



Artículo 1. Resultados de dos cursos propedéuticos de Matemáticas para el ingreso a la universidad, uno en modalidad presencial y otro en línea.

Artículo 2. Prácticas de inclusión educativa en docentes de educación primaria.

Artículo 3. Características del liderazgo transformacional de los directores de educación preescolar según los docentes expertos.

Artículo 4. Afectaciones en la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa en tiempos de pandemia.

Artículo 5. El maestro mexicano ante el confinamiento por la pandemia.



Revista
RELEP
Educación y Pedagogía
en Latinoamérica

VOL. 3, NÚM. 1, ENERO – ABRIL 2021

Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica
Vol. 3 Núm. 1, Enero – Abril 2021
ISSN: 2594-2913
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-091712390600-01
© Invepy y Asociados S.C., (2021)
© iQuatro Editores

Consejo Editorial

Dirección General

Dra. Nuria Beatriz Peña Ahumada – npenaa@redesla.net
Dr. Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón – ocaguilarr@redesla.net
Dr. Rafael Posada Velázquez – rposadav@redesla.net

Equipo Técnico

Jefe de oficina

Paula Mejía

Gestión Editorial

Gabriela Esparza Robles

Editor Técnico

Guadalupe González

Atención a clientes

Diana Aguilar

Entidad Editora

Invepy y asociados S.C.
+52 (427) 168 9348
Correo electrónico: atencion@redesla.net

Comité Científico

Dra. Norma Patricia Juan Vázquez – Universidad Autónoma de Chiapas – México
Mtro. Guadalupe Iván Martínez Cháirez – Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua – México
Dra. Bertha Silva Narvaste – Universidad San Martín de Porres – Perú
Mtro. José Armando Pancorbo Sandoval – Universidad UTE – Ecuador
Dr. Henry León Torres – Universidad de Cundinamarca – Colombia
Dra. Estefanía Solari Sperandio – Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Dr. Ernesto Geovani Figueroa González – Universidad Juárez del Estado de Durango – México
Dr. Raymundo Lozano Rosales – Universidad Politécnica de Tulancingo – México
Mtra. Erixander Villarreal Bañuelos – Universidad Tecnológica de la Costa – México
Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas – Universidad Autónoma de Querétaro – México
Dra. Alejandra Medina Lozano – Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez Campus Puerto Vallarta – México

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Esta revista se publica cuatrimestralmente en los meses de abril, agosto y diciembre y contiene artículos originales, comunicaciones cortas, cartas al editor, estados del arte y/o reseñas de libros derivados de investigaciones y reflexiones científicas. El objetivo de estos artículos es la difusión de contenido de corte científico académico, aunque no representa la opinión de la organización editorial, de la empresa gestora, ni de los editores involucrados. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores, por lo que agradecemos que si tienen cualquier observación o cuestionamiento sobre la originalidad de los textos, puede ser notificada al correo de la revista atencion@redesla.net y a los autores.

Los editores autorizan la reproducción de los textos con fines exclusivamente académicos, dando estricto cumplimiento a las normas de referencia bibliográfica en favor de los autores y de las instituciones editoras. Cualquier uso diferente, requerirá autorización escrita del director-editor y su omisión inducirá las acciones legales dispuestas por las leyes internacionales sobre la propiedad intelectual y el derecho de autor.

<http://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/about>

latindex



REDIB | Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

Índice

Artículo 1. Resultados de dos cursos propedéuticos de Matemáticas para el ingreso a la universidad, uno en modalidad presencial y otro en línea.	6
Artículo 2. Prácticas de inclusión educativa en docentes de educación primaria.....	26
Artículo 3. Características del liderazgo transformacional de los directores de educación preescolar según los docentes expertos.	47
Artículo 4. Afectaciones en la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa en tiempos de pandemia.....	68
Artículo 5. El maestro mexicano ante el confinamiento por la pandemia.	94

Artículo 1. Resultados de dos cursos propedéuticos de Matemáticas para el ingreso a la universidad, uno en modalidad presencial y otro en línea.

Students' outcome of two preparation courses in mathematics, one face-to-face and one online for entrance to university.

AUTORES

Mayeli Sánchez Olalde

Resumen

El estudio se enfoca en comparar el desempeño académico de los participantes de dos cursos propedéuticos de Matemáticas, uno impartido en modalidad presencial (Grupo I-2018 con 248 participantes) y otro en línea (Grupo II-2019 con 600 participantes), en la Universidad Aeronáutica en Querétaro (UNAQ). Esta investigación es cuantitativa y descriptiva, se aplicaron las pruebas estadísticas: Shapiro-Wilk, Jarque-Bera, t-Student y

Mann-Whitney U. Los resultados obtenidos comprueban que la hipótesis de nulidad no fue rechazada, es decir que el curso en línea y el curso presencial presentan un comportamiento similar en el desempeño académico de los participantes.

Palabras clave

Educación superior, curso en línea, curso propedéutico, matemáticas, desempeño académico

Abstract

This research focuses on comparing academic achievement of participants in two preparation courses in mathematics, one of online delivery (Group I-2018 consisting of 248 participants) and the other of face-to-face delivery (Group II-2019 consisting of 600 participants) in the Aeronautical University in Querétaro (UNAQ). This is a quantitative and descriptive investigation where statistical samples were applied: Shapiro-Wilk, Jarque-Bera, t-Student y Mann-Whitney U. The results obtained prove that the null hypothesis was not rejected: in other words, that the online course and the face-to-face course have similar outcomes in participants academic performance.

