechando los esquemas digitales como condición esencial del nuevo entorno social y laboral (UDUAL, 2020).

El reto es implementar esquemas pedagógicos que por sus características respondan a las nuevas condiciones en las que se encuadra el desarrollo de las actividades de la sociedad y que el proceso de aprendizaje lleve adelante mejores niveles de competencias en los estudiantes y egresados. Una opción ante este reto es el uso en nuestro modelo educativo del enfoque pedagógico “aula invertida”, en el que la instrucción directa mueve al estudiante de un espacio de aprendizaje individual a un espacio de aprendizaje colectivo; éste se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, en el que el docente guía a los estudiantes a medida que él aplica los conceptos y participa creativamente en el tema (Quiroga, 2015, cit. en Huerta, 2017, p. 3).

La implementación del modelo del aula invertida nos presentó la oportunidad de utilizar herramientas actuales de una sociedad de la información y el conocimiento. Podemos redirigir las aulas hacia un nuevo paradigma educativo (Asens, 2015). Uno de los elementos clave de esta metodología es la interacción de los estudiantes con los recursos académicos (contenidos, aplicaciones y actividades) en el entorno de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Surge la inquietud sobre si los recursos didácticos, en este entorno de TIC, aportan a los estudiantes en su proceso de generación de aprendizaje en un curso virtual que utiliza la metodología de aula invertida. Y de la inquietud pasamos a la pregunta ¿cómo evalúan los estudiantes la experiencia de aprendizaje de la interacción con los recursos didácticos en un curso virtual en el que se utiliza la metodología de aula invertida?

Desagreguemos la pregunta general en tres preguntas específicas: ¿Cuál es la utilidad que interpretan los estudiantes de su interacción con los contenidos del curso? ¿Cuál es la utilidad que interpretan los estudiantes del uso de aplicaciones durante el curso? ¿Cuál es la utilidad que interpretan los estudiantes de la realización de actividades de aprendizaje del curso?

Para dar respuesta a las preguntas anteriores se realizó una investigación con el objetivo general de evaluar la utilidad para el aprendizaje de los estudiantes de la interacción de éstos con los recursos didácticos en el curso no presencial de Seminarios Económicos de Negocios en la Universidad Americana (UAM) en el semestre de agosto a diciembre de 2021.

Se plantearon los objetivos específicos de la investigación: a) evaluar la utilidad para el aprendizaje de los estudiantes de los diferentes tipos de contenidos del curso; b) evaluar la utilidad para el aprendizaje de los estudiantes del uso de las diferentes aplicaciones durante el curso, y c) evaluar la utilidad para el aprendizaje de los estudiantes de las diferentes actividades realizadas durante el curso.

Para poner en contexto el espacio en el que se realizó la investigación, la UAM, para competir como universidad y para que los egresados compitan con éxito personal y profesional en el entorno internacional, apuesta por un modelo educativo basado en competencias, que se centra en el estudiante, promoviendo los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, hacer, ser y convivir; éstos, vinculados con la ética, la perspectiva global, la responsabilidad social y la cultura de emprendimiento (UAM, 2021).

El proceso educativo en la UAM está orientado al desarrollo en el estudiante de competencias que lo preparen para un desempeño exitoso profesional y personal. Asimismo, responde a un enfoque pedagógico que, reconociendo que la enseñanza y el aprendizaje son componentes de un mismo proceso, pone énfasis en el aprendizaje y en la construcción individual del conocimiento. Por último, destaca que tiene como ejes o temas transversales la ética, la perspectiva global, la responsabilidad social y la cultura emprendedora (UAM, 2021).

Hoy en día, la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas (FCAE) de la UAM ofrece cuatro carreras, entre las que se encuentra la Licenciatura en Negocios Internacionales, que se cursa en nueve semestres de clases y un semestre para la efectiva culminación de estudios.

Para la investigación se seleccionó el grupo de la materia Seminario del Entorno Económico de los Negocios, programada para el sexto semestre, cuya finalidad es la actualización de los estudiantes en temas de negocios actuales, que incluyen herramientas prácticas como la gestión de planes de continuidad de negocios, cadena global de suministro, gestión de las relaciones con los clientes (CRM, por sus siglas en inglés) y simuladores de negocios. El curso se desarrolló en modalidad virtual (48 horas), dividido en 16 clases sincrónicas y 32 horas de trabajo asincrónico. Se utilizó la plataforma UAM Virtual (Moodle); se pusieron a disposición de los estudiantes los contenidos, las aplicaciones y las actividades de aprendizaje. Las actividades asincrónicas se realizaron de forma individual utilizando los contenidos de información, las aplicaciones; y las actividades durante la sesión sincrónica, empleando los contenidos de casos, proyectos, esquemas, herramientas TIC y simuladores.

Ante la situación actual en la UAM, en la que las clases han migrado al modelo virtual, el aula invertida tiene, como parte de su estructura, las herramientas que permiten el intercambio de contenidos entre docente y estudiantes y la organización de actividades a través de las aulas virtuales. "Lo que era ancestralmente realizado en el aula, como la disertación de contenidos es desarrollado fuera de ella y las tareas que se proporcionaban para hacerlas en casa hoy se convierten en actividades de intervención dinámica al interior de la clase" (Alarcón y Alarcón, 2021, p. 155).

Si logramos que los enlaces a páginas web con información, los documentos, los videos, los foros de comentarios y análisis, las herramientas de Google, las aplicaciones empresariales y de creatividad y comunicación sean útiles para el aprendizaje y que los miembros del grupo tengan interacciones con ellos a través de las diferentes actividades, avanzaremos en el objetivo de que los estudiantes aprendan a conocer, hacer, ser y convivir.

METODOLOGÍA

Si clasificamos el modelo de aula invertida según Staker y Horn (2012), se ubica en el submodelo de los entornos mixtos. Este es un programa de educación formal en el cual los estudiantes aprenden en línea, el estudiante puede planear el tiempo que le dedica, así como el ritmo y el lugar de trabajo, con un cierto nivel de libertad, sin dejar de tener seguimiento por parte del docente, y que busca que las actividades de aprendizaje estén diseñadas de manera interconectada para proporcionar un aprendizaje integrado (Christensen et al., 2013).

El modelo de aula invertida se sustenta en la teoría del modelo constructivista de Vygotsky en su relación con el proceso de la construcción colaborativa, el cuestionamiento y la resolución de problemas en trabajo conjunto (Coufal, 2014, cit. en Martínez-Olvera et al., 2014). Es un modelo de aprendizaje experiencial que describe la experiencia concreta y las conceptualizaciones abstractas, la transformación de las experiencias a través de la observación reflexiva y de la experimentación activa, relacionándose con los estilos de aprendizaje al identificar cuatro momentos en la construcción del conocimiento, la experimentación, la reflexión, el pensamiento y la actuación, sobre los que cada individuo elige preferentemente (Kolb y Yeganeh, 2009, cit. en Martínez-Olvera et al., 2014).

La innovación y la necesidad están llevando a los actores del sistema educativo a integrar el uso de las TIC como un medio de apoyo didáctico y como herramienta determinante para lograr una mayor cobertura educativa, además de habilitar el intercambio de saberes, formar parte de comunidades de aprendizaje y servir de medio para la adquisición de las competencias que todo ejercicio profesional requiere dando respuesta a nuevas necesidades para adquirir e incorporar esquemas de aprendizaje autónomo (Mason, Shuman y Cook, 2013, cit. en Matzumura-Kasano et al., 2018)

En sus inicios, el aula invertida detallaba la estrategia en la que el docente indica el acercamiento a temas específicos previos a la clase. Hoy marca la diferencia el uso de las tecnologías de información, comunicación y multimedia para tener interacción con los contenidos y actividades de aprendizaje fuera del aula, lo cual la clasifica entre los modelos mediados por la tecnología. El docente instructor ya no utiliza el tiempo de clase para distribuir la información, el estudiante es responsable de acceder a los recursos en el momento que lo desee o lo necesite, bajo la garantía de que el contenido puede ser entregado a través de las diferentes plataformas y en diferentes formatos como, por ejemplo, videoconferencias, presentaciones, podcast, libro electrónico, o mediante colaboraciones en las comunidades en línea (Alvarado, 2017).

El docente que trabaja el modelo de aula invertida requiere dominar el currículo y el tema que se imparte, definir los objetivos, las competencias, los contenidos y las actividades de aprendizaje para cada uno de los objetivos,

además de contar con la habilidad para el manejo de las plataformas de información y comunicación para poner a disposición de los estudiantes los contenidos. Es clave que las actividades estén conectadas a los objetivos de aprendizaje, mantener la retroalimentación continua en cada actividad, además de realizar las evaluaciones formativas y sumativas y mantener la interacción con los estudiantes durante las sesiones presenciales o sincrónicas (Martínez Olvera et al., 2014).

Los recursos didácticos son los materiales que intervienen y facilitan el proceso de la enseñanza y el aprendizaje; en esta definición entran los tradicionales físicos como los virtuales. Éstos sirven de guía en la actividad de comunicación entre el docente y los estudiantes en función del grupo al que van dirigidos para que en realidad sean de utilidad (Morales, 2012).

El conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas objetivos de la enseñanza y búsqueda de competencias es lo que llamamos contenido educativo. El contenido educativo digital es una subdivisión que lo identifica por el acceso a éste a través de internet en las diferentes plataformas como los entornos virtuales de aprendizaje, los repositorios y cualquier otra tecnología de información y comunicaciones. Como muestra, los vídeos, los podcasts, los e-books y documentos en formato pdf, los webinars, los cursos en línea, los artículos de revistas (Rodríguez, 2020).

Existen muchas definiciones de actividades de aprendizaje. Una de ellas, y que refleja el espíritu de esta investigación, es “aquellas actividades de un individuo organizadas con la intención de mejorar o ampliar sus conocimientos, habilidades y competencias” (Fernández-Hawrylak et al., 2020).

Entrando en el enfoque metodológico, se establecieron dos variables y la operacionalización de éstas. La variable independiente se representa por los recursos didácticos disponibles para su

utilización en el aula virtual. Su concepto teórico los define como materiales o auxiliares didácticos, cualquier tipo de soporte material o tecnológico que facilita o propicia el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para la operacionalización se establecen tres indicadores: contenidos, aplicaciones y actividades.

La variable dependiente es el nivel de valoración de los estudiantes de su interacción con los recursos didácticos en el marco del método de aula invertida. Según el concepto teórico de éste, las interacciones de los estudiantes con los recursos didácticos son útiles para el aprendizaje. La operacionalización se establece en cinco niveles a medir: totalmente de acuerdo, de acuerdo, medio de acuerdo, poco de acuerdo, nada de acuerdo.

La hipótesis de la investigación se expresa como la respuesta en la afirmación “los contenidos, aplicaciones y las actividades que se utilizaron en el curso de Semanarios Económicos de Negocios son útiles para el aprendizaje. La respuesta del grupo esperada es de cuatro puntos, que en términos de una escala de Likert es “de acuerdo”.

Decía el doctor Hernández-Sampieri (2021), durante una de sus conferencias sobre las rutas de la investigación, que antes de preocuparnos por poner la etiqueta sobre si la investigación es cualitativa, cuantitativa o mixta, debemos tener claro qué queremos medir, con qué lo vamos a medir y eso nos dirá la ruta que seguir.

En esta investigación se representa un conjunto de procesos ordenados de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones y se mide el valor que asignan los estudiantes a los recursos didácticos con una escala de Likert, lo que lleva a definir la investigación como cuantitativa. La investigación tiene un alcance descriptivo, ya que se recolectaron datos y se reporta información sobre las variables relacionadas con el problema de investigación. El diseño es experimental, en la acepción que hace

referencia a la manipulación deliberada de variables independientes con la finalidad de analizar las consecuencias que esto tiene sobre las variables dependientes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018)

El universo de la investigación estuvo compuesto por 30 estudiantes de la materia Seminarios Económicos de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la UAM. De ellos, 21 son mujeres y nueve son hombres.

Se realizó un muestreo probabilístico. A partir del marco muestral se obtuvo la muestra de estudio, es decir, la población de estudiantes que participó en la evaluación. Con un nivel de confianza del 95 por ciento y un margen de error del cinco por ciento se determinó una muestra de 28 estudiantes.

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{z^2 p(1-p)}{e^2} \frac{1}{1 + \frac{z^2 p(1-p)}{e^2 N}}$$

Donde N es el tamaño de la población, e es el margen de error, z es la puntuación z, p es el porcentaje o variabilidad.

La técnica para el levantamiento de información fue el cuestionario, y el instrumento que se utilizó fue una escala de Likert o escalamiento de Likert, que Hernández-Sampieri y Torres (2019) definen como un conjunto de ítems en forma de afirmaciones para medir el grado de acuerdo o de desacuerdo o la reacción de quien responde (respondiente). Todos los reactivos o ítems tienen las mismas opciones de respuesta tanto verbal como numéricamente. Para la investigación se utilizó la escala de Likert de cinco puntos: 1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4. De acuerdo, y 5. Muy de acuerdo.

Se calculó el coeficiente de validez de contenido. Cinco expertos evaluaron los ítems en función de la relevancia de éstos y de la representatividad, con base en una escala tipo Likert, y emitieron su juicio sobre el grado de emparejamiento entre los elementos y los contenidos que fueron evaluados. Para el cálculo del instrumento se utilizó el modelo de Hernández Nieto (Pedrosa et al., 2014).

Se consideraron, para cada uno de los ítems, cuatro criterios: 1) coherencia: el ítem mide alguna variable en el cuadro de congruencia metodológica; 2) claridad: el ítem es claro, no genera confusiones ni contradicciones; 3) escala: el ítem puede ser respondido de acuerdo con la escala que presenta el instrumento, y 4) relevancia: el ítem es relevante para cumplir con las preguntas y los objetivos de la investigación.

Se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach como índice para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna. El resultado fue de .86, lo que coloca el instrumento en un nivel de consistencia o confiabilidad alta (Oviedo y Campo-Arias, 2005). El levantamiento de la información obtenida del cuestionario con la escala de Likert se realizó al término de la penúltima sesión (sesión 15). Ésta se puso a disposición de los estudiantes en la plataforma UAM Virtual, en la clase para facilitar el ingreso, la respuesta y el envío. Se usó una hoja de cálculo de Excel para procesar los resultados, las tablas, las gráficas, para el posterior análisis de éstos.

DESARROLLO

Con el procesamiento de la información y los resultados se procedió a elaborar matrices y gráficos como elementos para el análisis, tomando en cuenta los tres aspectos en los que se clasificaron los ítems.

Para la evaluación de los contenidos se consideraron tres ítems: 1) los enlaces a páginas web (incluye blogs) con información y contenidos prácticos para su revisión y de utilidad para el aprendizaje; 2) los contenidos presentados en documentos son respaldos útiles para el aprendizaje, y 3) los contenidos en video resultan prácticos como un elemento de aprendizaje.

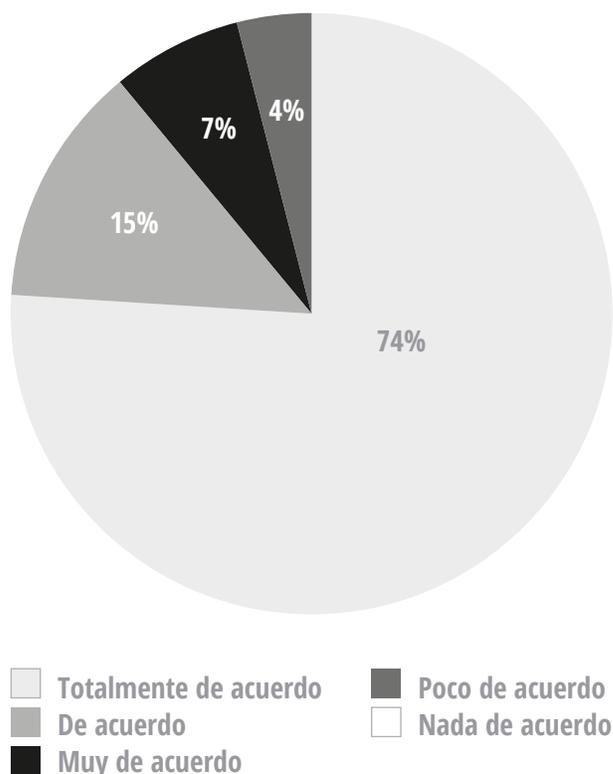
Los resultados y la frecuencia de las respuestas para “totalmente de acuerdo” es de 62, que forman el 74 por ciento, más 13 respuestas “de acuerdo”, el 15 por ciento, suman 89 por ciento; un 11 por ciento está integrado por seis respuestas “medio de acuerdo” y tres “poco de acuerdo”.