Keywords

Higher education, online course, preparation course, mathematics, academic performance

Introducción

En México, se estima que el aspirante y estudiante de recién ingreso a las Instituciones de Educación Superior (IES) llega con ciertas deficiencias en varias habilidades, entre ellas, las de Matemáticas. Organismos como las OCDE (2018, 2019), INEE (2011), EXHCOBA (2007) y CENEVAL (2018) han realizado pruebas con el objetivo de determinar el nivel de conocimientos de Matemáticas en jóvenes y adultos, entre otras áreas. De esta forma, en la UNAQ se ha implementado la estrategia institucional del propedéutico de Matemáticas como requisito para ingresar a las carreras de ingeniería; sin embargo, se desconoce su impacto en el rendimiento académico de los participantes al modificar la impartición del curso de la modalidad presencial a una en línea.

Existen diversos estudios [McAnally, L. y Pérez, C. (2000); García-Santillán, A. y Molchanova, V. (2018); Paneluisa, H., Valdivieso, W., Baldeon, A. y Fuertes, W. (2018) & Ojeda-Castro, A., Valera-Márquez, J.

& Murray- Finley, P. (2018)] lo cuales se han enfocado en el análisis comparativo de grupos que toman el mismo contenido de un curso pero en dos modalidades diferentes: presencial y en línea. Sin embargo, dichas investigaciones han determinado muestras reducidas que oscilan entre 29 a 52 participantes.

El objetivo de este estudio es analizar el propedéutico de Matemáticas, tanto en modalidad presencial como la modalidad en línea, con base en los resultados obtenidos por los participantes para la identificación de prácticas con un impacto positivo que podrían ser reforzadas en esta estrategia institucional.

Revisión de la literatura

García, L., Ruiz, M. y Domínguez, D. (2007) explicaban que la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en procesos educativos ha brindado nuevos panoramas y que por este cambio tan acelerado se debe detener a reflexionar en cómo las instituciones educativas podrían permitir nuevas formas de acceder, generar y transmitir información y conocimientos. Por “lo que nos abrirá las puertas para poder flexibilizar, transformar, cambiar, extender...; en definitiva, buscar nuevas perspectivas en una serie de variables y dimensiones del acto educativo.” (Cabero, J., 2007).

Por otra parte, la teoría constructivista del aprendizaje reflexiona en la importancia de conceptualizar al aprendiz como un agente activo en el proceso educativo. “La finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Coll, 1998, p. 133 en Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 30).

Relacionado a lo anterior y al hacer el vínculo con el aprendizaje-enseñanza de las Matemáticas, Flores y Gómez (2009) explican que “en un modelo de enseñanza centrado en el alumno, éste es quien aprende la

matemática, haciendo la matemática; él es parte activa en la adquisición de su conocimiento. Se basa en un principio pragmático de manos a la obra”

Lo ideal sería que los sistemas educativos actuales se fueran transformando para integrar las competencias a sus sistemas de evaluación; es decir diversificar los instrumentos de evaluación que permita evaluar el proceso de aprendizaje en su conjunto y no solo por el resultado de una prueba. Sin embargo, la mayoría de las IES mantienen el sistema numérico para determinar el desempeño académico.

Para efectos de esta investigación se entenderá por desempeño académico a los resultados numéricos (del 0 al 10) obtenidos por cada participante en cada módulo (tres en total) que consideran todas las actividades marcadas como obligatorias y aquellas que eran opcionales y disponibles durante todo el curso.

Metodología

Para analizar este fenómeno, se formuló la siguiente hipótesis de nulidad: El promedio de las calificaciones obtenidas en el propedéutico de Matemáticas en modalidad en línea son iguales que el obtenido en la modalidad presencial.

Se utiliza la siguiente expresión dados dos muestras de dos poblaciones, para rechazar o no la hipótesis nula:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

El rechazo de H_0 conduce a la aceptación de una hipótesis alternativa, que se denota con H_1 . La comprensión de las diferentes funciones que desempeñan la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_1) es fundamental para entender los principios de la prueba de hipótesis. Se podría resumir de la siguiente forma:

Rechazar H_0 a favor de H_1 debido a la evidencia suficiente en los datos o

No rechazar H_0 debido a evidencia insuficiente en los datos

Es decir, la hipótesis H_0 (el *status quo*) se establece en oposición a H_1 y se mantiene a menos que se respalde H_1 , con evidencia comprobable. De no ser así, el resultado es “no rechazar H_0 ”, es decir que no hubo evidencia que compruebe lo contrario.

Para esta investigación, se tienen a dos poblaciones diferentes, una de ellas la correspondiente a la generación de aspirantes del 2018 y la segunda a la generación de aspirantes del ciclo 2019.

La población del 2018 registró 594 aspirantes. La selección de la muestra para esta investigación, fue de 248 participantes quienes cumplieron la condición de haber realizado el curso propedéutico de Matemáticas presencial, al cual le llamaremos: Grupo I-2018 e identificado como de control debido a que se tomó el curso en la modalidad tradicional presencial. Estuvo integrado por jóvenes entre 17 y 20 años de edad, de los cuales 198 fueron hombres y 50 fueron mujeres; es decir, que el 79.83% pertenece al género masculino y 20.17% al género femenino.

Por otra parte, la población del 2019 es de 722 aspirantes quienes se inscribieron al curso propedéutico, de la cual se extrajo la muestra de 600 participantes quienes concluyeron dicho curso, a la cual denominaremos: Grupo II-2019. Cabe recordar que, para este proceso de admisión, realizar el curso propedéutico fue obligatorio. Para esta investigación, esta muestra será el grupo experimental ya que fueron los primeros en tomar el curso propedéutico de Matemáticas en línea. Este grupo experimental estuvo integrado por jóvenes entre 17 y 20 años de edad, de los cuales 466 fueron hombres y 134 fueron mujeres; es decir, que el 77.66% pertenece al género masculino y 22.34% al género femenino.

Para llevar a cabo la comprobación de hipótesis se recurren a las pruebas estadísticas (paramétricas y no paramétricas), que suelen ser aplicadas para analizar datos con cierta distribución particular. Cada una de ellas tienen ciertas limitaciones. Posterior a un análisis en el que se

consideró las dos muestras que se contaban, así como los datos de cada una, se determinó la aplicación de las siguientes pruebas.

La prueba de Shapiro-Wilk se utiliza para determinar si los datos se distribuyen normalmente. Cabe señalar, que de acuerdo con Royston (1989) se debe tomar con cautela dicha prueba debido a que es sensible a repeticiones de los datos.

Dado que se tienen varias repeticiones en ambas muestras, se aplicará una segunda prueba que será la de Jarque-Bera, la cual no es sensible a repeticiones de datos de ambas muestras. De esta forma, se validará la normalidad con ambas pruebas.

Una vez hecho esto y observando los resultados de las pruebas, se identificó que los datos no se distribuyen normalmente. Ya que tenemos muestras grandes, la primera de 248 datos y la segunda de 600 datos, aunque no se cumpla la suposición de normalidad, con base en Zimmerman (1998) se puede aplicar la prueba t- Student para determinar si hay cierta diferencia significativa en las medias de ambas muestras.

Posterior a la recopilación de la base de datos y a la selección de pruebas, se realizó el análisis estadístico con el software libre The R Project for Statistical Computing.

Resultados

A continuación, se desglosan los resultados obtenidos de normalidad para ambos grupos, que nos permite observar la distribución de los datos. Se aplicaron las pruebas: Shapiro- Wilk y Jarque-Bera.

Tabla 1.1*Prueba de normalidad del Grupo I-2018.*

	Shapiro- Wilk			Jarque- Bera		
	Estadístico	Grado de libertad	p-valor	Estadístico	Grado de libertad	p-valor
Propedéutico presencial	0.90614	248	2.42E-11	57.179	248	3.85E-13

De esta forma, del Grupo I-2028 se tiene que el p-valor que arroja la prueba Shapiro-Wilk es de 0.0000000000242 y la obtenida en la prueba Jarque-Bera es de 0.00000000000385.

Tabla 1.2*Prueba de normalidad del Grupo II-2019.*

	Shapiro- Wilk			Jarque- Bera		
	Estadístico	Grado de libertad	p-valor	Estadístico	Grado de libertad	p-valor
Propedéutico en línea	.83376	600	2.20E-16	119.17	600	2.2E-16

Para el caso del Grupo II- 2029, se tiene que el p-valor que arroja la prueba Shapiro-Wilk es de 0.00000000000000220 y la obtenida en la prueba Jarque-Bera es de 0.0000000000000022.

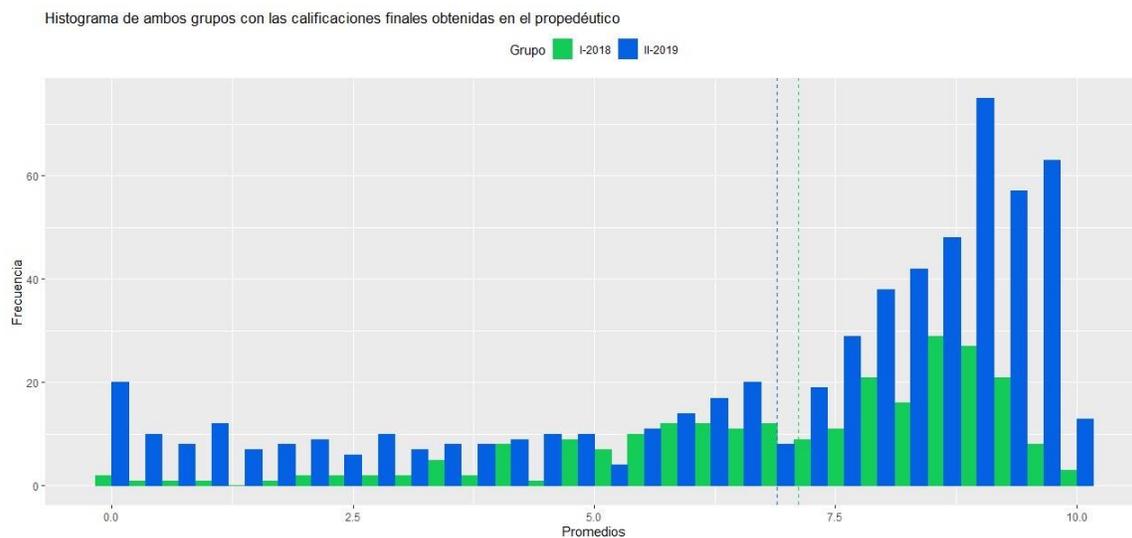
De acuerdo con las tablas anteriores se observa que los valores p son muy cercanos a 0, lo que implica que los datos no se distribuyen normalmente. Dichos resultados coinciden en ambas pruebas, para las dos muestras.