Cuadro 1. Resultados de la evaluación de los contenidos en un aula invertida por frecuencia de respuesta

	Valor en puntos	Frecuencia de respuestas
Totalmente de acuerdo	5	62
De acuerdo	4	13
Medio de acuerdo	3	6
Poco de acuerdo	2	3
Nada de acuerdo	1	0
Total		84

En la gráfica 1 se hace evidente que las respuestas positivas, “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, representan el 89 por ciento; con posición neutra, el siete por ciento; por el otro lado, las negativas, sólo el cuatro por ciento. Del total de las 84 respuestas, sólo tres mostraron estar “poco de acuerdo” con la afirmación.

Gráfica 1. Evaluación de los contenidos en un aula invertida

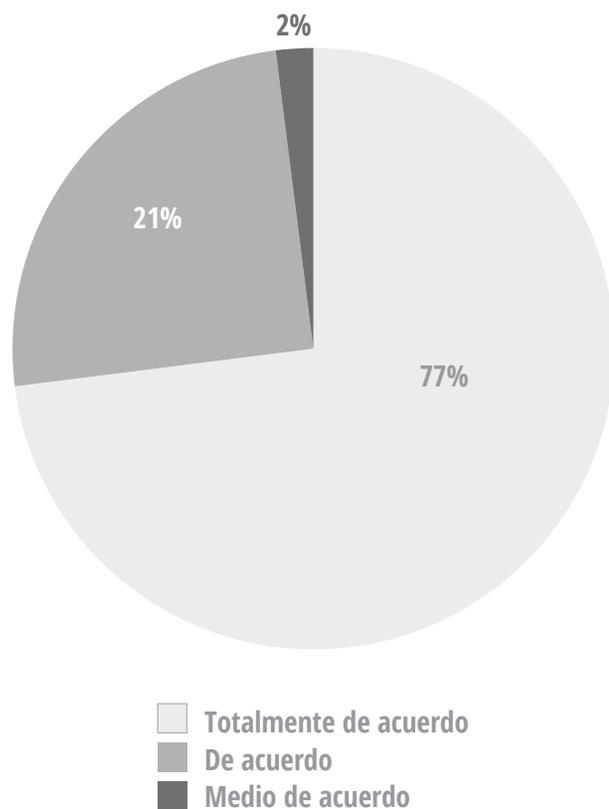


Cuadro 2. Resultados de la evaluación de las aplicaciones en un aula invertida por frecuencia de respuesta

	Valor en puntos	Frecuencia de respuestas
Totalmente de acuerdo	5	43
De acuerdo	4	12
Medio de acuerdo	3	1
Poco de acuerdo	2	0
Nada de acuerdo	1	0
Total		56

En la gráfica 2 se muestra que las respuestas positivas forman el 98 por ciento; con posición neutra, el dos por ciento, y no hay respuestas negativas. Del total de las 56 respuestas, ninguna es negativa.

Gráfica 2. Evaluación de las aplicaciones en un aula invertida



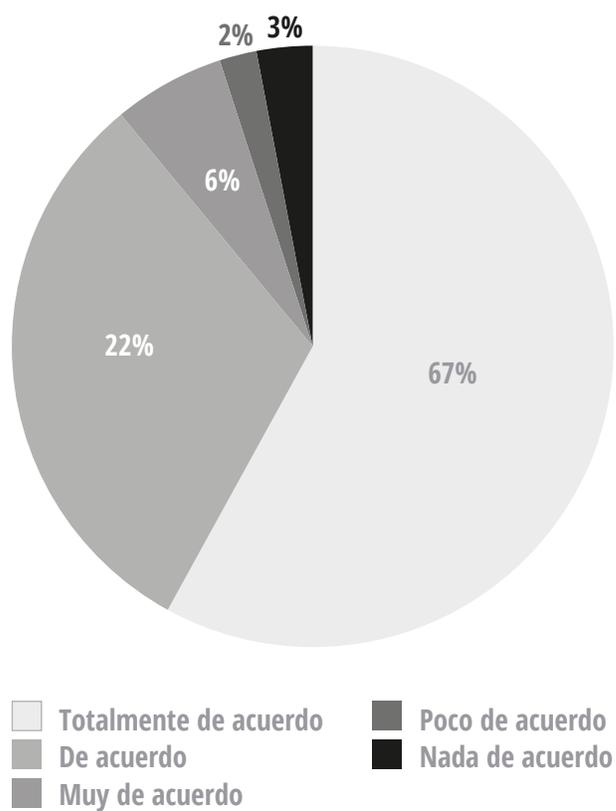
Las actividades que se desarrollan durante las sesiones sincrónicas y asincrónicas incluyen los siguientes ítems: 1) los foros de comentarios en plataforma son prácticos para el aprendizaje; 2) los foros de análisis presenciales en clase son prácticos para el aprendizaje; 3) otras actividades de aprendizaje en clase me permiten la práctica de la aplicación de los contenidos y son útiles para el aprendizaje; 4) los tiempos de entrega flexibles permiten completar las actividades y se vuelven útiles para el aprendizaje, y 5) tuve más momentos divertidos que aburridos con las actividades y esto es útil para el aprendizaje. Los resultados y la frecuencia: 93 para “totalmente de acuerdo”, 67 por ciento, más 31 “de acuerdo”, 22 por ciento, suman 89 por ciento; el once por ciento está integrado por tres respuestas “medio de acuerdo, tres “poco de acuerdo” y cuatro “nada de acuerdo”.

Cuadro 3. Resultado de la evaluación de las actividades en un aula invertida por resultados de frecuencia

	Valor en puntos	Frecuencia de respuestas
Totalmente de acuerdo	5	93
De acuerdo	4	31
Medio de acuerdo	3	3
Poco de acuerdo	2	3
Nada de acuerdo	1	4
Total		134

En la gráfica 3 se muestra que las respuestas positivas representan un 89 por ciento; con posición neutra, un dos por ciento, y sin respuestas negativas. Del total de las 134 respuestas, 124 fueron positivas, tres neutras y siete negativas.

Gráfica 3. Evaluación de las actividades en un aula invertida



Con los resultados procedemos a realizar la prueba de la hipótesis de la investigación. A la afirmación “los contenidos y las actividades de aprendizaje que se utilizaron en el curso de Semanarios Económicos de Negocios son útiles para el aprendizaje, los estudiantes responderán con una evaluación de cuatro puntos de la escala de Likert que significa “de acuerdo”. Del muestreo aleatorio de 28 personas, se obtuvo de sus respuestas una media de 4.24 puntos y una desviación estándar de .81395.

Procedimos a determinar la hipótesis nula H_0 y la alternativa H_a . H_0 : la valoración promedio de los estudiantes es de cuatro puntos. H_a : la valoración promedio de los estudiantes no es de cuatro puntos. Después se determinó el nivel de significancia, que representa la probabilidad de rechazar una hipótesis nula verdadera. Matemáticamente se puede considerar cualquier valor entre cero y uno, pero para estudios de pruebas de hipótesis está normalmente entre 0.05 y 0.1. Este nivel está determinado por el analista y se basa en las características del estudio y el riesgo que se considera aceptable de cometer el error tipo 1.

Nivel de significancia del estudio $\alpha=0.1$. En el cálculo de los intervalos que implican ese nivel de significancia, el nivel de confianza es de 95 por ciento; el valor Z, calculado con la fórmula de distribución normal estándar inversa, resulta igual a 1.959963985. Por lo tanto, los intervalos se establecen en: -1.959963985 y 1.959963985.

Se procedió a calcular el estadístico de la prueba:

- $\mu = 4$ puntos. Promedio considerado por la hipótesis nula.
- $\bar{x} = 4.24$ puntos. Media de la muestra tomada.
- $\sigma = 0.813952825$. Desviación estándar de la muestra.
- $n = 28$ personas. Número de elementos muestreados.

Se calcularon los valores de:

σ_i	0.153822625	Desviación estándar tipificada
Z =	1.560238616	Valor Z tipificado

Se determinó que el estadístico cae dentro de la región que hace la hipótesis nula verdadera.

CONCLUSIONES

- Los estudiantes están muy de acuerdo en que sus interacciones con los contenidos de aprendizaje en el curso en el que se utilizó la metodología de aula invertida fueron útiles para su aprendizaje.
- Los estudiantes están muy de acuerdo en que su interacción con los diferentes tipos de aplicaciones utilizadas durante el curso empleadas en la metodología de aula invertida fueron útiles para su aprendizaje.
- Los estudiantes están muy de acuerdo en que los diferentes tipos de actividades desarrolladas durante el curso en el que se aplicó la metodología de aula invertida fueron útiles para su aprendizaje.
- Se comprueba la hipótesis, pues los estudiantes están de acuerdo en que los diferentes tipos de recursos didácticos utilizados en clase con la metodología de aula invertida fueron útiles para su aprendizaje, y con esto se da respuesta a la pregunta central de la investigación.
- El alcance de los objetivos aporta a la información relativa a los resultados de la implementación del aula invertida en los cursos de la Universidad Americana (UAM) de Nicaragua.
- Se recomienda continuar investigando para consolidar el objetivo de que los estudiantes continúen aprendiendo a conocer, hacer, ser y convivir en esta nueva realidad de interacción y convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, D., y Alarcón, O. (2021). El aula invertida como estrategia de aprendizaje. *Revista Conrado*, 17(80), 152-157. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-152.pdf>
- Alvarado, M. (2017). *El aula invertida como herramienta educativa para mejorar el nivel de logro en el examen Planea en la materia de matemáticas de los alumnos de 3° de secundaria* (Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey). Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey (RITEC). <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/632922/IntervenciónAulaInvertida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Apaza, D. (2021, julio). *Dr. Roberto Hernández Sampieri. Charla: enfoques cuantitativo, cualitativo, mixto* [video]. YouTube. https://youtu.be/CfjSC_pp8o0
- Christensen, C. M.; Horn, M. B., y Staker, H. (2013). Is K-12 blended learning disruptive? An introduction of the theory of hybrids [en línea]. <https://headsupted.com/wp-content/uploads/2014/02/Technology-Blended-Learning-Christensen.pdf>
- Fernández-Hawrylak, M.; Sánchez, A., y Heras, D. (2020). Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior. Las actividades prácticas con herramientas web 2.0. *Academia y Virtualidad*, 13(1), 61-79. <https://doi.org/10.18359/ravi.4260>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Martínez-Olvera, W.; Esquivel-Gómez, I., y Martínez, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. En I. Esquivel (coord.), *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 143-160). Sin pie de imprenta. https://www.uach.cl/uach/_file/ai-origen-sustento-e-implicaciones-5bcf293e886b1.pdf
- Martínez Olvera, W.; Esquivel-Gómez, I., y Martínez Castillo, J. (2015, septiembre 23-26). *Acercamiento teórico-práctico al modelo del aprendizaje invertido* (Conferencia presentada). II Congreso Internacional de Transformación Educativa, Tlaxcala, México. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2653.6087>
- Matsumura-Kasano, J. P.; Gutiérrez-Crespo, H.; Zamudio-Eslava, L. A., y Zavala-Gonzales, J. C. (2018). Flipped learning model to achieve learning goals in the Research Methodology course in undergraduate students. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 177-197. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.9>
- Morales, P. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Red Tercer Milenio.
- Oviedo, C., y Campo-Arias, A. (2005). *Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Pedrosa, I.; Suárez-Álvarez, J., y García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y metodológicos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v10n2/02monografico2.pdf>
- Rodríguez, A. (2020, diciembre 15). Contenidos educativos digitales. Qué son y por qué son tendencia. *Somechates by Alicia*. <https://somechat.es/contenidos-educativos-digitales-que-son/>
- Staker, H., y Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 Blended Learning [en línea]. Innosight Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>
- UAM (Universidad Americana) (2021). Proyecto UAM. <https://uam.edu.ni/nosotros/#proyecto>

CREACIÓN TEATRAL Y SU POTENCIAL PARA LA PEDAGOGÍA DE LA RE-EXISTENCIA: EL CASO DE JÓVENES TEATRISTAS EN MÉXICO Y COLOMBIA

THEATRICAL CREATION AND ITS POTENTIAL FOR THE PEDAGOGY OF RE-EXISTENCE: THE CASE OF YOUNG THEATRICAL ARTISTS IN MEXICO AND COLOMBIA

Fecha de recepción: 16 de septiembre de 2022.

Fecha de aceptación: 21 de febrero de 2023.

Olga Leticia Álvarez Cooper¹



Investigaciones

RESUMEN

El presente artículo es parte de una tesis doctoral más amplia realizada de 2015 a 2018 y auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Uno de los objetivos de la investigación fue determinar el potencial pedagógico de los procesos de creación teatral, que se desarrolla en este documento por ser pertinente al campo de la investigación educativa. El elenco protagonista de este trabajo son jóvenes teatristas de México y Colombia que han llevado a cabo estrategias para crear y vivir del arte escénico. Con la intención de comprender imaginarios, significados y procesos de subjetivación, se adoptó un diseño metodológico cualitativo, soportado en los métodos biográfico y comparativo. Las técnicas de recolección de datos fueron trabajo documental, observación, entrevista y relatos biográficos. Se introduce la pedagogía de la re-existencia que se viene desarrollando en Colombia y que busca fomentar la capacidad de volverse contemporáneo, de adquirir habilidades para pensar de manera crítica y divergente, para expandir el efecto estético y sensorial promovido por los actos creativos; así como incrementar conciencia, respeto y reconocimiento del propio cuerpo y de la alteridad, para cambiar la lógica individualista por una colaborativa y generar condiciones dignas de vida para todos. El análisis en profundidad y la interpretación de relatos de los

jóvenes teatristas develaron relaciones significativas entre experiencias de hacer teatro y la pedagogía de la re-existencia, lo que brindó un repertorio de argumentos para sostener la tesis sobre los beneficios que tiene pasar por el proceso de creación teatral como un camino de posibilidad para desplegar la capacidad de agencia.

Palabras clave: educación artística, educación y cultura, jóvenes, pedagogía, teatro.



¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. leticia.alvarezcooper@gmail.com

ABSTRACT

This article is part of a broader doctoral thesis conducted from 2015 to 2018, sponsored by the Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología of Mexico. One of the core objectives of the research was to determine the pedagogical potential of theatrical creation processes, which is relevant to the field of educational research and discussed in this document. The main cast of this work consists of young theater artists from Mexico and Colombia who have implemented strategies for creating and sustaining a career in the performing arts. In order to understand imaginaries, meanings, and processes of subjectivation, a qualitative methodological design was adopted, supported by biographical and comparative methods. Data collection techniques included documentary work, observation, interviews, and biographical narratives. The article introduces the pedagogy of "re-existence", which is being developed in Colombia and seeks to foster the ability to become contemporary, acquire skills for critical and divergent thinking, expand the aesthetic and sensory effects promoted by creative acts, as well as increase awareness, respect, and recognition of one's own body and otherness, aiming to shift from an individualistic logic to a collaborative one and generate dignified living conditions for all. In-depth analysis and interpretation of the theater artists'

narratives revealed significant relationships between theater-making experiences and the pedagogy of re-existence, providing a repertoire of arguments to support the thesis that engaging in the theatrical creation process is a pathway to unleash the capacity of agency.

Keywords: art education, education and culture, youth, pedagogy, theater.

INTRODUCCIÓN

La investigación de la cual se desprende este artículo planteó el objetivo de comprender las posibilidades económicas y expresivas que el teatro brinda a los jóvenes; interesaba conocer las condiciones laborales del empleo teatral y la manera en que trabajar en ello promueve agenciamientos y construcción de subjetividades. Los resultados, a partir de relatos de vida y entrevistas, aportaron conocimiento desde los sujetos sobre el potencial pedagógico que tiene pasar por el proceso de creación teatral como un camino de posibilidad para desplegar la capacidad de agencia, la potencia que cada ser humano tiene para pensar, sentir y accionar de manera reflexiva e intencionada, así como para incorporar lo contemporáneo en nuestro pensamiento, la creatividad materializada por medio del acto creador y las posibilidades expresivas, dialógicas y colaborativas que brinda el arte escénico.

El proyecto se desarrolló en las ciudades de San Luis Potosí, México, y Manizales, Colombia, de 2015 a 2018. Además de ser ciudades hermanas desde 2011, Manizales, capital del departamento de Caldas, conforma con Armenia (Quindío) y Pereira (Risaralda) una de las zonas cafeteras más importantes de Colombia, conocida como el Triángulo Cafetero. Manizales es una ciudad mediana incrustada en las montañas de la región andina colombiana cuya población no excede el medio millón de personas; además se distingue por ser cuna del festival de teatro más antiguo del Continente americano, el Festival Internacional de Teatro de Manizales (FITM), fiesta cultural que nació en 1968 y que en 2017 efectuó su versión XXXIX.