Los datos se distribuyen a la izquierda, es decir, que tenemos una asimetría negativa debido a que la “cola” a la izquierda de la media es más larga que la de la derecha; por lo tanto, hay valores más separados de la media a la izquierda.

En el siguiente histograma observamos dicha distribución de los datos, la cual el color verde representa al Grupo I-2018 y de color azul está representado el Grupo II-2019. En el eje x se distribuyen las calificaciones obtenidas por ambos grupos y están mostradas cada .33 décimas, el valor mínimo mostrado es 0 y el máximo es 10, el cual corresponde a los rangos de calificación obtenidas por los participantes.

Figura 1.1

Histograma de ambos grupos con las calificaciones finales obtenidas en el propedéutico.

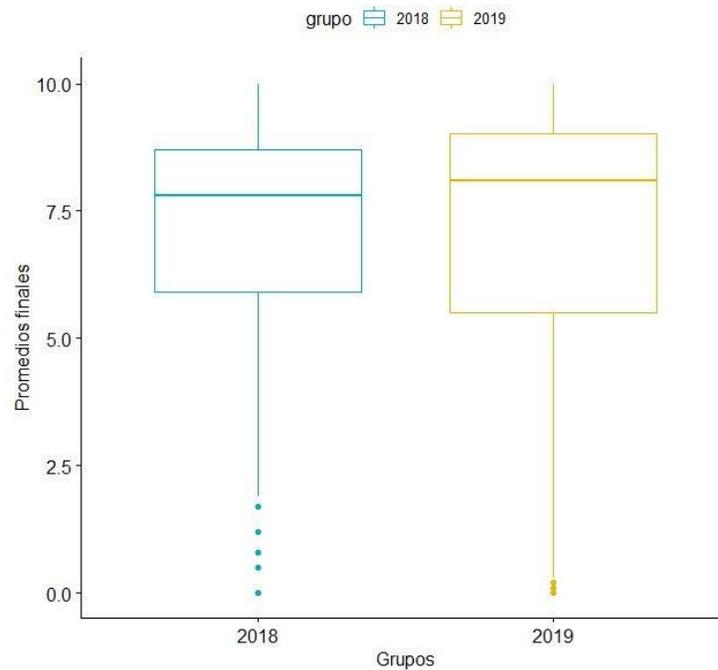


A pesar de que los datos no cumplen la suposición de normalidad, se aplicó la prueba t-Test y la prueba Wilcoxon debido a que las muestras son grandes por los datos que se manejan. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 1.3*Prueba t para dos muestras.*

	t-Test (Welch para dos muestras)	Prueba Wilcoxon de suma de rangos con corrección de continuidad
Media	Grupo 2018: 7.114919, Grupo 2019: 6.894833	
Varianza	Grupo 2018: 4.334716, Grupo 2019: 8.422995	
p-valor	0.2155	0.1438
Grados de libertad	634.36	-
Estadístico	1.2397	69658

Se puede observar en la tabla 10, que en ambas pruebas los valores p son mayores al valor de significancia (.05). Esto nos lleva a concluir que no hay una diferencia significativa entre las medias de ambas muestras. A continuación, se presenta un diagrama de caja para ambas muestras.

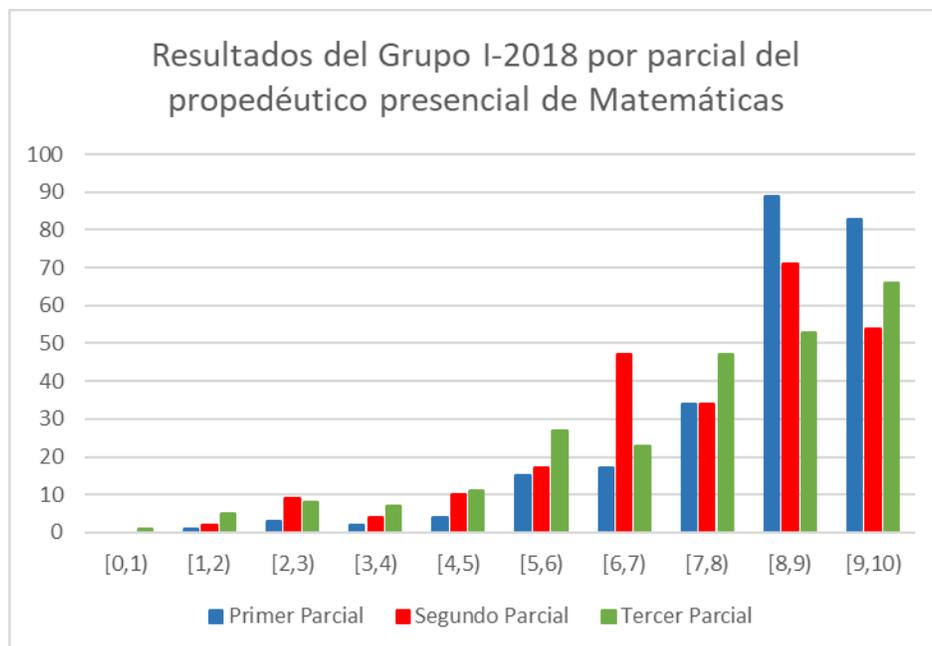
Figura 1.2*Diagrama de caja de las calificaciones finales de ambos grupos.*

Como se puede apreciar en el diagrama de caja anterior, ambos grupos tienen valores extremos en 0 (outliers) y valores máximos de 10. Las medianas de ambos grupos (líneas resaltadas) son esencialmente iguales, siendo ligeramente mayor la mediana del grupo 2019. Se puede apreciar también un poco de más variabilidad de los promedios finales en el grupo 2019 que en el grupo 2018, entre el segundo y el tercer cuartil. De este diagrama se puede concluir que un alumno que tome la modalidad en línea podrá aspirar a tener un promedio un poco mayor.

Por último, se integran las gráficas que reflejan el desempeño académico de los participantes de ambos grupos, durante el desarrollo de cada propedéutico. Es importante recordar que para el Grupo I-2018, se tienen las calificaciones por parcial y del Grupo II-2019 se tienen resultados por tema.

Figura 1.3

Resultados del Grupo I-2018 por parcial del propedéutico presencial de Matemáticas.

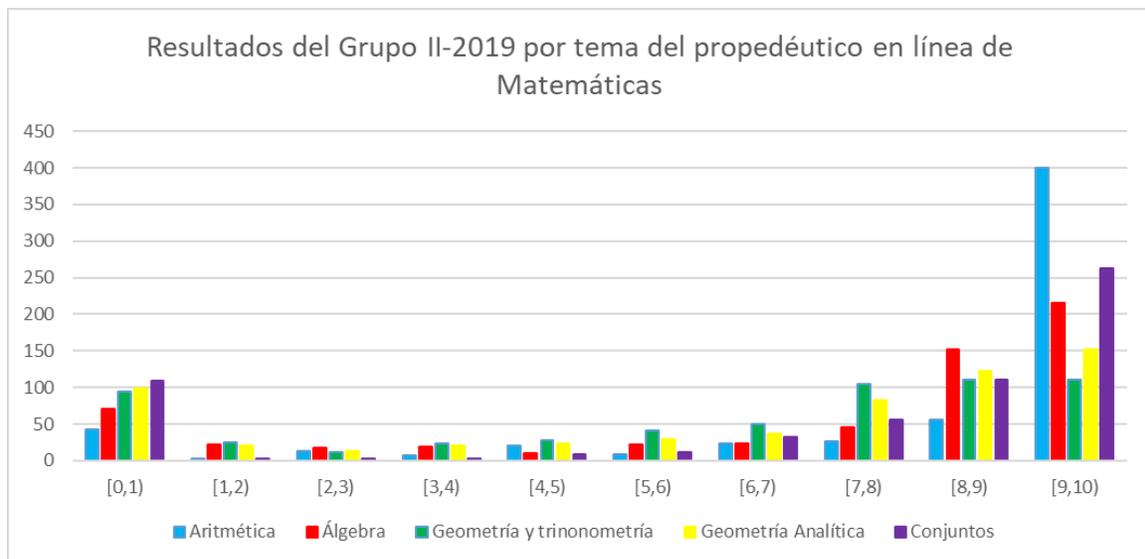


En esta gráfica se observa una tendencia en resultados ubicados entre el 6 y el 10 para todos los parciales. Si se revisa el temario de este curso, se identifica que los temas con los mejores puntajes fueron los del primer parcial, que es referente a Aritmética; posteriormente están los del tercer parcial que abarcan los temas: Geometría y Trigonometría, Geometría Analítica y Cálculo diferencial; finalmente, el parcial con los resultados más bajos fue el segundo parcial, que incluyó la unidad de Álgebra y un tema de Geometría y Trigonometría.

A continuación, se presenta la gráfica correspondiente al Grupo II-2019, que sí se desglosa por módulos temáticos.

Figura 1.4

Resultados del Grupo II-2019 por tema del propedéutico en línea de Matemáticas.



Para este curso, se identifica una mayor tendencia de distribución entre las calificaciones 7 y 10. Aunque también hay un pico en el 0 y 0.9 puntos. Los participantes no realizaron todas las actividades requeridas.

Este aspecto, se podría analizar en los futuros propedéuticos en línea para identificar los motivos principales de dicho puntaje.

Los módulos con mejores calificaciones obtenidas fueron: Aritmética, seguido de Conjuntos y Álgebra. Por otra parte, aquellos temas con los resultados más bajos son: Geometría y Trigonometría, además de Geometría Analítica.

Ambas gráficas son de utilidad para identificar aquellos temas que los estudiantes dominan más y aquellos con menor grado de habilidad. Esta información podría utilizarse para diseñar estrategias académicas complementarias para los jóvenes de recién ingreso e incluso para quienes no logren entrar a la universidad. De modo, que si es su deseo volver intentar entrar a una carrera, identifique sus áreas de conocimientos que debe seguir fortaleciendo.

Posterior al análisis de los datos, se puede responder a la pregunta de investigación que fue: ¿La modalidad educativa (presencial y en línea) del Propedéutico de Matemáticas ejerce una influencia significativa en los resultados obtenidos por el participante? La respuesta es no. Al no ser rechazada la hipótesis de nulidad, se concluye que el curso propedéutico de Matemáticas de la modalidad en línea arroja un comportamiento muy similar en los datos (calificaciones del 0 al 10) que el obtenido en el curso de la modalidad presencial.

Posterior a la utilización de las diversas pruebas estadísticas, se realiza el hallazgo de que no hay diferencia de calificaciones entre ambos grupos, por lo que la hipótesis de nulidad (H_0) no se rechaza. La hipótesis expresada como:

El promedio de las calificaciones obtenidas en el propedéutico de Matemáticas en modalidad en línea no presenta diferencias significativas respecto al obtenido en la modalidad presencial. Lo que significa que no hubo evidencias suficientes para generar la hipótesis alternativa (H_1).