Para dar forma a este texto, hemos recortado una parte del trabajo de campo de la tesis doctoral de la investigación, en la que recuperamos voces de jóvenes teatristas entrevistados en Colombia y México para, a partir del análisis de los relatos de éstos, identificar y comprender las relaciones que existen entre el proceso creador teatral y la pedagogía de la re-existencia. Esperamos que esta amalgama de miradas en la que convergen varias disciplinas (economía, pedagogía, arte escénico, filosofía, sociología, antropología, entre otras), consecuencia de trayectos y prácticas discontinuas tanto laborales como formativas de la autora, abonen al campo pedagógico de las artes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad del sistema económico internacional de Occidente ha ganado fuerza la tendencia de incorporar actividades artísticas a la lógica del mercado que propone enlazar cultura y economía como una estrategia para el desarrollo y la prosperidad de los países. Este binomio aparece en la escena de las políticas públicas globales y locales como una constante apuesta para incrementar los niveles de desarrollo de los países y la calidad de vida de sus poblaciones.

En los estudios y reportes consultados se señala que la inversión creciente de recursos económicos en el ámbito cultural puede propiciar que América Latina cambie eventualmente su ventaja manufacturera y se convierta en una región orientada a la promoción y la generación de “mentefacturas”. En particular, se fincan esperanzas en que esta combinación de economía y cultura, llamada por algunos “economía naranja” (Buitrago y Duque, 2013), ayude a abatir desigualdades económicas, promueva el goce de bienes y servicios culturales, e incluya a los jóvenes —de quienes se afirma que serán uno de los grupos más beneficiados si consiguen integrarse a ella—.

Entre las consecuencias más preocupantes de los procesos de globalización económica encontramos la creciente incertidumbre y precarización de entornos laborales formales. Mancini considera que “el plano en el cual se desarrollan estos procesos de transformación social está delimitado por la globalización y un nuevo modelo de acumulación en América Latina, caracterizado por la desregulación y la flexibilidad laboral” (cit. en Mora-Salas y Oliveira, 2014, p. 147). Esta situación de flexibilidad laboral ha originado un marco de competencia que trasciende el contexto local, en el que las personas económicamente activas se han visto en la necesidad de adquirir saberes y habilidades que permitan conservar sus trabajos o acceder a un abanico más amplio de oportunidades de empleo. No obstante, esta inversión en conocimiento no siempre se traduce en mejores niveles de vida.

Estudios recientes sobre juventudes latinoamericanas aseguran que:

[...] la imposibilidad de la educación para actuar más decisivamente sobre la seguridad laboral de estas trayectorias juveniles es la mejor muestra para indicar la enorme tensión que se establece en la actualidad entre agencia y estructura cuando la incertidumbre del mundo del trabajo las interpela. (Mancini, cit. en Mora-Salas y Oliveira, 2014, p. 179)

Por consiguiente, surge la duda de si los empleos culturales ofrecen condiciones laborales dignas y si, además, constituyen mecanismos por medio de los cuales jóvenes latinoamericanos podrán “convertirse en actores, es decir, en creadores de cambio” (Touraine, 2013, p. 27) e involucrarse en procesos de transformación individual y social de los diversos contextos que conforman América Latina.

De ahí que, teniendo como antesala la situación delineada arriba, la pregunta orientadora de este trabajo es ¿qué potencial pedagógico tienen los procesos de creación teatral y cómo influye en la producción de agenciamientos juveniles? Interesa básicamente conocer el proceso creativo y las condiciones laborales del empleo teatral y la manera en que trabajar en ello promueve cierto despliegue de la agencia del sujeto inmerso en dicha actividad. Es decir, el objetivo general del trabajo que aquí se expone fue determinar el potencial pedagógico que tienen los procesos de creación teatral, así como las condiciones que generan para la emancipación económica y el despliegue de agencia de los jóvenes, mediante el análisis de procesos de subjetivación y situación laboral de jóvenes involucrados en este tipo de empleo cultural.

Para guiar las primeras búsquedas partimos del supuesto de que el involucramiento de jóvenes latinoamericanos en proyectos artístico-culturales, en particular de las artes escénicas, implica la aceptación de un cierto grado de sujeción a políticas y reglas del sistema político-económico dominante, que tienen como consecuencia trabajar dentro de un marco laboral caracterizado por la incertidumbre económica y la inseguridad social. No obstante, al mismo tiempo, representan una oportunidad de localizar un intersticio a través del cual pueden resistir y oponerse a lógicas individualistas y utilitarias, involucrarse en procesos de integración y transformación social, así como conseguir emanciparse y/o desplegar su capacidad de agencia.

PEDAGOGÍA DE LA RE-EXISTENCIA: UNA APROXIMACIÓN

La noción de re-existir evoca una manera de ser en clave decolonial. Verbo que enuncia diferentes posibilidades que devienen consecuencia de contrariar versiones unilaterales heredadas por la visión occidental del mundo. Re-existir, como despliegue diverso, multicolor; grito impetuoso de seres que afirman su existencia a partir de expresiones estéticas; que utilizan la conexión mente-espíritu-emoción-cuerpo para convocar voces cansadas de aguardar en silencio. Sujetos que, poco a poco, van ocupando calles, foros y espacios para trazar nuevas cartografías, delinear mapas biográficos diferentes y derrocar muros obsoletos (etarios, género, nacionalidad y clase). Humanos que se reconstituyen, se rehacen y erigen relatos de coexistencia benévola con el resto de seres que habitan el mundo. En este sentido, Adolfo Albán concibe re-existencia como:

[...] los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas [...] las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose. (2013, p. 455)

Tomamos prestada la categoría de re-existencia del doctor Albán, la extraemos de su entorno original (comunidades indígenas y afrodescendientes del sur del Continente americano) para importarla al contexto de juventudes mexicanas y colombianas. Deseamos analizar la conveniencia de esta pedagogía para fomentar en cualquier persona la capacidad de volverse contemporáneo (Agamben, 2011), de adquirir habilidades para pensar de manera crítica y divergente, para expandir el efecto estético y sensorial promovido por los actos creativos; así como incrementar la conciencia, el respeto y el reconocimiento del propio cuerpo y el de los otros, para cambiar la lógica individualista por una colaborativa, para generar condiciones dignas de vida para todos.

Para Albán (2013), incorporar lo contemporáneo en nuestro pensamiento, la creatividad materializada por medio del acto creador y las posibilidades estéticas y expresivas que brinda el arte son fundamentales en su propuesta pedagógica para la re-existencia. Respecto a lo contemporáneo, afirma que “nos remite a cuestionar la concepción de la historia y los dispositivos con los cuales se han construido sus narrativas excluyentes [...]” (2013, p. 445); en otras palabras, los sujetos convierten sus reflexiones en escenarios para analizar de manera crítica el tejido de antecedentes históricos, económicos, políticos y culturales que preceden y dan forma al presente. Pensamiento contemporáneo que interpele alienación, consumismo, estructuras hegemónicas, relaciones de poder, violencias y, también, indiferencia y desesperanza.

El arte es un elemento fundamental de la pedagogía de la re-existencia. Compartimos con Albán (2013) el concepto de arte: “sistema de interpretar, representar, comprender, imaginar, simbolizar y problematizar el mundo” (2013, p. 446). Entendemos arte como un conjunto de pautas y prácticas auxiliares en el conocimiento del mundo exterior que posibilitan su análisis crítico y posterior transformación en símbolos, y que, de igual manera, ayudan a expresar con imágenes nuestras subjetividades.

De acuerdo con Albán, el arte actúa como “mecanismo de auto-representación, de auto-significación y de construcción de nuevas simbologías [que] visibiliza, pone en evidencia la pluralidad de existencias que se encuentran y desencuentran en el escenario multicolor de la contemporaneidad” (2013, p. 453). Por lo tanto, mediante el arte podemos producir diferentes concepciones y significados de nuestras realidades, extraer aprendizajes de los conflictos, abrazar la diversidad, encontrar nuevos rumbos e imaginar otros caminos posibles para los retos que nos depara esta época compleja.

Como hemos visto, el arte es piedra angular en esta pedagogía, ya que funciona como herramienta pedagógica cuya finalidad es develar “las condiciones reales de nuestras sociedades” (Albán, 2013, p. 463), lo que se articula con la relevancia de incorporar lo contemporáneo en nuestro pensamiento. Más

que la producción de obras, el arte desde esta mirada re-existente tiene una postura política clara: convertirse en “acto de reflexión permanente [...] que debe contribuir a ensanchar los escenarios de discusión en torno a la exclusión social, la racialización, la violencia genocida, la reafirmación de los estereotipos y el autoritarismo” (2013, p. 453).

De lo anterior concluimos que la expresión artística puede servir como instrumento generador de imágenes y actos con un alto potencial para mejorar la manera en que habitamos este planeta, para inventarnos otras formas de vivir la vida, para incrementar la posibilidad de plenitud y libertad de nuestras existencias.

METODOLOGÍA

Los sujetos cocreadores de este estudio son jóvenes de San Luis Potosí (México) y Manizales (Colombia) involucrados en proyectos relacionados con las artes escénicas que han llevado a cabo estrategias para crear y vivir del arte escénico. De igual manera, se entrevistó a creadores escénicos de mayor edad y con una trayectoria más amplia, y se sostuvieron conversaciones con docentes de teatro y gestores culturales de ambas ciudades.

Con la intención de comprender los procesos de subjetivación de los jóvenes del estudio, la problemática se abordó utilizando un diseño metodológico cualitativo, con la finalidad de ahondar en la comprensión del fenómeno estudiado, centrándonos en la comprensión en profundidad y la interpretación de significados. Desde este enfoque, los actores principales de la investigación son las personas al privilegiar la comunicación e interacción entre los sujetos, y, como afirma Ruiz-Olabuénaga (2012, p. 23), a partir de los datos recabados intentar reconstruir un mundo contenido de experiencias y significados. En consecuencia, los datos se obtuvieron mediante trabajo documental, observación, entrevistas y relatos biográficos, complementados con una recolección de artefactos (documentos, imágenes y videos). Posteriormente, esos datos se redujeron, sistematizaron, codificaron, analizaron e interpretaron con la ayuda del software Atlas.ti.

Conviene recordar que una investigación cualitativa sustentada en narraciones y relatos “no busca representatividad estadística, por lo tanto, el muestreo se basa en criterios de tipo teórico: en el muestreo selectivo, la persona se elige según ciertos rasgos considerados relevantes en términos conceptuales” (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 187). Antes que la representatividad, interesa fundamentalmente que la persona entrevistada confíe y comparta con el investigador fragmentos de su trayectoria vital, esfera donde se asoma el mundo subterráneo, memorias, experiencias y subjetividades. En consecuencia, las preguntas de las entrevistas se enfocaron en conocer la mirada de jóvenes

teatristas de México y Colombia con la intención de comprender —desde sus subjetividades— las estrategias creativas que han llevado adelante para laborar y vivir del teatro; las condiciones laborales en que trabajan y crean; las posibilidades que el escenario teatral brinda para desplegar la capacidad de agencia y la manera en que se implican en acciones colectivas que impactan social y culturalmente en los territorios que habitan.

RESULTADOS

El análisis del discurso de los relatos de estos jóvenes ayudó a la identificación y comprensión de las relaciones entre el proceso creador teatral y la pedagogía de la re-existencia. Por cuestiones de espacio que impiden reproducir aquí los extensos fragmentos textuales de los relatos, se presentan de forma sintética las razones que sostienen nuestra tesis sobre los beneficios de la práctica teatral para la existencia humana y, por su puesto, para la esfera pedagógica. A continuación, se expone, entonces, el postexto producto del análisis y la interpretación de los relatos y las entrevistas, así como de lo aprendido al convivir con los jóvenes teatristas cocreadores, elenco protagonista de nuestra investigación.

Aldo (San Luis Potosí). El mundo escénico es una vía para el autodescubrimiento y un vehículo para expresarse y comunicarse con otros. Puede promover procesos transformadores de la existencia. Es un territorio de ficción alternativo a la realidad en el cual es posible ser diferente. Acercarse a las artes escénicas propicia instantes para la reflexión y expande la sensibilidad del cuerpo.

El ejercicio teatral posibilita asomarse dentro de uno mismo para explorar el propio potencial creador. Lo más importante es el proceso, no el resultado; presentar la obra ante el público es la conclusión de un largo camino de aprendizajes. Darse cuenta de que cada sujeto es capaz de pensar, decidir, sentir, crear y accionar genera un estado de conciencia que permite habitar el mundo de forma diferente: dejar la butaca del espectador para participar en el casting de la vida.

Seguridad para hablar en público, empatía y potencia creativa son tres de los aprendizajes más enriquecedores que la experiencia teatral desencadena o moviliza. Devenir mejor ser humano sería el fin máximo de participar en procesos creativos colaborativos como el teatro. Participar en un acontecimiento teatral, ya sea en escena o como espectador, provoca una marea de pensamientos y emociones que muestran o recuerdan lo que significa estar vivo.

Sayuri (San Luis Potosí). Hacer teatro es un proceso sanador, ayuda al autoconocimiento y a la autoaceptación. En el arte escénico la emotividad incrementa la potencia creativa. Ayuda a disminuir el efecto que tiene sobre la persona el juicio de las miradas ajenas. En el teatro se pueden recuperar cosas olvidadas, que están en silencio o que no se han dicho con suficiente fuerza; posibilita aportar al conocimiento de lo que sucede en el mundo.

El autoconocimiento que proviene de la exploración del territorio corporal de los afectos fortalece la capacidad de pensarse a sí mismo y de expandir los sentidos. Conocerse a sí mismo es un elemento crucial para hacerse cargo de sí mismo, pero también para no desentenderse del otro ni del mundo.

De igual modo, hacer teatro puede ser una forma para abatir el miedo, originado precisamente por desconocimiento. El conocimiento de la extensión del cuerpo, en términos de capacidad intelectual, física y emocional, consigue la eliminación del miedo de mostrarse ante los otros, asomarse a sí mismo para comprender la amplitud del propio ser. Entonces, el teatro es un laboratorio para experimentar la libertad soportada por alcances materiales y afectivos de los cuerpos.

El teatro permite expresar pensamientos para inquirir la realidad; también habilita para la creación de micromundos donde es posible inventar realidades alternas para el encuentro y la convivencia. Hace posible entablar lazos con los demás desde la afectividad y la empatía. El escenario se vuelve lugar de reflexión colectiva donde es posible mirarse en los ojos de los demás, asistir a una experiencia común.

A pesar de que la amplificación de la conciencia conlleva darse cuenta de problemas contemporáneos y no ser indiferente a ellos, la conciencia amplificada puede verse reflejada en vivir de una manera más alegre. Hacer teatro multiplica los momentos de buen humor, empatía y felicidad compartida.

Max (San Luis Potosí). El teatro genera inquietud de sí, sensibilidad expandida y comunión con otros. Ayuda a que emane la propia voz. El teatro es buen lugar para dialogar, posibilita que la gente opine y sea escuchada. Hacer teatro desencadena metamorfosis humanas. Se aprende a hacerse cargo de sí mismo, a no temerle tanto al tiempo y a la incertidumbre; ayuda a mantenerse inmarcesible para afrontar de la mejor manera el devenir incierto asociado al mundo adulto.

El ejercicio teatral fomenta la capacidad para empatizar; genera alegrías, amistad y apoyo. Se aprende a ser disciplinado; la disciplina cobra sentido cuando se entiende que es energía necesaria para conseguir un fin: ser libre por medio del teatro. La práctica teatral promueve pensar, sentir y hacer en público; favorece la eliminación de la angustia que da la preocupación por el juicio ajeno. Auxilia en el conocimiento del potencial propio y abre caminos para que se desarrollen nuevas capacidades sensoriales en el cuerpo.

Por medio del teatro es posible coadyuvar a la liberación de otros. El teatro ayuda a conectar con personas; es una forma de combatir cegueras autoimpuestas e indiferencia social. Hacer teatro es una manera de levantar la voz y denunciar la extinción de la poesía, la esclavitud existencial que se reproduce para no contrariar al sentido común, los prejuicios acumulados, las expectativas ajenas y los esquemas hegemónicos instaurados en el planeta.

Pata de Conejo (Manizales). El teatro es una experiencia multisensorial, en la que pueden cohabitar múltiples lenguajes. Es posible representar sueños, llenar la escena con símbolos para invitar al espectador a realizar esfuerzos de comprensión individual y resignificar textos para movilizar conciencias.

Hacer teatro brinda oportunidades para la expresión libre y auténtica, sin preocuparse demasiado por el juicio ajeno. Se pueden expresar muchas cosas que en otros ámbitos no es posible. Favorece el despliegue de la capacidad de agencia; desde la actividad teatral se puede contribuir a mejorar el mundo.