Para ambos grupos, la distribución de datos es de asimetría negativa, es decir que hay una mayor distribución en los rangos entre 5.94 a 10. Las medianas de ambos grupos se encuentran ligeramente arriba del 7.5.

Se habría esperado un nivel deficiente en dichas habilidades por parte de los aspirantes (entre 0 a 7), sin embargo, para ambas muestras un mayor número de datos se ubicaron en un rango mayor al esperado (entre 7 a 10). Lo cual nos muestra calificaciones que evidencian un dominio de los conocimientos básicos en Matemáticas por parte de los participantes.

Discusión

Se cumplió el objetivo de observar la distribución de los resultados obtenidos por los aspirantes de ambas modalidades, explicando anteriormente los resultados cuantitativos y su relación directa con la hipótesis. Los diversos recursos visuales (gráficas e histogramas) nos permiten reflexionar respecto al desempeño de todos los participantes. Incluso se podrían generar nuevas líneas de investigación para entender mejor varios fenómenos implicados; por ejemplo: por qué razón varios aspirantes obtuvieron 0 y 1 en algunos módulos o saber cuál es el principal motivo de abandono del curso en línea.

Si bien, no hubo una diferencia significativa en los promedios de ambos grupos, podemos mencionar que hay prácticas muy interesantes en cada modalidad. Actualmente, la Educación Superior(ES) está rebasada por el número de aspirantes que desean cursar una carrera universitaria. Es por ello, que las estrategias educativas que brinden mayor cobertura y acceso a los jóvenes mexicanos a opciones de educación formal son bienvenidas.

Sin embargo, toda estrategia de educación en línea debe estar acompañada de una gestión que permita garantizar el aprendizaje de los participantes, además de considerar aspectos socioculturales, de apropiación tecnológica, grado de satisfacción y cómo ese curso se vincula

con lo impartido por el equipo de docentes que los recibe en los primeros cuatrimestres. Aunque, aún falta un camino que recorrer, es importante documentar estas experiencias para consolidarlas en el futuro.

A continuación, se desglosan los aspectos más relevantes de ambos cursos.

Tabla 1.4

Ventajas y desventajas de los cursos propedéuticos de Matemáticas de la UNAQ.

Modalidad presencial del curso propedéutico de Matemáticas	
Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidad de preguntar de forma inmediata al profesor(a) las preguntas durante la explicación de los temas. • Familiarización con el sistema de enseñanza tradicional- presencial • Se garantiza que el estudiante es quien responde todas las pruebas. • Los docentes tienen un alto grado de preparación y especialización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe poca cobertura de aspirantes que pueden cursarlo, debido a aspectos financieros y de logística por los traslados a la UNAQ. • Se sigue una evaluación tradicional, enfocados en un solo examen. • Limitaciones institucionales por la disponibilidad de aulas y de profesores.

Modalidad en línea del curso propedéutico de Matemáticas	
Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño instruccional enriquecido con varios contenidos disponibles en la plataforma. • Canales de comunicación sincrónicos y asincrónicos disponibles durante todo el curso. • Diversas evaluaciones que les permiten practicar a los participantes. • Asesores académicos asignados a grupos de 30 alumnos para resolver dudas y brindar seguimiento a su avance. • Ya no es necesario viajar y desplazarse largas distancias para acudir a la UNAQ. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se puede garantizar la autenticidad del participante al responder los exámenes. • Podría ser afectado por temas de brecha digital y desigualdad social, por lo que hay una probabilidad de que el aspirante que tenga estas condiciones no acceda a este recurso o no lo termine. • Se identificaron algunos errores en la explicación de algunos temas, simplificando la terminología científica.

Al ser una estrategia reciente, el curso Propedéutico de Matemáticas puede fortalecerse y brindar información muy valiosa a los grupos de interés; de esta manera brindar pautas para generar acciones institucionales de reforzamiento al aprendizaje de esta área en el nivel universitario.

En las IES es ideal migrar de un sistema numérico (calificaciones como grado de conocimiento) a una descripción del dominio (competencias o habilidades) tal como lo manejan en estudios internacionales como la prueba PISA. De esta forma se podría tener un nivel de dominio de cada estudiante al ingreso a la universidad y además comprobar si este grado de dominio, incrementa a lo largo de la formación del estudiante de ingeniería.

Aún es debatible, el mantener un sistema numérico cuando se habla por competencias. Sin embargo, la mayor parte de IES lo sigue manejando de esa forma. En el Área de Matemáticas, hace falta analizar con mayor detalle si el valor numérico final (calificaciones) cumple con el objetivo del

propedéutico que es nivelar los conocimientos de los aspirantes para iniciar, con mayores probabilidades de éxito, el estudio de su carrera de ingeniería.

Es decir, a través de una investigación transversal se podría analizar la trayectoria de los estudiantes de recién ingreso con base en su desempeño obtenido en el propedéutico con los resultados que vayan obteniendo en sus primeras materias de Matemáticas (Álgebra y Cálculo) y así se estaría en mejores condiciones para observar con mayor precisión la tendencia en la reprobación y probablemente generar estrategias complementarias para dichos estudiantes.