La creación teatral enseña a comunicar, así como el valor de la colaboración, puesto que el teatro significa por fuerza trabajar con el otro. El arte escénico es un hecho pedagógico por naturaleza que favorece la comprensión de lo humano. Se desarrolla la capacidad de reflexionar y de generar empatía para reconocer y comprender al otro; en lugar de juicio y descalificación, priman los esfuerzos por buscar otros ángulos para mirar y relacionarse con los demás, desde lugares que provengan más del territorio de la reflexión, los afectos y la dignidad humana.

Caza Retasos (Manizales). El teatro es una manera para volver realidad los sueños; es espacio para encontrarse y compartir con el otro. Más que un escenario laboral, puede construirse una fraternidad. Los mayores aprendizajes que deja la práctica teatral son: autoconocimiento-conciencia, expresión-creación y comunión.

El teatro es un medio para mirar hacia adentro de sí, un vehículo para levantar la voz, para expresarse y manifestar ideas propias sin importar que contravengan al sistema o causen incomodidad social; teatro para arrojar luz sobre lo que permanece oculto, para mostrar otras realidades. En el teatro se puede crear, estar con otros y dialogar.

Entre las mayores recompensas que otorga este arte comunitario están la posibilidad de ser alguien diferente al que se era antes, la construcción de hermanamientos, el encuentro de la propia voz y darse cuenta de que, en muchas ocasiones, los límites son autoimpuestos. Se reciben recompensas de índole tanto física como espiritual. A través del teatro es posible denunciar problemáticas sociales, pero también utilizarlo como canto a la vida.

En general, el arte es instrumento para llegar a la pedagogía del ser. El protagonista del arte es el cuerpo, su expresión, movimiento y poética. Todos los seres humanos tienen un cuerpo por medio del cual es posible atestiguar y vivir la existencia. Por lo tanto, el arte tiene herramientas perfectas para la pedagogía. Es a través del arte como se puede acceder al ser utilizando sentidos corporales como vehículos de ingreso. La pedagogía utópica es aquella que educa desde las artes. Cuando se siente se comprende; la estimulación sensorial que motiva el arte ayuda a fijar el aprendizaje.

CONCLUSIONES

Sería ingenuo ignorar el cúmulo de elementos adversos que conforman la atmósfera social del nuevo milenio. Precariedad, desigualdad, corrupción, recorte presupuestal, enfermedades biológicas y, también, económicas (inflación, devaluación, deuda, entre otras), violencia, egoísmo, desinterés político, discriminación, indiferencia son algunos de los protagonistas que ocupan las marquesinas informadoras sobre el clima de nuestra era. Por tal razón, en estos tiempos convulsos viene bien recordar y repetir hasta el cansancio que el arte, en este caso, el teatro, puede regalarnos un horizonte de posibilidad para acercarnos a la existencia plena, ejerciendo el derecho a pensar de manera crítica, lúcida, sensible y empática, que derive en acciones performativas de realidades diferentes.

Nos interpela el entendimiento (no el autoempleo ni el emprendimiento de negocios tan en boga en los discursos actuales) como vía a la libertad del ser. De igual manera, intriga la capacidad del cuerpo; ejercitar los resortes de nuestros sentidos para asomarnos a su despliegue máximo, vislumbrar nuestro alcance en términos materiales, cognitivos y emocionales. Volvemos pensadores contemporáneos sí, pero sin olvidarnos de expandir capacidad de sentir y generar afecto. Justo eso pensamos que ofrece el teatro.

Los relatos de los jóvenes entrevistados, en los que quedaron plasmadas las subjetividades y los imaginarios de éstos, permitieron encontrar relaciones entre las experiencias de hacer teatro y la pedagogía de la re-existencia. Con ello, confirmamos la tesis acerca de los beneficios que tiene pasar por el proceso de creación teatral como camino de posibilidad para desplegar capacidad de agencia, la potencia que cada ser humano tiene para pensar, sentir y accionar; es decir, para superar lo “normal”, lo ya conocido, para sorprenderse a sí mismo; para provocar desplazamientos y transformaciones individuales que sobrevengan colectivas. Y no sólo eso, sino para que, a pesar de las turbulencias que presenta la atmósfera socioeconómica de los países latinoamericanos, los sujetos cuenten con una vía más para encontrar ese intersticio donde sea factible obtener soporte monetario y existencial. En otras palabras, que el deseo de emancipación económica no excluya de las vidas humanas vivir de manera consciente, sensible, en religación con otros. Como dijera Laura, una de las jóvenes de El Gato, “para ganar dinero tengo mi trabajo, para vivir hago teatro”.

Hacer teatro no promete curar nuestra condición humana; por el contrario, busca exacerbarla. Puede revitalizar la existencia, expandir sus bordes y ampliar sus territorios. Tal vez no tenga mucho efecto en la movilidad social pero sí moviliza conciencias. Algunos van a terapia, a cursos de milagros, logias, eneagrama o yoga, otros optan por hacer teatro. Habrá que tener en cuenta que ni religión, ciencia o posgrados aseguran mejores seres humanos, tampoco la praxis teatral. Parece que no podemos escapar de las tormentas y pasiones de la condición humana porque justo ahí radica nuestra humanidad.

Por medio del teatro podemos desmontar falacias de sujetos perfectos e incansables. El ejercicio teatral ayuda a ensanchar las fronteras del ser: poliédrico, expandido, más amplio. ¿Acaso no es lo que pretende la pedagogía? Queda aún mucho camino por recorrer y nuevas preguntas se perfilan en el horizonte, preguntas cuya vigencia no se agota con esta investigación, incluso vislumbramos que tal vez nos acompañarán toda la vida.

No obstante, los aprendizajes derivados de este trabajo nos permiten afirmar que, aunque el efecto no es automático ni infalible, enrolarse en la práctica teatral brinda herramientas pedagógicas para que el ser humano desarrolle habilidades de pensamiento contemporáneo, corporal y colaborativo que permitan crear existencia terrenal no necesariamente perfecta ni feliz, sino más lúcida, consciente, sensible y en comunión con el mundo interno y exterior al yo. Es decir, una existencia intelectual, física, política y estética profunda, amplificada, multifacética.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es lo contemporáneo? En G. Agamben (autor), *Desnudez* (pp. 17-29). Anagrama.
- Albán, A. (2013). *Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos*. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (pp. 443-468). Ediciones Abya-Yala (Serie Pensamiento Decolonial).
- Buitrago, F., y Duque, I. (2013). *La economía naranja*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Mallimaci, F., y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.
- Mora-Salas, M., y Oliveira, O. (2014). *Desafíos y paradojas: los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. El Colegio de México.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Touraine, A. (2013). *Después de la crisis*. Fondo de Cultura Económica.

LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LAS BIBLIOTECAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

THE PROMOTION OF READING AND LIBRARIES IN HIGHER EDUCATION

Fecha de recepción: 8 de septiembre de 2022.

Fecha de aceptación: 10 de marzo de 2023.

Estrella Thay-Ili Armenta Courtois¹

Denise Hernández y Hernández²

Rocío López González³



Investigaciones

RESUMEN

Las instituciones de educación superior han tenido que dar respuesta a la emergencia sanitaria a causa de la pandemia de COVID-19 no sólo en las actividades académicas, sino también en las culturales, sociales, entre otras. Estas instituciones afrontan una problemática en los bajos índices del hábito lector en su población, ya que de 2015 a 2019 éste ha perdido un ocho por ciento, de acuerdo con los resultados dados a conocer por el Módulo de Lectura, que se encarga de realizar una encuesta a población de 18 años en adelante (edad promedio de los universitarios). Por ello, se decide realizar una investigación de tipo exploratoria para la construcción del estado del conocimiento acerca de la promoción de la lectura y las bibliotecas en educación superior. Según los hallazgos, varios investigadores coinciden en que la biblioteca tiene un papel fundamental en la promoción de la lectura, ya que es el espacio natural en el que se puede realizar ésta, pues, además de libros, cuenta con las condiciones necesarias. Sin embargo, también se halló que algunas bibliotecas sólo se inclinan por el trabajo administrativo y dejan de lado el fomento de la lectura. Asimismo, coinciden en que los hábitos de lectura en los estudiantes de educación superior son sumamente importantes, pues además de ser fuente principal de conocimiento y de difusión cultural, son parte de la educación integral que deben ofrecer las instituciones de educación superior.

Palabras clave: promoción de la lectura, bibliotecas, educación superior.

ABSTRACT

Higher Education Institutions have had to respond to the health emergency caused by COVID-19 not only in their academic activities, but also in cultural, social, etc. The Higher Education Institutions face a problem in the low indices of the reading habit in their population, since from 2015 to 2019 eight percent has been lost, this according to the results published by the Reading Module, being those who are in charge of carrying out a survey of the population aged 18 and over (average age of university students). Therefore, it is decided to carry out an exploratory type of research, for the construction of the state of knowledge about the promotion of reading and libraries in Higher Education. Within the findings, several researchers agree that libraries play a fundamental role in promoting reading, because in a natural space where it can be done, since it has the necessary conditions and especially with books, however, it is also found that some libraries are only inclined towards administrative work, leaving aside the promotion of reading. Likewise, they agree that reading habits in higher education students are extremely important, because in addition to being the main source of knowledge, cultural diffusion is part of the comprehensive education that Higher Education Institutions must offer.

Keywords: reading promotion, libraries, Higher Education.



1 Universidad Veracruzana. thaylli93@gmail.com

2 Universidad Veracruzana. nadhernandez@uv.mx

3 Universidad Veracruzana. rociolopez@uv.mx

INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna, ha sido irreversible el impacto ineludible de la pandemia en el ámbito educativo, y en específico en la Educación Superior (ES), tanto en los jóvenes universitarios como en las actividades culturales, sociales, de investigación y otras. Sin embargo, como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), no es la primera vez que las Instituciones de Educación Superior (IES) afrontan situaciones de este tipo, al igual que cualquier otra institución social. Desde su fundación, ya se han afrontado epidemias que han impactado en el funcionamiento de éstas, y, a pesar de ello, han salido adelante y continuado con su misión aun con las puertas cerradas (UNESCO, 2020).

Es importante considerar que “el sistema de educación superior mexicano, con 13 subsistemas, es altamente complejo y diverso. Los subsistemas son sustancialmente distintos en cuanto a instituciones, programas, estructuras de gobierno, acuerdos de financiamiento, dependencia gubernamental, calidad, así como intensidad investigadora y docente” (OCDE, 2019, p. 9). Es decir, no hay las mismas oportunidades para los jóvenes que cursan la universidad debido a que existen varias realidades educativas en México, dependiendo del subsistema en el que se encuentren. Aunque esto no debería ser así, es lo que se vive.

De acuerdo con lo establecido por las Naciones Unidas, “la educación superior permite a los individuos expandir sus conocimientos y habilidades, expresar de forma clara sus pensamientos tanto de forma oral como escrita, entender y dominar conceptos y teorías abstractas, e incrementar su comprensión acerca de sus comunidades y del mundo” (ONU, s/f). Por lo tanto, las IES deben ofrecer una formación integral, en el sentido de que no se puede ni se debe olvidar ninguno de los ámbitos que competen a todo ser humano que forma parte de una sociedad.

De acuerdo con Fernández Fassnach (2017), se debe considerar que las IES son espacios *ad hoc* para analizar y reflexionar problemáticas a las que hacen frente las naciones, y, al mismo tiempo, es posible plantear soluciones que sean más adecuadas desde la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la transferencia de conocimientos. Por ello, los gobiernos deben fortalecer la Educación Superior del país.

Justamente en el ámbito de la difusión cultural es donde la lectura cobra un papel fundamental. En este contexto, para tener una idea acerca de los hábitos lectores en la esfera nacional, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) ha desarrollado el Módulo de Lectura (MOLEC), en el que encuesta a personas de 18 años y más, para informar sobre el comportamiento lector de éstas. Precisamente esta es la edad promedio de los estudiantes de nivel superior. Entre los resultados, muestra que de acuerdo con el nivel de estudios se incrementa el número de personas que leen algún material; el 42.2 por ciento declaró haber leído o leer al menos un libro por año. Sin embargo, esta proporción es de considerarse, pues en el año 2015 era 50.2 por ciento. El 67.7 por ciento dijo que realiza lectura de blogs, revistas, historietas, páginas de internet en foros, periódicos (INEGI, 2019). Los resultados muestran que el hábito lector se está perdiendo cada vez más año con año en personas de esta edad y, por ende, dejan a la vista la necesidad de promover la lectura.

Ahora bien, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define competencia lectora como “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 7). En este sentido, el estudio de ésta cobra importancia en el ámbito educativo.

Jarvio y Ojeda (2018) hablan de dos tipos de lectura: la lectura utilitaria y la lectura por placer o voluntaria. La primera es entendida como la que se realiza en un contexto académico o de trabajo, y busca emplear el discernimiento ante un panorama particular. La segunda se hace por gusto, disfrute y ocio.

Sin embargo, no basta con quedarse únicamente con el proceso de lectura, sino que hay que avanzar para que en realidad en las IES exista la promoción de lectura. Ésta es entendida por Morales, Rincón y Tona (2006) como una práctica social que transforma de manera positiva la forma de percibir, sentir, valorar, imaginar, usar, compartir y concebir la lectura. Aunque la lectura siempre es consciente e intencionada, si es voluntaria, es comprometida, militante y de convicción. Además, el desempeño escolar se puede ver afectado por la deficiencia de habilidades lectoras (Carlino, 2005).

Para contextualizar la importancia que cobra el hábito lector en los universitarios es necesario anotar que, si bien se apuesta por una educación integral en la que se deben incluir aspectos culturales, como ya se mencionó, las IES:

[...] ofrecen a sus estudiantes opciones para el tiempo libre poniendo a su disposición actividades, equipamientos e infraestructura como complemento de la formación académica. Dentro de esta oferta, integrados en los programas de actividades culturales o, incluso, de competencias transversales, la universidad debería generar espacios de lectura dinámicos, flexibles y participativos que contribuyan al desarrollo del hábito lector. (Sánchez-García, 2019, p. 4)

Cabe mencionar que, de acuerdo con Rojas (2010), el origen de las universidades se remonta a la Edad Media. Este dato se trae a colación porque la enseñanza universitaria en esos tiempos estaba basada únicamente en los libros, que eran leídos primeramente por el maestro y después comentados. En otras palabras, el conocimiento se basaba en el contenido de los libros. Pero existían “libros peligrosos”, que eran prohibidos porque desafiaban las ideas dominantes del poder, y el poder máximo recaía en la Iglesia. Además, era esta institución la que otorgaba el permiso para impartir enseñanza y decidía el contenido que impartir.

López (2014) refiere que en la Edad Media se realizaron las principales revoluciones en lo concerniente a la lectura: “el rollo sustituyó al códex, las bibliotecas universitarias a las scriptoria de los monjes, el papel al pergamino” (2014, p. 361). Pero, sobre todo, la invención de la imprenta ayudó a masificar la lectura, y gracias a ésta nacieron las bibliotecas sin muros. En este sentido, un dato interesante de esa época es que:

[...] numerosos monasterios contaban con un scriptorium, lugar reservado para la copia y la decoración de los manuscritos, que había seguido el ejemplo de Vivarium de Casiodoro. En apego al espíritu de los fundadores de órdenes, esta actividad tenía en especial por objeto la literatura religiosa, pero los monjes se interesaron también en los textos profanos: el latín era la lengua de la Iglesia y todo clérigo debía tener un conocimiento suficiente de este idioma; así que los monjes hacían copias de los autores de la Antigüedad menos por el texto que por la lengua, con el fin de aprender el latín y de practicarlo mejor. (Labarre, 2002, p. 28)

DESARROLLO

En lo tocante a la relación de las IES con las bibliotecas y la lectura, se referirán a continuación algunos estudios analizados para esta investigación.

Uno de estos estudios es el de Aguirre (2008), "Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente", en el que da a conocer un trabajo realizado con un grupo de 30 estudiantes de séptimo, octavo y últimos semestres que cursaban la asignatura de Gramática y Composición Escrita de la carrera Educación Básica Integral de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes. Los objetivos de éste fueron promover la lectura voluntaria y la producción de distintos textos, proveer herramientas para la comprensión y el análisis de textos académicos y enfatizar la relación leer-comentar-escribir.

Aguirre (2008) reconoce la importancia de abrir un espacio que forme parte de la actividad académica para que los estudiantes lean y escriban textos argumentativos y expositivos que los lleven a reconocer la necesidad de leer diversas fuentes de información para decir algo interesante acerca de un tema y aprender a comunicarlo por escrito. Asimismo, hace hincapié en que la promoción de la lectura en la universidad es responsabilidad de especialistas de cada disciplina porque son ellos los que conocen las convenciones de su propio tema. El acercamiento de los estudiantes a la lectura es también responsabilidad de los profesores; acompañarlos en la comprensión y producción de textos es una manera de permitir que aflore el interés y el gusto por la lectura, en especial cuando se les da la oportunidad de expresar las interpretaciones, percepciones y opiniones surgidas de su relación con los textos.

En el mismo año, Salcedo (2008), en el artículo "Club de Lectura Universidad de Murcia. Un recorrido por la lectura en sus seis años de vida", narra su experiencia como promotor y mediador de lectura en esta Universidad, en la que el Club de Lectura abrió un espacio a toda la comunidad universitaria (administradores, docentes, investigadores, alumnos, entre otros). Considera que este ha sido un espacio importante, pues ha logrado reunir personas de diversas formaciones, en distintos años, que han abierto el panorama y aportado su manera de ver las cosas, cada quien desde los propios conocimientos y formación. Destaca la relevancia de las bibliotecas universitarias para la promoción de la lectura en la comunidad y reconoce el esfuerzo que ha realizado la Biblioteca Regional de Murcia en tal promoción. Menciona que el hecho de estar haciendo una carrera profesional no es sinónimo de ser lector y, en este sentido, hace hincapié en la importancia que tiene la promoción de la lectura en las IES.

Del mismo modo, el Centro de Información Científico-Técnica de la Universidad de Guantánamo, que cuenta con una biblioteca, ha diseñado y puesto en práctica un plan de acción que involucra a docentes, alumnos y diferentes

departamentos en las siguientes acciones: biblioteca abierta, conversatorios, espacio de cine y literatura, trabajo con las colecciones, concursos, tertulias literarias y exposiciones (González-Polo y Rodríguez-Menéndez, 2015).

En una investigación acerca de la promoción de lectura en las bibliotecas universitarias, González-Polo y Rodríguez-Menéndez (2015) concluyen que el fomento de la lectura entre los universitarios constituye un objetivo fundamental para la formación de éstos; es un elemento educativo clave, y que la lectura es una habilidad necesaria que se ha de potenciar y reforzar desde la biblioteca a partir de un conjunto de acciones cada vez más atractivas y sistemáticas.

En tanto, Arguedas (2020) publicó un artículo en el que da a conocer los resultados parciales de una investigación que aún estaba realizando con estudiantes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Costa Rica. Reconoce la necesidad de desarrollar estrategias curriculares que faciliten en el sistema a distancia la promoción y el fortalecimiento de hábitos de lectura, que considera atributos de calidad en la formación superior a distancia e instrumentos de desarrollo personal y profesional del estudiantado, más allá de las fronteras institucionales.

Del mismo modo, en un artículo, Arrocha (2021) da a conocer las acciones puestas en marcha en la Universidad Especializada de las Américas una vez que inició el confinamiento en la emergencia sanitaria por COVID-19. Al inicio, como parte del "Protocolo de atención bibliotecaria ante el COVID-19", se elaboraron portafolios digitales de bibliografía para cada una de las ofertas académicas brindadas por esta Universidad. Durante todo 2020, el personal del Sistema Integrado de Bibliotecas se mantuvo en constante capacitación sobre los proyectos que serían desarrollados en 2021, lo que, a su vez, permitió adelantar acciones de servicios en la nueva normalidad. A través de la Dirección de dicho Sistema se colaboró en la Revista *Bibliotheca*, que publica anualmente el Sistema de Bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, con el artículo "Repositorios institucionales: un espacio para compartir conocimientos".⁴ Otro de los proyectos llevados adelante fue el Portal de Revistas de la Universidad Especializada de las Américas.⁵

Por su parte, Toapanta (2023), en su tesis de maestría, estudia los servicios digitales prestados en 19 bibliotecas universitarias en una provincia de Ecuador durante la crisis sanitaria por COVID-19, de las siguientes instituciones: Escuela Politécnica Nacional, Universidad de las Fuerzas Armadas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Universidad Particular Internacional, Universidad Andina Simón Bolívar, Universidad Central del Ecuador, Universidad de las Américas, Universidad de los Hemisferios, Universidad Internacional del Ecuador, Universidad Tecnológica Israel, Universidad Metropolitana del Ecuador, Universidad Iberoamericana del

⁴ Este artículo, referido por Arrocha (2021), está disponible en <http://repositorio2.udelas.ac.pa/handle/123456789/312>

⁵ El link de este Portal, referido por Arrocha (2021), es <https://revistas.udelas.ac.pa>

Ecuador, Universidad del Pacífico, Universidad Politécnica Salesiana, Universidad San Francisco de Quito, Universidad Tecnológica Equinoccial, Universidad Tecnológica Indoamérica, Instituto de los Altos Estudios Nacionales.

El diseño de la investigación fue de tipo cualitativo, con la muestra referida. Hay que mencionar que estas IES son tanto del sistema público como privadas. Toapanta (2023) recolectó la información por medio de una encuesta estructurada en tres niveles: 1) las dificultades que se vivieron por la COVID-19 para seguir brindando los servicios, de manera presencial a digital; 2) alternativas para seguir dando los servicios, y, por último, 3) estrategias que fueron utilizadas para mantener la comunicación con los usuarios.

Como parte de los resultados y las conclusiones de la investigación, Toapanta (2023) afirma que algunas bibliotecas universitarias convirtieron los servicios presenciales en digitales, pero no fue suficiente, pues éstas no contaban con personal capacitado o especializado, ni con algún departamento que lo apoyara. Por lo mismo, fueron pocas las universidades identificadas que utilizan redes sociales como Facebook, WhatsApp, Instagram, YouTube y TikTok, a causa de la falta de personal capacitado que maneje estas redes. En los tiempos de confinamiento, éste fue un factor clave para evidenciar que las tecnologías de la información y comunicación son un aliado trascendental en las bibliotecas, y que, sin duda, es indispensable contar con personal capacitado que se dedique a la gestión de redes sociales, por el trabajo que implica estar al pendiente de ellas.

En “Bibliotecas físicas y virtuales: mecanismos legales para garantizar el derecho a la educación en Potosí”, Aduviri (2023) da cuenta de una investigación de metodología mixta de tipo descriptiva, en la que utilizó las técnicas de cuestionario, entrevista semiestructurada y una guía de observación. Los datos que estos instrumentos arrojaron fueron utilizados para la elaboración de un diagnóstico y, a su vez, fueron útiles para hacer la propuesta de Ley Municipal de Implementación de Bibliotecas Físicas y Virtuales, que servirá para garantizar el derecho a la educación de estudiantes de los 18 distritos del municipio de Potosí, Bolivia.

Como parte del diagnóstico, Aduviri (2023) afirma que existen dificultades para que los estudiantes tengan acceso a la biblioteca pública. Por otro lado, cuando entrevistó a las autoridades y a profesionales, éstos manifestaron la firme convicción de que es necesario crear una ley que, más que permitir, facilite el acceso a las bibliotecas y, por ende, garantice el derecho a la educación.

En el contexto nacional, Gayol (2014), en el artículo “Letras para Volar: un programa de lectura en la Universidad de Guadalajara”, da a conocer los resultados de este programa, que fue desarrollado por los estudiantes de esa institución para promover la lectura. El proyecto tenía dos vertientes: libros impresos y libros digitales. Asimismo, el modelo de lectoescritura activo, dialógico, colaborativo y lúdico se estableció con fundamento en cuatro pilares

temáticos: fomentar el aprecio por la ciencia y las matemáticas; el amor por las tradiciones mexicanas y su arte colorido; el aprecio por la ecología y el cuidado ambiental, y el desarrollo de la conciencia social y la solidaridad humana.

Gayol (2014) afirma que, gracias a este proyecto, a lo largo del año escolar 2013 se atendieron a 26 mil 320 niñas y niños en escuelas primarias y casas hogar; 6 mil 860 jóvenes en secundaria; 3 mil 215 niñas y niños en hospitales civiles; mil 684 personas en la feria del libro de Yucatán; mil 80 niñas y niños en Papirolas; mil 976 niñas y niños en las Fiestas de Octubre de Guadalajara, y mil 984 personas en Chicago. Los resultados son muy pertinentes, así como, por ende, el proyecto, pues no sólo se ha realizado una labor social para la comunidad estudiantil de la Universidad, sino que también se ha llevado la literatura especialmente a niños que están en plena formación académica.

Cuatro años después, Cardoso, Bobadilla y Pérez (2018) publicaron un artículo en la revista *Investigaciones sobre Lectura* acerca de los hábitos de lectura en la Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México. Con una metodología descriptivo-transversal, efectuaron una investigación en la que participaron 111 alumnos de la Maestría en Administración de esta Unidad Académica durante marzo de 2017. En cuanto a los resultados cuantitativos, encontraron que 80 alumnos no leen los libros que sus profesores recomiendan, mientras 31 sí los leen. Asimismo, 25 alumnos dijeron que no se enteran cuando en su centro académico se realizan actividades de promoción de lectura. Concluyen que los textos que les agradan a los alumnos son principalmente los de aventuras, viajes, naturaleza, ciencia-tecnología, románticos, de humor, deportes y ciencia ficción. Encontraron también que no existe en la institución de estudio un programa de lectura para la comunidad universitaria. Aunque este trabajo habla sobre los hábitos lectores de los estudiantes, cobra relevancia porque da a conocer precisamente que los índices son bajos, y también deja en claro la necesidad de que la universidad haga algo al respecto, en este caso, la propuesta de un proyecto que ayude a combatir el problema.

En la esfera local, Salinas (2020), en su tesis de especialización, aborda el caso de promoción de lectura mediante un taller de literatura y cine para estudiantes de Literatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana. Este taller lo puso en marcha como alumno de la Especialización en Promoción de Lectura (EPL) de esta Universidad. Salinas, además de rescatar la importancia de la promoción de la lectura en el nivel superior de educación, anota que, aunque las bibliotecas son espacios para lectura, hay población que requiere acompañamiento. Los participantes lograron mejorar su capacidad de argumentación e introspección con los textos, así como su interés por la literatura.

Falcone (2019), egresada también de dicha Especialización en Promoción de Lectura, diseñó y aplicó un modelo de promoción de la lectura para la Facultad de Arquitectura de la Universidad Veracruzana, en el que participaron estudiantes del segundo y del cuarto semestres. Fue un taller llevado a cabo en

modalidad semipresencial en dos espacios: uno físico, donde se efectuaron las sesiones presenciales y tuvieron lugar las lecturas analógicas; otro virtual, en el que se desarrollaron las sesiones digitales, que dieron lugar a la lectura social. Con base en los resultados de la observación participativa y las entrevistas semiestructuradas, Falcone (2019) afirma que se logró con éxito la primera parte del objetivo general de acercar a los estudiantes de esta Facultad a las prácticas de lectura de literatura no utilitaria. Señala también que la puesta a disposición de materiales de lectura en diversos formatos y soportes, en un panorama amplio de géneros literarios, fue de ayuda para la formación del gusto literario individual.

Por su parte, Ruiz y Mireles (2023) realizaron una investigación de enfoque mixto acerca de las prácticas de lectura, con una muestra intencional de ocho estudiantes de octavo semestre, del ciclo escolar enero-mayo 2022, de la Licenciatura en Gestión de la Información de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Para la obtención de los datos cuantitativos utilizaron la técnica de encuesta y cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Para la parte cualitativa, emplearon las historias de vida y una entrevista semiestructurada.

Entre los principales resultados, Ruiz y Mireles (2023) asientan que los gustos lectores de los alumnos se inclinan por las historias de amor (50 por ciento), la ciencia ficción (38 por ciento), misterio y superación personal (25 por ciento). El 63 por ciento lee por obligación; por crecimiento personal, el 50 por ciento, y por cultura general, el 38 por ciento. El principal obstáculo lector radica en la falta de concentración (38 por ciento). Los alumnos acrecientan sus lecturas cuando experimentan algún problema sentimental. Además, sobre la base de los resultados, concluyen que el profesor sigue siendo el principal actor social que favorece los acercamientos lectores en la escuela.

Asimismo, Ruiz y Mireles (2023) hacen énfasis en que los testimonios recabados evidencian que los alumnos han tenido encuentros y desencuentros con la lectura en el transcurso de sus vidas, y en que existe un sesgo en el hecho de que leen más cuando tienen alguna situación que los aqueja. Es decir, la lectura los hace sentir mejor emocionalmente, y precisamente por ello es importante el fomento de ésta en las universidades.

Ruiz y Mireles (2023) encontraron que los estudiantes, en su mayoría, no hacen lecturas por placer, sino lecturas utilitarias y obligatorias, para solventar alguna tarea o cuestión académica, lo que está muy lejos de la adquisición de hábitos de lectura. Una de las conclusiones que parece fundamental es que, según los resultados, la figura del docente es muy importante, principalmente porque se educa con el ejemplo, y es quien convive en mayor medida con los estudiantes.

METODOLOGÍA

Nuestra investigación tiene un diseño cualitativo, de tipo documental. Primeramente, se buscaron artículos científicos, reportes de investigación, tesis, libros, entre otros. Los criterios utilizados para la selección de estas fuentes son año de publicación y las variables principales.

Cuadro 1. Fases del proceso de investigación

Fase	Acciones
Fase 1	Determinación del año de publicación: 2008 a la fecha. Determinación de las variables: promoción de la lectura, universidad, educación superior, bibliotecas. Determinación de tipos de trabajos: artículos científicos, reportes de investigación, tesis, libros, capítulos de libros y otros.
Fase 2	Una vez determinados los criterios, se pasó a la búsqueda documental.
Fase 3	Se revisó documento por documento, y, con ayuda de un cuadro, se fue obteniendo la siguiente información: tipo de documento, título, autor(es), metodología, resultados y conclusiones. Por último, con esa información se elaboró un documento en extenso.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, de acuerdo con esta primera exploración y con el análisis que aún se está haciendo, la promoción de la lectura y la relación de ésta con las bibliotecas en las universidades es un tema que ha sido estudiado desde hace tiempo. Sin embargo, como área de oportunidad se encuentra la pandemia de COVID-19 y la lectura, pues ya están siendo publicadas investigaciones al respecto, que, sin duda alguna, son de gran interés e importancia. Es cierto que en estos momentos de crisis los hábitos de lectura inciden en gran medida en la salud y el bienestar de las personas, principalmente de los estudiantes universitarios, por el encierro y el cambio tan brusco que han vivido en estos tiempos de confinamiento.

Por otro lado, es necesario prestar atención a los resultados a los que están llegando los investigadores, principalmente cuando dicen que es importante la promoción de lectura en las bibliotecas escolares, así como cuando hablan sobre la recuperación de la relevancia de la promoción de la lectura en el

nivel universitario como parte de la educación integral que deben de recibir los estudiantes de Educación Superior. No obstante, se debe considerar también la otra realidad, que es precisamente que, aunque si bien es cierto que las bibliotecas, como función “innata”, deberían promover la lectura, existen bibliotecas que se dedican más al campo administrativo y que, entre sus funciones, no consideran importante esta promoción, como lo dan a conocer algunos reportes.

El hábito lector en estudiantes universitarios tiene un sinfín de ventajas: es fuente principal de conocimiento, creatividad e imaginación; garantiza el rendimiento escolar de estos estudiantes; es parte de la formación integral; incluso esta actividad es considerada curativa espiritualmente.

Por último, es fundamental rescatar los resultados de estudios respecto al tema legal en la materia, pues, sin duda, éste involucra a instituciones, gobierno y sociedad. De tal manera que el hecho de que existan leyes que garanticen el acceso a las bibliotecas, físicas y virtuales, abonará mucho a la educación.