Otro punto muy importante por señalar, es el porcentaje de alumnos que concluyó satisfactoriamente el curso Propedéutico en línea. De los 722 aspirantes registrados, 600 lo terminaron, lo que significa que 122 alumnos no tuvieron éxito (17%). Con un estudio posterior, se generarían más datos para comprender las causas de esta deserción que podría estar relacionada con la posible brecha digital y desigualdad social, situaciones no ajenas a la realidad de nuestro país.

Se podría cuestionar qué tan equitativa puede ser esta herramienta del curso en línea, la cual está basada en el uso de las TIC y en el nivel de conectividad de las regiones en México.

Aunque si se toma de referencia la cantidad de alumnos que cursó el propedéutico presencial en el 2018, que fueron 248, definitivamente hubo una mayor cobertura en la versión en línea, ya que se atendió a 600 aspirantes. Esto también debido a los costos que implica el traslado a la UNAQ, considerando que recibimos aspirantes de todo el país

Otro aspecto, que quedó fuera de este análisis, pero amerita una reflexión posterior, es referente a la ética de los participantes del curso en línea. Ya que a diferencia del presencial (en el que se observa al estudiante responder exámenes), en la modalidad en línea no se cuenta con un “comprobante” de autenticidad de la persona que lo responde.

En este estudio, también se identificó la importancia de generar estrategias institucionales que articulen y armonicen la intervención de diversos integrantes: autoridades académicas, profesores de la Academia de Ciencias Básicas, empresa proveedora de servicios educativos y los alumnos que cursan dichas intervenciones educativas; para de esta forma, propiciar una consecución en los objetivos de aprendizaje de un área que tiene diversos retos como lo es la de Matemáticas.

Con este análisis, se investigaron dos poblaciones meta, la posición de la estrategia pedagógica, las limitaciones situacionales y contextuales. Además, se evaluó la efectividad de la implementación de estrategias instruccionales tecnológicas.

Sin embargo, para brindar soluciones de un problema pedagógico, instruccional se debe diseñar con base en el análisis de la acción comunicativa- tecnológica- educativa que se propone; por lo que hará falta continuar en la formación del equipo docente y administrativo, que contribuya al análisis de fenómenos educativos complejos con diversas variables.

Finalmente, se confirma la necesidad social de generar más investigadores que brinden pautas pertinentes para ser capaces de (re)diseñar estrategias educativas que permitan una visión social al acceso, permanencia y conclusión de la educación terciaria o educación superior. Dichas investigaciones debieran ser multi y transdisciplinarias, las cuales permitirían una convergencia de diversas áreas del conocimiento en pro del bienestar educativo, que tanto le hace falta a nuestro país.

Miles de jóvenes quedan sin poder acceder a una opción de educación superior. Esta investigación brinda la posibilidad de abrir alternativas de educación formal en línea que permitan una mayor atención a la juventud mexicana; por ende, a mejores posibilidades laborales que propicien un bienestar a nuestra sociedad.

Conclusiones

Este trabajo de investigación obtuvo resultados que demuestran que ambas modalidades del propedéutico de Matemáticas, tanto presencial como en línea, arrojan resultados similares en los promedios finales por parte de los participantes. El uso de la plataforma Moodle y la oferta de diversos recursos disponibles, hizo posible que el Grupo II-2019 tuviera un rendimiento académico similar al Grupo I-2018, el cual tomó el curso propedéutico de forma presencial.

Para la evaluación de los resultados se utilizaron las pruebas: Shapiro-Wilk, Jarque-Bera, t-Test y Wilcoxon. Además, de la aplicación del histograma y diagrama de caja los cuales brindaron una observación gráfica de los resultados que apoyaron a su interpretación.

Se propone como trabajo futuro un seguimiento de trayectoria académica de las generaciones que han tomado este curso propedéutico para dimensionar el impacto de la estrategia de nivelación de conocimiento en el área de Matemáticas. Además, de transitar de una simple escala numérica (0-10) a niveles de competencias que podrían ser de mayor utilidad, tanto para alumnos como para la estrategia académica de la Academia de Matemáticas que recibe a los estudiantes de recién ingreso.

Referencias

- Cabero, J. (2007) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. España: Mc Graw Hill.
- Corder, G.W. and Foreman, D.I. (2009) Nonparametric statistics for non-statisticians. A step-by-step approach. USA: Wiley.
- Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. (3^a ed.) México: Mc Graw Hill.

- Flores, A. y Gómez A. (2009) Aprender Matemática, haciendo Matemática: la evaluación en el aula. UNAM.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262009000200005
- García, L. (1987) Hacia una definición de educación a distancia.
<https://www2.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1987/hacia%20una%20definicion%20de%20educacion%20a%20distancia.pdf>
- García, L., Ruiz, M. y Domínguez, D. (2007) De la educación a distancia a la educación virtual. España: Ariel.
- García-Santillán, A. y Molchanova, V. (2018) Inclusion of Techno-Pedagogical Model in Mathematics Teaching-Learning Process. European Journal of Contemporary Education.
https://www.researchgate.net/publication/329045577_Inclusion_of_Techno-Pedagogical_Model_in_Mathematics_Teaching-Learning_Process
- McAnally, L. y Pérez, C. (2000) La comparación del rendimiento académico de un grupo en línea y uno tradicional. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2574051>
- Ojeda-Castro, A., Valera-Márquez, J. y Murray- Finley, P. (2018) Synchronous and asynchronous communication: a determining factor in the gap between the teaching online and traditional statistics. Universidad del Turabo, Puerto Rico.
<https://www.semanticscholar.org/paper/SYNCHRONOUS-AND-ASYNCHRONOUS-COMMUNICATION-%3A-A-IN-Ojeda-Castro/e2b8e90c639571a6b4bebd29926d63f7d433fafc>
- Organisation for Economic Cooperation and Development –OECD- (2019) Programme for International Student Assessment- PISA-.
<https://www.oecd.org/pisa/>