Por otro lado, es necesario reconocer que no se trata únicamente de que se abran bibliotecas, sino también de que en éstas se generen y promuevan espacios, proyectos, y tengan personal capacitado para la promoción de la lectura. Para ello, es menester que incorporen herramientas que les permitan estar a la vanguardia, principalmente en lo relativo a la utilización de tecnologías de la información y conocimiento. Cuando hablamos de bibliotecas universitarias o bibliotecas pensadas para jóvenes, tenemos que razonar y visualizar como ellos, y no se puede dejar de lado que lo que más consumen son redes sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aduviri, N. W. (2023). Bibliotecas físicas y virtuales: mecanismos legales para garantizar el derecho a la educación en Potosí. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 3(5), 128-149. <http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v3i5.30>
- Aguirre, R. (2008). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente. *Acción Pedagógica* (17), 86-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2967452>
- Arguedas, L. (2020). Implicaciones educativas de los hábitos de lectura en el comportamiento académico del estudiantado universitario a distancia. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 1(11), 81-110. <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v11i1.2936>
- Arrocha, Y. (2021). El quehacer del Sistema Integrado de Bibliotecas de la Universidad Especializada de las Américas frente al COVID-19. *Boletín Bibliocasa*, 1(3).
- Cardoso, D.; Bobadilla, S., y Pérez, M. A. (2018). Habits of reading in college. Case Degree of Administration of the Tejujilco Professional Academic Unit. *Investigaciones sobre Lectura* (9), 73-104. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/60405>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Falcone, A. (2019). *Belvedere universitario: un modelo de promoción de la lectura para la FAUV* (Tesis de Especialización inédita). Universidad Veracruzana.
- Fernández Fassnach, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Revista Innovación Educativa*, 17(74), 183-217. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179452787011.pdf>
- Gayol, Y. (2014). Letras para Volar: un programa de lectura en la Universidad de Guadalajara. *Crónicas de la Educación Superior* (882), 1-8.
- González-Polo, M., y Rodríguez-Menéndez, M. (2015). Acciones para la promoción de la lectura desde la biblioteca universitaria. *EduSol*, 52(15), 61-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475747193006>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2019). Módulo sobre Lectura (MOLEC). Principales resultados 2019 [en línea]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb19.pdf
- Jarvio, A. O., y Ojeda, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave*, 7(2), 1-16. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3505/350554796008/350554796008.pdf>
- Labarre, A. (2002). *Historia del libro*. Siglo XXI Editores.
- López, A. (2014). Periodización, renacimiento y una larga edad media (reseña). Jacques Le Goff. Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches? *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 2(41), 355-363. <https://www.redalyc.org/pdf/1271/127135722016.pdf>
- Morales, O. A.; Rincón, Á. G., y Tona, J. (2006). La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela. *Educere*, 10(33), 283-292. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603312.pdf>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2009). ¿Leen los estudiantes actualmente por placer? *PISA in Focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2019). *Higher Education in Mexico. Labour Market Relevance and Outcomes*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf

- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (s/f). Impacto académico [en línea]. <https://www.un.org/es/impacto-academico/educacion-superior#:~:text=La%20educaci%20superior%20permite%20a,sus%20comunidades%20y%20del%20mundo>.
- Rojas, L. (2000). Oralidad y escritura en la enseñanza universitaria medieval. *Horizontes Educativos* (5), 55-65. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917880008.pdf>
- Ruiz, J., y Mireles, C. (2022). Prácticas de lectura de los jóvenes de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, 2022. *E-Ciencias de la Información*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.15517/eci.v13i1.52543>
- Salcedo, Á. (2008). Club de Lectura Universidad de Murcia. Un recorrido por la lectura en sus seis años de vida. *Educación y Biblioteca* (165), 89-93. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119527/EB20_N165_P89-93.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salinas, V. (2020). *Vida, muerte y miedo en México: taller de literatura y cine para estudiantes LLI de la UV* (Tesis de Especialización inédita). Universidad Veracruzana.
- Sánchez-García, S. (2019). Lectura y rendimiento académico. Actuaciones desde la biblioteca universitaria. *Anuario ThinkEPI* (13), e13b03. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13b03>
- Toapanta, A. L. (2023). *Análisis de los servicios digitales utilizados por las bibliotecas universitarias de la provincia de Pichincha frente a la crisis sanitaria COVID-19* (Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato). Repositorio institucional de la Universidad Técnica de Ambato http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/37325/1/ana_luc%3%ada_toapanta_cando_trab._titulaci%3%b3n.pdf
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>

INCREMENTO DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN UN GRUPO DE PRIMARIA A TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS

INCREASED READING COMPREHENSION LEVELS IN A PRIMARY SCHOOL GROUP THROUGH LITERARY TEXTS

Fecha de recepción: 18 de octubre de 2022.

Fecha de aceptación: 9 de febrero de 2023.

Jesús Alberto Leyva Ortiz¹

Marlen Sinay Corpus Gaspar²



Intervenciones educativas



RESUMEN

Hay algo excepcional en la comprensión e interpretación de un texto: prepara a los alumnos para vivir. Este artículo versa sobre la importancia del desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de educación básica. Se muestran los resultados de una investigación realizada en un grupo de cuarto grado de educación primaria, en el que se llevaron a cabo distintas estrategias apoyadas en el uso de textos literarios del género narrativo para aumentar el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Las intervenciones se basaron en la metodología del ciclo de Smyth con el objetivo de reflexionar acerca de la práctica docente y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados muestran que hubo un progreso en los estudiantes, lo cual refleja que los textos literarios son una herramienta propicia para trabajar la comprensión lectora dentro del aula.

Palabras clave: actividades didácticas, educación básica, educación primaria, comprensión lectora, textos literarios.

ABSTRACT

There is something exceptional in the understanding and interpretation that is made of a text: it prepares our students to live. This article aims to publicize the importance of developing reading comprehension in basic education students. Here are the results obtained from a research work carried out in a group of fourth grade of primary education where different strategies supported by the use of literary texts of the narrative genre were carried out to develop the level of reading comprehension of the students. The interventions were based on the Smyth cycle methodology with the aim of reflecting on teaching practice and improving the quality of the teaching-learning process. The results show a favorable progress in the students, which reflects that literary texts are a favorable tool to work on reading comprehension in the classroom.

Keywords: didactic activities, basic education, primary education, reading comprehension, literary texts.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. jleyva@beceneslp.edu.mx
² Escuela Primaria Juan de la Barrera. marlen.corpus@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La práctica docente revela una gran cantidad de problemáticas existentes dentro de las aulas, que deben ser trabajadas por los docentes con la finalidad de que los alumnos obtengan el perfil de egreso esperado en cada uno de los niveles educativos.

Esta investigación atiende uno de los problemas más frecuentes en la educación, y sobre todo en educación primaria, la comprensión lectora. La lectura, como se menciona en los planes y programas de estudio de 2011, es el sustento para un aprendizaje permanente, una herramienta fundamental para la búsqueda, reflexión, interpretación y el uso de información. Por ello, es necesario que los estudiantes adquieran habilidades para la comprensión de textos.

La comprensión lectora, además de ser una de las habilidades más importantes que fomentar dentro del aula, tiene grandes repercusiones en el desarrollo integral del ser humano, por lo que es una herramienta esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre este fundamento se realizaron intervenciones con el objetivo de incrementar los niveles de comprensión lectora en un grupo de cuarto grado de primaria a través de textos literarios.

Para este estudio, se aplicó la metodología basada en la investigación acción, que tiene su origen en la exploración y análisis de una situación social con la finalidad de mejorarla. En este caso, la problemática es el nivel de comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado de educación primaria.

Se buscó la aplicación diversas estrategias que utilicen los textos literarios para trabajar la comprensión lectora, por lo que el supuesto planteado es: "Mediante la implementación de estrategias didácticas apoyadas en textos literarios, los alumnos del cuarto grado grupo B de la Escuela Primaria *Profesora Justa Ledesma* incrementarán los niveles de comprensión lectora durante el ciclo escolar 2019-2020".

Este artículo permite conocer el proceso llevado a cabo en la investigación, así como los resultados y hallazgos, que en el docente en formación contribuyen al desempeño dentro del aula.

JUSTIFICACIÓN

La comprensión lectora es un pilar básico que permitirá al alumno potenciar las capacidades propias en todas las áreas curriculares. Además, en ella se requiere que el alumno aplique habilidades propiamente cognitivas como la inferencia, la interpretación, la memoria, entre otras, que, sin duda, lo volverán sumamente competente.

Resulta fundamental despertar el interés en los alumnos para que exploren de manera autónoma gran diversidad de textos. Uno de los mayores retos que afrontar es la visión que tienen los estudiantes respecto a la lectura; muy pocos de ellos se interesan realmente en leer por placer.

En México, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) efectuó la Encuesta Nacional de Lectura Escrita. De acuerdo con los resultados de ésta, la principal actividad recreativa de la población es ver la televisión, y en la quinta posición se encuentra leer libros. Un alto porcentaje de la población recibió ciertos estímulos para fomentar la lectura y escritura durante la infancia, como leer textos distintos a los escolares o motivar al niño llevándolo a espacios culturales, lo que, sin duda, promueve el hábito de lectura. Al respecto, entre los resultados, la encuesta señala que “el estímulo de los padres para la formación de hábitos de lectura también se ve reflejado en las conversaciones y convivencia generadas en el ámbito familiar” (INEGI, 2015).

PROBLEMA

El problema en el grupo en estudio consiste en la dificultad que los alumnos muestran en clase al realizar actividades diarias que implican leer, debido a la falta de comprensión lectora, que incide de modo directo en los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en el aula. Además, cuando se realizan pruebas escritas que suponen seguir instrucciones, los alumnos no realizan la actividad como se solicita, ya que no son capaces de comprender estas instrucciones.

Por ello, resulta una problemática que incide de manera directa en el logro de los aprendizajes de los alumnos. Es importante resolverla dentro del aula buscando diversas estrategias para capacitarlos en la competencia lectora y, de esta manera, incrementar los niveles de comprensión lectora.

MARCO TEÓRICO

Investigación literaria

Es fundamental que las estrategias elegidas sean funcionales y que, a su vez, sean evaluadas por el docente haciendo una reflexión y análisis del modo en que éstas impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la manera en que pueden contribuir al logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Todo docente que enseña literatura debe tener una competencia literaria y crítica, además de la capacidad de proponer en el aula textos literarios significativos. Para promover la capacidad de comprensión de textos literarios es necesario que los docentes se conviertan en agentes reales de cambio dentro del aula; es necesaria la transformación de los docentes que, a su vez, transformen estudiantes.

Comprensión lectora

La lectura es la base de un aprendizaje permanente, es una herramienta mediante la cual los seres humanos buscan, reflexionan, interpretan y comprenden la información. Por lo tanto, esto la convierte en una competencia que se encuentra en constante evolución. Como lo menciona Rosenblatt (1978, cit. en Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012, p. 184), "la comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad". Es así porque en ella se involucran conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van formando a lo largo de la vida, por lo que existen diferentes grados de dominio de ésta.

La comprensión lectora pasa a ser un proceso de activación de conocimientos previos, mediante el cual el lector utiliza la información que ya posee hasta ese momento para hacer un análisis e interpretación del texto, lo que propicia en él un aprendizaje significativo. Además, las estrategias que el lector utilizará estarán basadas en sus intereses, objetivos y conocimientos previos. Todo ello implica una interacción entre el lector y el texto.

Lo anterior deja ver que la lectura es un proceso complejo en el que interviene una gran cantidad de factores tanto externos como internos, que, a fin de que se logre una comprensión del texto, deben estar perfectamente equilibrados, así el lector podrá darle significado a lo que lee, lo cual, sin duda, le brindará las herramientas necesarias para aprender.

La comprensión lectora tiene tres niveles: literal, inferencial y crítico. Gordillo y Flórez (2009) describen cada uno de éstos:

Nivel literal: reconoce frases y palabras del texto; se centra en la información que se encuentra expuesta explícitamente en el texto; consiste en la localización e identificación de elementos, identificación de la idea principal, identificación de secuencias, del orden de las acciones; identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos, e identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Nivel inferencial: inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; inferir ideas principales no contenidas explícitamente; inferir secuencias de acciones que podrían haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; inferir relaciones de causa y efecto realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar; predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no, e interpretar un lenguaje figurativo para inferir la significación literal de un texto.

Nivel crítico: establecer juicios de realidad o fantasía según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; establecer juicios de adecuación y validez: comparar lo que está escrito con otras fuentes de información; establecer juicios de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo; y establecer juicios de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Literatura y textos literarios

La literatura, en palabras de Mendoza (2007), es “una de las manifestaciones creativas y artísticas que un grupo social valora entre sus indicadores de cultura”. Es una forma de expresión del ser humano, una manera de transmitir a otros, y, dependiendo del contenido, el texto cumple ciertos objetivos o pertenece a cierto género en virtud de las características que mantiene.

Género narrativo

Entre los textos literarios existen diversos géneros, que son una especie de categorías, como la lírica, la narrativa y la dramática. Esta investigación se centra en las características y producciones del género narrativo. Éste se caracteriza por estar escrito en prosa, narrar una historia; su rasgo principal es que la historia es referida por un narrador y en ella se relatan sucesos, ya sean reales o ficticios, propios de una época y un lugar determinados.

El género narrativo ayuda a los seres humanos a incrementar su léxico, invita a explorar nuevos mundos, otras formas de ver la vida, potencia las habilidades de lectura y hace crecer el lenguaje literario. Por lo tanto, la literatura debe ser parte fundamental de la cultura escolar y se debe poner al alcance de los estudiantes, en cualquier nivel educativo.

En el género narrativo, el autor crea personajes con diversas particularidades que son parte de los sucesos narrados en el texto; todo esto se desenvuelve en un escenario, lugar y tiempo determinados. En estos textos podemos encontrar diversos momentos como inicio, desarrollo y cierre, diversas formas de expresión como la narración, la descripción y el diálogo. El género narrativo se divide en subgéneros como el cuento, la leyenda, la novela, el mito y la fábula. Los subgéneros literarios utilizados en esta investigación son el cuento y la leyenda.

El cuento es una narración breve, ya sea oral o escrita, en la que se refiere una historia, que puede ser ficticia o real, en la que intervienen pocos personajes, que contiene una gran diversidad de enseñanzas que pueden ser utilizadas para implementar actividades dentro del aula. La leyenda, por su parte, tiene por función la explicación de costumbres y tradiciones de un lugar determinado, ubicadas en una época específica, y los personajes pueden ser reales o, en algunas ocasiones, sobrenaturales.

Estrategias de comprensión lectora

Díaz Barriga y Hernández (1998, p. 115) señalan que una estrategia de aprendizaje es “un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas”. Las estrategias aplicadas deberán permitir que la persona controle y autorregule su aprendizaje de una manera eficiente, es decir, suponen la capacidad de conocer y construir el propio conocimiento. Como lo menciona Solé (cit. en Pérez y Zayas, 2007, p. 42), las estrategias son acciones conscientes encaminadas al logro de una comprensión eficiente.

La comprensión de un texto depende de las estrategias utilizadas por el lector al momento de leer, es decir, serán las responsables de que éste construya significados, le dé al texto alguna interpretación y de que, de esta manera, regule el aprendizaje propio. Solé (1992) propone el uso de estrategias en diferentes momentos de la lectura, antes, durante y después, las mismas que en los alumnos estarán gestionando y supervisando de manera intencional su proceso con el propósito de alcanzar la comprensión del texto.

METODOLOGÍA

Investigación acción/ciclo reflexivo de Smyth

Como ya se había mencionado, se siguió la metodología de la investigación acción, que es una herramienta orientada hacia el cambio educativo; permite la expansión del conocimiento y va respondiendo a la problemática en torno a la cual gira; es una forma de estudiar, explorar y darle respuesta a una problemática, en este caso, educativa. Es un proceso de reflexión en la acción, que en el contexto educativo mantiene los siguientes aspectos, de acuerdo con Colmenares y Piñero (2008, pp. 105-108): el objeto de estudio: explorar aspectos educativos; la intencionalidad: el trabajo conjunto genera un espacio de diálogo en el que, mediante la reflexión, se puede ir negociando y construyendo significados compartidos acerca del dinámico y complejo ser y hacer educativo; los actores sociales y los investigadores: las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los procedimientos: tareas sistemáticas basadas en la recolección y el análisis de evidencias producto de la experiencia vivida por los actores que participan en el proceso de reflexión y de cambio.

Para el análisis de los datos se utilizó el ciclo reflexivo de Smyth, que se elabora en cuatro fases cuyo objetivo es la reflexión sobre una situación problemática en la práctica del profesor: definición, información, confrontación y reconstrucción. En la primera fase se define el problema. Según Smyth (1991, p. 279), se debe “tener en claro los elementos de la situación: el quién, qué, cuándo y dónde”. Se debe hacer una contextualización de los acontecimientos, los participantes, las situaciones, e incluso los espacios en que ocurren los acontecimientos.

Durante la segunda fase se busca explicar qué se está haciendo y por qué de esa manera, sustentado desde otros autores. Smyth (1991, p. 282) describe esta fase como “teorizar sobre nuestra enseñanza en el sentido de desgranar los procesos pedagógicos más amplios que se escondían tras determinadas acciones”.

En la tercera fase se describe cómo se llevó a cabo la práctica. En la última etapa se plantea otra manera de realizar la práctica identificando fortalezas, áreas de oportunidad, debilidades, revisando las actividades que se realizaron con éxito y las que no; es un proceso en el que se valora lo trabajado y se utiliza para modificar la práctica y mejorar la manera de intervenir.

Técnicas e instrumentos

Son la respuesta a cómo hacer las cosas, permiten la aplicación del proceso metodológico, son indispensables para el establecimiento del orden o los pasos que seguir en la investigación. Al establecer la metodología de investigación, se retomaron las fases propuestas por Suárez (2002): 1) determinación de la preocupación temática; 2) reflexión inicial diagnóstica; 3) planificación, y 4) acción observación. Para cada una de estas fases se utilizaron diversas técnicas.

En un primer momento se usó la observación como técnica para identificar dónde los alumnos presentaban una mayor área de oportunidad. El instrumento utilizado es la libreta de notas, en la que se describieron algunos de los incidentes críticos presenciados en el aula. Para obtener más información al respecto, se empleó la técnica de la entrevista con la docente titular.

En la fase de reflexión inicial diagnóstica, la técnica utilizada es la evaluación, mediante la técnica de la prueba. En la fase de planificación se aplicó una encuesta escrita para determinar el estilo de aprendizaje de los alumnos. Con esto, la siguiente técnica empleada es la secuencia didáctica y el instrumento aplicado es la planeación de las sesiones.

Por último, en la fase de acción y observación se aplicaron las actividades. Al hacerlo se puso en práctica la técnica de observación haciendo uso del diario de clase como instrumento para la obtención de información. Una vez aplicada cada actividad, se hacía una evaluación con diversos instrumentos como el cuestionario, la descripción y el análisis de los resultados.

Grupo

El grupo B del cuarto grado de primaria está conformado por 16 niñas y 14 niños, un total de 30 alumnos, cuyas edades oscilan entre los ocho y nueve años. La discapacidad más notable en el grupo es la visual, pues seis de ellos utilizan anteojos por problemas de miopía y astigmatismo. Ninguno de los alumnos es repetidor de grado; la mayoría tiene un buen desempeño escolar. Muestran una gran disposición al trabajo tanto individual como colaborativo y les gusta participar de manera activa en las actividades, en especial en las lúdicas y recreativas.

Los alumnos mantienen una buena disciplina dentro del aula, realizan las actividades en orden y la mayor parte del tiempo trabajan en silencio; saben mantener la compostura y el ritmo de trabajo adecuados en el aula. Por su parte, los padres de familia se muestran sumamente participativos e involucrados en las actividades de la escuela, participan con la institución y se comprometen para tomar parte en las actividades.

Los alumnos se integran con facilidad en las actividades grupales, les resulta fácil establecer acuerdos entre ellos, se caracterizan por ser cooperativos y solidarios. En el aspecto académico, la mayoría de ellos son kinestésicos, lo que significa que adquieren los aprendizajes mediante la asociación de sensaciones y movimientos para procesar la información; necesitan interactuar con objetos, materiales y algunos otros elementos que les ayuden a adquirir los aprendizajes. El canal predominante del que se habla es el de percepción, mediante el cual los alumnos se apropian de la información con más facilidad, también llamado canal de aprendizaje.

INTERVENCIÓN Y RESULTADOS

Diagnóstico

La problemática identificada en el grupo en estudio radica en la dificultad para comprender los textos leídos, para lo cual fue necesario establecer un plan de intervención y, por lo tanto, realizar un diagnóstico. Para Marín y Rodríguez (2001):

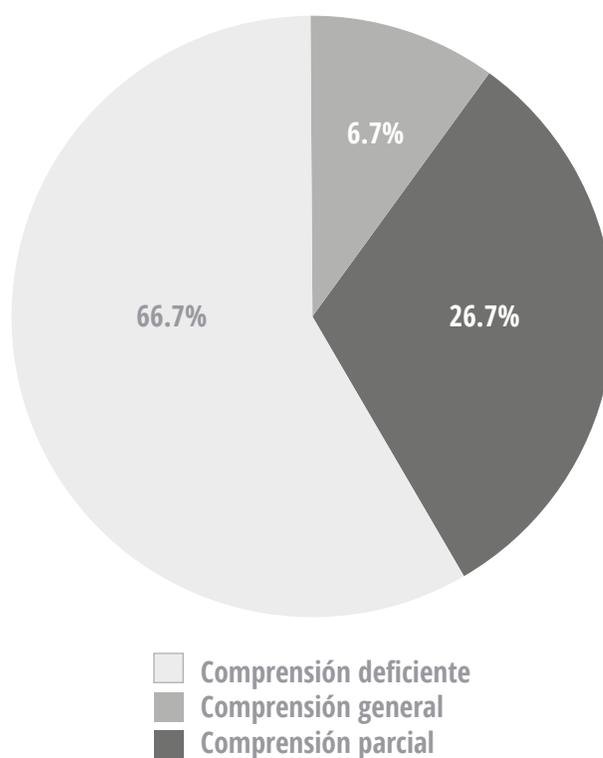
El objetivo del diagnóstico, desde un enfoque preventivo, es la identificación de aquellos comportamientos, actitudes y conductas que puedan capacitar a las personas para hacer frente a los eventos y crisis de desarrollo de la carrera, así como también al reconocimiento de aquellas barreras ambientales [...] que impiden el desarrollo de la carrera. (2001, p. 325)

Al inicio del ciclo escolar 2019-2020 se realizó un examen diagnóstico para evaluar los aprendizajes adquiridos durante el ciclo anterior, en especial en la asignatura de Español. La mayoría de los alumnos obtuvo una calificación reprobatoria y únicamente seis aprobaron con calificaciones entre 6 y 7.

Además, se tomó en cuenta el Sistema de Alerta Temprana (SisAT), que es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que proporciona a los docentes información acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes o incluso abandonar los estudios. Este Sistema evalúa las áreas de lectura, producción de textos y cálculo mental; sin embargo, nos centraremos en los resultados en lectura, en especial en el apartado de comprensión.

En esta prueba, la mayoría de los alumnos (66.7 por ciento) se encuentra en el nivel deficiente, cuyas características, según el Manual. Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental (SEP, 2018, p. 30), son las siguientes: “no identifica ninguna idea ni detalles; menciona frases o enunciados sin relación entre sí; expresa un contenido ajeno a lo leído”. Sólo el 6.7 por ciento de los estudiantes se ubica en el nivel de comprensión general de la lectura.

Gráfica 1. Niveles de comprensión lectora en el grupo en estudio



Fuente: elaboración propia.

Tomando en cuenta los resultados, es posible afirmar que los alumnos presentaban problemas de comprensión lectora. Por lo tanto, fueron necesarias las intervenciones para mejorar los niveles de ésta.

Primera intervención

En el primer acercamiento se tomaron en cuenta los gustos e intereses de los alumnos. Se eligió un subgénero con el que ellos se encuentran más familiarizados: el cuento. Con el propósito de identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos, se eligió “Rumpelstiltskin”, un cuento tradicional en el que la maldad se hace presente, y que invita al lector a reflexionar acerca de la moral y a identificar situaciones buenas y malas en la historia narrada.

En esta primera sesión se trató de que los alumnos sintieran interés por la historia. Recordando que, para los alumnos, las representaciones visuales facilitan la comprensión, se les mostraron ilustraciones de los primeros personajes que aparecen en el cuento, y, conforme se avanzaba en la narración, las imágenes de los personajes se fueron incorporando en el pizarrón. La importancia de esta acción radica, según Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), en:

El uso de representaciones gráficas en jóvenes lectores está justificado al menos por estas cuatro razones: i) induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa en mayor medida que sin el pensamiento visual; ii) facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos; iii) facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita; iv) y por tanto facilita el uso de esa información. (2012, p. 188)

La lectura en voz alta se usó como estrategia para trabajar el cuento. En ésta, como apuntan Solís, Suzuki y Baeza (2011), “el adulto se convierte en un modelo lector, ya que a medida que lee enseña cómo se comporta un lector experto, cuáles son los ritmos, la fluidez, los tonos, qué hacer frente a una equivocación o palabra desconocida, entre otros” (201, p. 72). Después, la lectura se hizo de manera individual, con el propósito de que los alumnos rescataran algunas otras ideas o sucesos no identificados al inicio, y sobre todo para una mejor comprensión.

En la segunda sesión, los alumnos se dieron a la tarea de contestar una serie de preguntas relacionadas con el cuento. Éstas fueron planteadas para identificar los distintos niveles de comprensión lectora. Terminada esta actividad, se debatió sobre el problema principal que se presenta en la historia. Cada una de las aportaciones de los alumnos se escribió en el pizarrón para que votaran por una de ellas, la que describía el problema que se presenta en el cuento.

De acuerdo con los resultados, poco más de la cuarta parte de los alumnos se percató de la problemática principal de la historia y logró identificar con éxito los problemas secundarios presentes en el relato. La mayoría obtuvo resultados aprobatorios en la aplicación del cuestionario. En tanto, las preguntas con mayor incidencia de respuestas erróneas fueron aquellas en las que se ponía en práctica la comprensión inferencial y crítica de los alumnos.

Se consideraría, para posteriores intervenciones, utilizar otros textos que despierten en los alumnos el pensamiento crítico, analítico, emitiendo juicios tanto de realidad como de fantasía y, además, argumentando sus respuestas. Es necesario trabajar en la mejora de las estrategias aplicadas, de los recursos utilizados y de las actividades dentro del aula, además de hacer que los alumnos se sientan motivados y cada día más familiarizados con la lectura.

Segunda intervención

Ésta se efectuó con el apoyo de otro género literario: la leyenda. Al inicio se trató de contextualizar a los alumnos antes de hacer lectura. Aquí se rescataron elementos con la intención de que, durante la lectura, ya tuviesen un marco de referencia sobre la temática que se trataría.

Durante la primera sesión únicamente se dio lectura a la leyenda. En la segunda sesión se solicitó a una alumna y a un alumno dar lectura a la leyenda. Para la realización de esta actividad, se les entregaron objetos alusivos a la narración, que fueron usados por los lectores al momento de hacer la lectura. El resto del grupo se mostró atento a sus compañeros, quienes tenían un buen manejo del tono y timbre de voz, lo que influyó notoriamente en la atención prestada por el público. Después de esta intervención se aplicó un cuestionario para reconocer lo que los alumnos pudieron comprender del texto.

La mayoría (39 por ciento) tuvo entre siete y ocho aciertos del total del cuestionario. Los alumnos que obtuvieron más del 90 por ciento de asertividad en sus respuestas fue el 17 por ciento. De estos resultados se infiere que presentan cierta dificultad para apreciar el tipo de texto, ya que la mayoría señaló que se trata de un cuento. En consecuencia, sería interesante trabajar con ellos las características que mantiene cada uno de los textos literarios para que puedan clasificarlos.

Se consideró necesaria, para la siguiente intervención, una participación más activa por parte de los estudiantes, y no sólo de algunos, sino que la mayoría de ellos se vieran y sintieran involucrados.

Tercera intervención

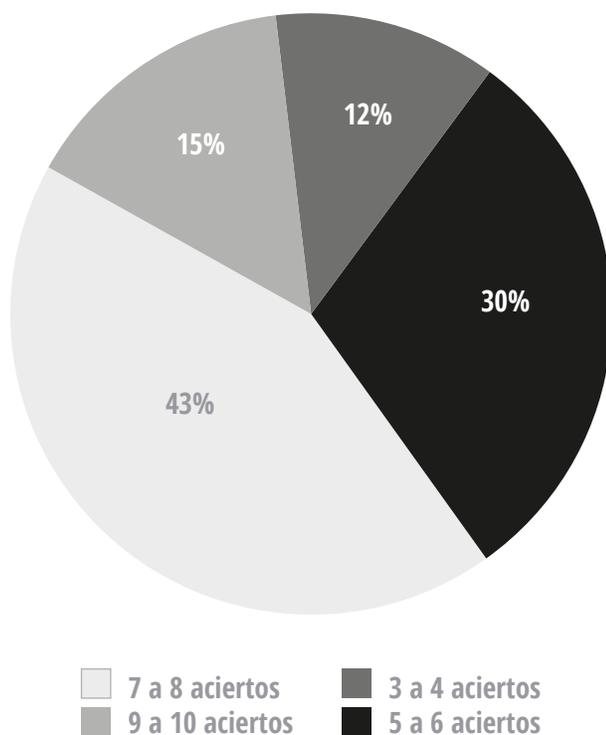
Durante la primera sesión de la tercera intervención se leyó para los alumnos "Los dos reyes y los dos laberintos", de Jorge Luis Borges. En esta historia breve, con una trama no muy compleja, se presentan situaciones que invitan a los alumnos a reflexionar sobre las acciones de los personajes, el impacto de éstas en el rumbo de la historia, así como a emitir juicios de valor sobre los acontecimientos narrados, en este caso, en torno a la presencia divina.

En esta sesión se invitó a los alumnos a oír con atención la lectura por parte del docente y después realizarla de manera individual. Al término, los alumnos hicieron algunos comentarios acerca de la historia y los personajes, por lo que en ese momento comenzaron a expresar juicios de valor sobre lo acontecido.

En la segunda sesión se dividió al grupo en dos equipos. Cada uno de ellos representaba la población de un reino y, en cada equipo, uno de los alumnos cumplía la función de rey. Los alumnos representaron lo sucedido en la historia y, con sus propias palabras, ejemplificaron las acciones realizadas por cada uno de los reyes. Los pobladores de cada uno de los reinos hacían comentarios apropiados de acuerdo con el reino al que pertenecían.

La representación por parte de los alumnos tuvo la finalidad de crear un ambiente en el que fueran partícipes del proceso de aprendizaje y compartieran con otros la perspectiva propia acerca de la historia. Al término de la representación, los alumnos se ubicaron en sus lugares y se les entregó un cuestionario de diez reactivos. La mayoría de los estudiantes (43 por ciento) tuvo de siete a ocho aciertos. La mayoría, asimismo, obtuvo una calificación aprobatoria. Menos de la mitad de los estudiantes se posicionó entre los 0 y 6 aciertos.

Gráfica 2. Número de aciertos en el cuestionario aplicado



Fuente: elaboración propia.

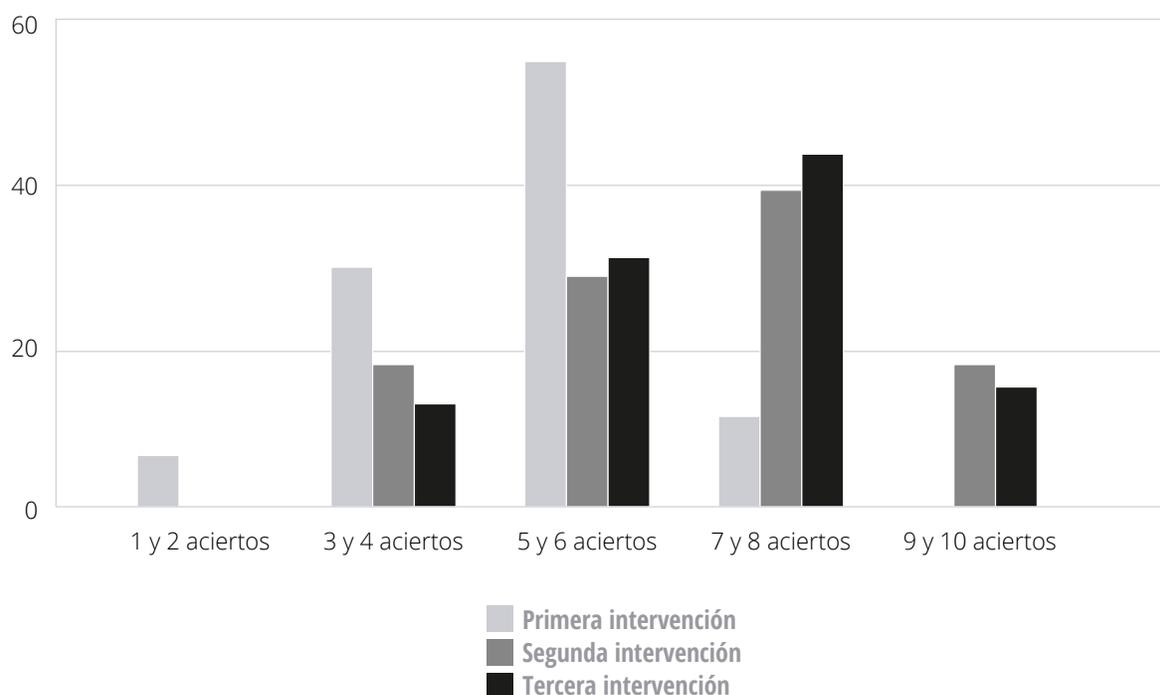
Como era de esperarse, algunas preguntas con mayor proporción de no aciertos son aquellas que incluían elementos de carácter inferencial. Sin embargo, las respuestas a otras preguntas evidencian que los alumnos no se quedaron únicamente en el nivel literal, sino que fueron más allá al inferir detalles adicionales y formular algunas hipótesis sobre los acontecimientos narrados en el texto. Incluso hubo quienes llegaron al nivel crítico, pues formularon juicios de rechazo o aceptación de las acciones de los personajes, tales como lo bueno y lo malo.

Durante esta tercera intervención se hizo patente la necesidad de que los alumnos puedan identificar las causalidades de algunas acciones de los personajes, determinar cómo se llegó a cierto punto en las historias, de que puedan reconocer los valores y emitan juicios de valor acerca de las actuaciones propiciadas por los personajes de la historia.

Resultados finales

Para el análisis de los resultados de esta investigación, es necesario hacer una comparación de los resultados de cada una de las intervenciones.

Gráfica 3. Proporción de aciertos en las intervenciones



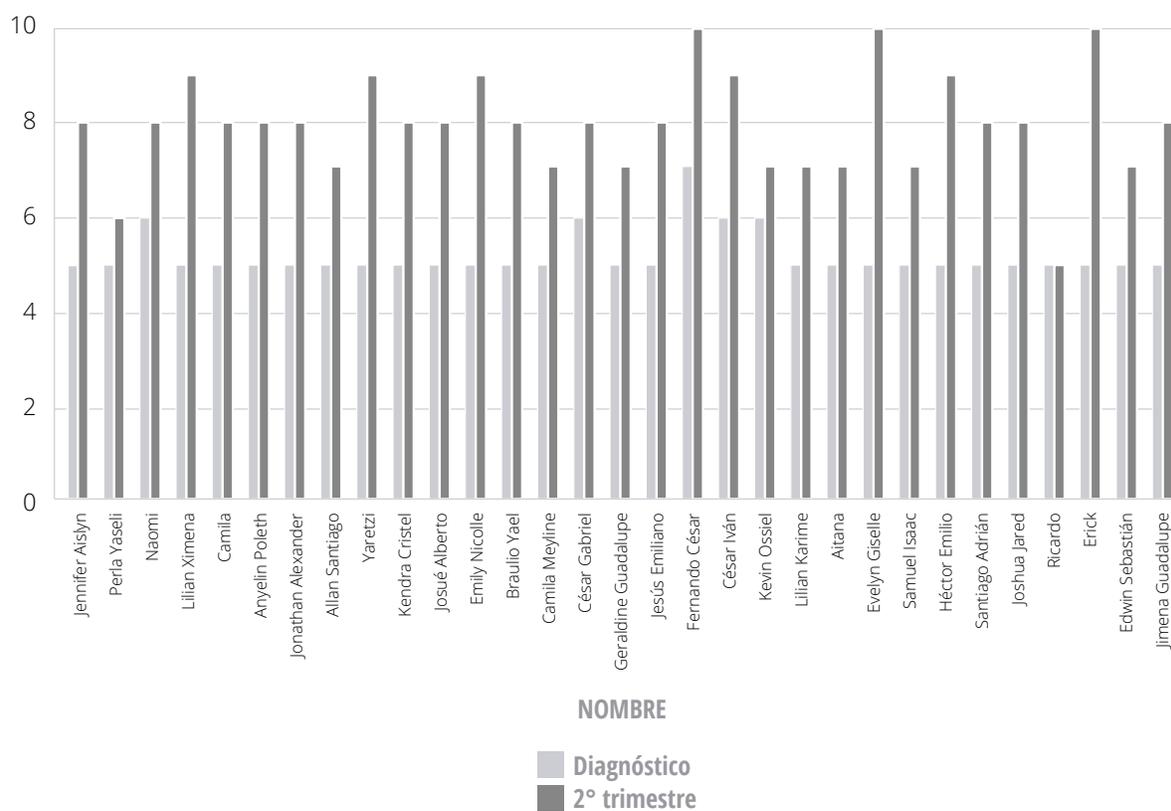
Se logró mejorar los resultados en los cuestionarios aplicados. Los alumnos fueron teniendo mayor número de aciertos en cada intervención. Aunque, en cuanto a la obtención de nueve a diez aciertos, en la segunda intervención hubo mayor número de estudiantes posicionados en este rango que en la tercera intervención. Cabe enfatizar que los textos fueron aumentando en grado de complejidad.

A lo largo de estas intervenciones, los alumnos comenzaron a mostrar más interés en la lectura. Es importante recordar que en la primera intervención se identificó la inclinación de éstos hacia aspectos mágicos o sobrenaturales presentes en los textos literarios. En la segunda intervención, los alumnos mostraron problemas para distinguir el tipo de texto que estaban leyendo; en consecuencia, también para identificar el tipo de personajes que aparecen en la historia. No obstante, aumentó considerablemente el número de aciertos en esta intervención, ya que los alumnos reconocieron ciertos elementos del nivel literal y crítico, establecieron una buena relación en cuanto a la socialización previa a la lectura, lo que influyó de manera positiva en los resultados.

Durante la tercera intervención, los niños fueron más allá de los aspectos literales, ya que pudieron establecer juicios de apropiación de información, mostraron rechazo o aceptación acerca de los problemas y situaciones planteadas en el texto de acuerdo con lo que ellos percibían como correcto o incorrecto, además establecieron razones implícitas en los sucesos o acciones, al grado de dar detalles adicionales sobre el sentir y la actuación de los personajes.

Como ya se señaló, el nivel de dificultad de las actividades fue aumentando y el de los textos también. Sin embargo, según los resultados, los alumnos mostraron un avance en la comprensión de éstos. Es importante mencionar que los alumnos no sólo mejoraron en cada una de estas intervenciones, sino que además fue notorio el efecto de esta mejora en las calificaciones de la asignatura de Español.

Gráfica 4. Contrastación de calificaciones



Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

El trabajo docente es una tarea sumamente compleja. A diario se llevan a cabo actividades dentro del aula con el propósito de que los alumnos no sólo alcancen los aprendizajes esperados, establecidos en los planes y programas de estudio, sino también de que éstas les brinden las herramientas necesarias para afrontar la vida en sociedad.

Este trabajo de investigación fue influido en extremo por situaciones observadas en el aula que representaban un reto para que los alumnos pudiesen alcanzar con éxito los aprendizajes esperados en el ciclo escolar. La comprensión lectora es una competencia que debe desarrollarse durante todo el proceso de escolarización, de manera que resulta necesaria la implementación de diversas estrategias para que el alumno pueda adquirir esta habilidad en los niveles literal, crítico e inferencial.

El objetivo de la investigación fue incrementar los niveles de comprensión lectora en un grupo de cuarto grado de educación primaria a través de los textos literarios. Una vez determinado el problema, se elaboró un plan de acción, en función del cual se utilizaron diversas estrategias para trabajar en la comprensión lectora de los estudiantes. Primero se contextualizó el problema y se vieron los antecedentes. Una de las etapas más significativas fue el diagnóstico de los alumnos y el reconocimiento de las características de éstos. En esta etapa se observó que la mayoría de los alumnos se encontraban en el canal de percepción kinestésico, lo que representó un gran reto, puesto se tenía la idea de que habría que llevarlos a experimentar o sentirse partícipes de las actividades a fin de que logran apropiarse del conocimiento.

Los avances hechos fueron significativos, pues los alumnos comenzaron a ver la lectura no sólo como una actividad relacionada con el ámbito educativo, sino también como una herramienta para aprender fuera del aula, para crecer y desarrollarse. Por este motivo, su desempeño en estas actividades permanentes fue mejorando de modo paulatino a lo largo del ciclo.

Respecto a este tema, cabe recordar que, con base en los resultados del diagnóstico y el tipo de aprendizaje de los estudiantes, se elaboraron estrategias de intervención más acordes con las necesidades de éstos, en las que se usaron materiales didácticos y dinámicas grupales, las cuales, además de enriquecer el conocimiento de los educandos, fueron de gran ayuda para la promoción de valores como el respeto, la solidaridad, la empatía, la responsabilidad, la organización, la motivación y, sobre todo, la comunicación.

Se hizo evidente que en cada una de las intervenciones aumentó el desempeño, así como el interés y la participación de los estudiantes a lo largo de éstas. Se considera que mejoraron los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, ya que pasaron de rescatar ideas explícitas en el texto, como detalles, nombres y sucesos, a realizar un análisis de situaciones de la historia narrada; es decir, muchos de los alumnos llegaron al nivel inferencial e incluso al crítico.

Por lo tanto, se puede afirmar que los textos literarios son una herramienta sumamente enriquecedora de la comprensión lectora. Éstos despiertan en los estudiantes el interés, la curiosidad, la motivación. Además, son de gran ayuda para el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes como la búsqueda, la reflexión, la interpretación y el uso de la información.

De todo lo anterior se deduce que es menester remarcar la necesidad de que el docente propicie un ambiente en el aula en el que el alumno participe de manera activa y se movilicen sus saberes.

Una habilidad que se logró desarrollar a lo largo de esta investigación fue el análisis de la práctica docente propia, ya que en cada una de las intervenciones nos dimos a la tarea de rescatar incidentes críticos en la ejecución de las actividades, tomar evidencias y evaluar cuestionarios.

Por último, se concluye que el uso de textos literarios contribuyó al incremento de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del grupo B del cuarto grado de la Escuela Primaria "Profesora Justa Ledesma", por lo que se valida la hipótesis planteada, ya que los resultados revelan una notable mejora: del nivel literal en que se encontraban llagaron al nivel inferencial, e incluso al crítico.

Los resultados de esta investigación son alentadores. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que las estrategias que se utilizarán deben ser más variadas, cambiar el espacio en el que se emplean y buscar algunas alternativas que puedan favorecer en el alumno el proceso de apropiación del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Colmenares, A. M., y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus, Revista de Educación*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Díaz Barriga, F.; Castañeda, M., y Lule, M. L. (1986). *Destrezas académicas básicas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Departamento de Psicología.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 1(53), 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap>
- Gutiérrez-Braojos, C., y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2015). Encuesta Nacional de Lectura (ENL) [en línea]. https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Marín, M. Á., y Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 315-362. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/104498/1/500507.pdf>
- Mendoza, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Horsori Editorial.
- Pérez, P., y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018). *Manual. Exploración de habilidades básica de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental*. Herramienta para la escuela. Secretaría de Educación Pública. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2020/02/Manual-de-exploración-de-habilidades-básicas-para-Primaria..pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). *Programa de estudios 2011. Educación Básica Primaria. Cuarto grado*. Secretaría de Educación Pública.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación* (294), 275-300.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solís, M. C; Suzuki, E., y Baeza, P. (2011). *Niños lectores y productores de textos: un desafío para los educadores*. Ediciones Universidad Católica.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf

LINEAMENTOS PARA PUBLICAR EN LA REVISTA *Educando para educar*

Para la revista *Educando para educar* es indispensable tu colaboración. Estos son nuestros lineamientos editoriales:

OBJETIVO

La revista *Educando para educar* tiene como objetivo difundir los resultados de la investigación educativa que realizan los diferentes profesionales de la educación, así como experiencias innovadoras que permitan el desarrollo integral del individuo, para propiciar el diálogo académico y fortalecer la creación de comunidades de conocimiento.

TEMÁTICA

Los originales deben ser inéditos y abordar temas relacionados con resultados de investigaciones en educación y experiencias innovadoras a partir de la aplicación de algún programa de estudio.

DE LOS TRABAJOS

- a) Los trabajos no deberán estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
- b) Título breve y claro.
- c) Los documentos deberán contener necesariamente un resumen en español e inglés, que no exceda de 150 palabras, así como una lista de cuatro a seis palabras clave que describan el contenido del trabajo.
- d) La extensión del documento deberá sujetarse a un mínimo de 10 cuartillas y un máximo de 15 cuartillas.
- e) Las gráficas, cuadros o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro del cuerpo del trabajo. No en archivos separados, ni en anexos.
- f) Todos los trabajos deben tener conclusiones.
- g) La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético por autores, la referencia deberá citarse de acuerdo con los datos siguientes: Apellido del autor, iniciales del nombre (año de publicación) (edición). Título del libro. Ciudad y país donde se imprimió: Editorial (según APA).
Ejemplo: Montes, G. (2000). La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.

ESPECIFICACIONES DEL FORMATO

- a) Escrito en computadora, programa Microsoft Word, tamaño de la hoja carta.
- b) Tipo Arial, en 12 puntos. Color de letra en todo el documento negro.
- c) Justificación completa y espacio de 1.5.
- d) Márgenes: superior e inferior 2.5 cm. Izquierdo 3.0 cm. y derecho 2.5 cm.
- e) Un espacio entre cada párrafo.

PROCEDIMIENTO

- a) Los artículos deben estar acompañados de una carátula que contenga los datos del autor (nombre, institución donde labora, teléfono, correo electrónico y fax) y una síntesis curricular. Deben ser enviados al correo electrónico: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
- b) Todos los originales que se ajusten a estos términos son sometidos a evaluación de ciegos, por lo que el dictamen se realiza bajo estricto anonimato tanto de autores como de dictaminadores.
- c) Los trabajos que se enmarquen dentro de la categoría artículos originales inéditos, artículos de revisión o estados del arte se someterán a dos etapas de evaluación: una primera lectura por parte de la Coordinación de Extensión y Difusión con el objeto de verificar si cubre los requisitos del perfil de la revista. En caso de ser aceptado por dicha coordinación, el artículo se enviará a dos evaluadores especialistas en el tema.
- d) En caso de dictámenes polarizados, se resolverá con el dictamen de un tercer evaluador.
- e) Finalizado dicho proceso se comunicará al autor la resolución sobre la publicación de su artículo. En los casos que los artículos sean aceptados para su publicación con la condición de incluir modificaciones, las sugerencias de los evaluadores serán enviadas al autor del trabajo, quien deberá remitir el mismo con los cambios requeridos en un plazo máximo de dos semanas.
- f) El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
- g) El Consejo Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.

CALL FOR PAPERS JOURNAL *Educando para educar*

For the journal *Educando para educar* your collaboration is indispensable. These are the editorial statements:

AIM

The journal *Educando para educar* has as its objective to diffuse the results of the educative investigations and innovative experiences carried out by diverse professionals in the educative field that permit the complete development of the individual in order to begin an academic dialogue with the purpose of strengthening the creation of knowledge communities.

TOPICS

The original document must be unedited and deal with topics related with the results of investigations in the educative field and innovative experiences that are developed in the classroom or in the school area in any of the educative levels.

IN REFERENCE TO THE DOCUMENT

- a) The document must not be simultaneously submitted in any editorial process by another magazine.
- b) Clear and brief title.
- c) The document must contain an abstract, both in English and in Spanish, it may not exceed 150 words with 4-6 key words which describe the content of the document.
- d) The extension of the document must be from 10 to 15 pages long.
- e) Graphs, charts o captions must be in the corresponding place within the text, not in separate files or in appendix.
- f) All documents must have a conclusion.
- g) The bibliography that is located at the end of the document will be presented in alphabetical order by authors. The reference should be quoted as follows: last name of the author, with initials of the first name, (year of publication) (edition) book title, city (if it is foreign) the place of printing: editorial. (APA style).
Example: Hegel, R.K. (2003). *La historia de la prevención del estrés*. Chicago: Purdue University Press

FORMAT SPECIFICATION

- a) Written on computer, program Microsoft Word, page size standard letter format.
- b) Font Face: Ariel 12.
- c) Letter color: All document in black.
- d) Alignment complete and space of 1.5.
- e) Margin: superior and inferior 2.5 cm. left 3.0 and right 2.5 cm.
- f) One space between paragraphs.

PROCEDURE

- a) The articles must be accompanied by a letter that contains author information (name, place of work, telephone number, e-mail and fax) and a curricular summary. Information must be sent to: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx.
- b) All original documents that follow these instructions will be submitted to a blind evaluation so that the verdict will be conducted anonymously as for authors as for committee conducting the verdict.
- c) The documents that are placed under the category "original unedited articles", will be submitted in two stages of evaluation.
 - A first reading by the Extension and Diffusion Coordination, with the objective of verifying if all the requirements of the magazine are covered.
 - If accepted by the coordination stated, it will be sent to two specialist evaluators of the topic.
- d) In case of a polarized verdict, the document will be examined by a third evaluator in order to obtain a verdict.
- e) At the end of the process the author of the document will be informed of the corresponding verdict and the publication of the article. In the case where the article is accepted for publication with the condition of making some corrections, considering the recommendation of the experts in the field of study, the author will be notified and is expected to make the appropriate medications and sent back in in the time period of two weeks.
- f) The Editorial Council reserves the right to correct the style and make editorial modifications as they seem suitable.

Educando
para **educar**



**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**