- Paneluisa, H., Valdivieso, W., Baldeon, A. y Fuertes, W. (2018)
Evaluación cuantitativa de patrones de aprendizaje presenciales y en línea, de un curso de CAD 2D, utilizando ANOVA. Universidad de las Fuerzas Armadas de Ecuador.
https://www.researchgate.net/publication/325958634_Evaluacion_Cuantitativa_de_patrones_de_aprendizaje_presencial_y_en_linea_de_un_curso_de_CAD_2D_utilizando_ANOVA
- Royston, J.P. (1989) Correcting the shapiro-wilk W for ties, Journal of Statistical Computation and Simulation, 31:4, 237-249, DOI: 10.1080/00949658908811146
- Zimmerman, D. W. (1998). Invalidation of parametric and nonparametric statistical tests by concurrent violation of two assumptions. The Journal of Experimental Education, 67(1), 55–68.

Artículo 2. Prácticas de inclusión educativa en docentes de educación primaria.

Inclusive educational practices in elementary school teachers.

AUTORES

Meliza Jocabed Flores Velasco

Bertha Alicia Garza Ruiz

Audelia González Almanza

Resumen

La siguiente investigación gira entorno al análisis de cómo se establecen las prácticas de inclusión educativa de los docentes del nivel de educación primaria. Bajo un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, se dirige hacia la obtención de datos en situaciones reales de cómo los docentes frente a grupo responden a la diversidad de sus aulas. Los resultados

presentados son acerca de la revisión documental necesaria para la elaboración de instrumentos como entrevista y guía de observación participante.

Palabras clave

Inclusión educativa - prácticas docentes - educación primaria

Abstract

The following investigation evolves around the analysis and how inclusive educational practices are established by elementary school teachers. From a phenomenological approach of qualitative research, we directed our attention towards data collection focused on real situations experienced by elementary school teachers during class and how they respond to diversity in the classroom. The results presented refer to the revision of documentation necessary to create instruments such as interviews and participant observation guides.

Keywords

Educational inclusion, teacher practices, elementary education

Introducción

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que proyecta “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (2017a, p. 6), la educación que se pretende ofrecer a los alumnos debe ser integral y de cierta forma estricta para no permitir dejar a nadie atrás ni fuera de ninguno de los servicios educativos.

Es por eso, que el presente estudio se enfoca en docentes frente a grupo de nivel primaria, quienes constituyen una pieza clave en proporcionar atención acorde a la diversidad de los estudiantes que se encuentran en sus aulas. Está enfocado en las formas que planean y ejercen sus actividades diariamente; cómo se dirigen, motivan y evalúan a sus alumnos; la metodología y los recursos que utilizan son algunas de las acciones que interesan porque pueden evidenciar las prácticas que realizan respecto a la inclusión educativa.

Aunque se reconoce que existe un gran compromiso por parte de algunos docentes frente a grupo para atender a la diversidad, para otros maestros constituye un enorme reto e incluso una dificultad. Aún, a pesar de que se ha desarrollado una transformación paulatina desde una enseñanza rígida y homogénea hacia una atención más flexible y centrada en las diferentes características de los alumnos. Esta cuestión es imperante de lograr pues la integración educativa deberá transitar hacia prácticas cada vez más acordes en garantizar los derechos de los estudiantes.

En la medida que el docente renuncia a la idea de reducir su práctica y deserta de una enseñanza hacia todos por igual, abandona aquello que Claux (2005) describe “un imaginario de lo que es “normal”, a partir de lo cual se hacen tipificaciones y también se justifican las discriminaciones y las exclusiones por cualquier motivo, incluyendo la pobreza, el sexo, la cultura, la raza o las habilidades particulares” (p. 46). Por ello, es importante identificar qué situaciones específicas en el docente pueden provocar que se dejen atrás este tipo de concepciones.

El trabajo de investigación se justifica principalmente en el planteamiento de que la educación sea para todos. La UNESCO propone la definición de inclusión como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (2017b, p. 13). En este sentido existe una gran responsabilidad como educadores para trabajar desde cualquier espacio y lograr que sea una realidad dicha propuesta.

Motiva la idea de equidad, tal como se ha indicado con base en el informe Warnock “ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tenemos derecho, los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños” (García Cedillo, 2000, p. 49). Desde estos aspectos teóricos, indagar sobre el desarrollo de prácticas inclusivas abona al reconocimiento de los derechos humanos, pues de al analizar los entornos educativos se recuperan esfuerzos en las escuelas y se pone acento

en cumplir con el respeto hacia todos, independientemente de la condición que presenten.

Se pretende confirmar la importancia de abandonar el modelo de atención educativa segregada en aulas de apoyo escolar y observar directamente en las aulas regulares en donde el alumno debe permanecer en la totalidad del turno para vislumbrar cómo beneficia al docente y a los niños. Siguiendo esta línea, García Cedillo (2000) confirma que “los procesos de segregación y etiquetado privan de oportunidades y condenan al aislamiento a los niños con necesidades educativas especiales; la integración y la normalización, por el contrario, posibilitan el desarrollo armónico de todos esos alumnos” (p. 15). Y, por consiguiente, la inclusión educativa también impacta en dicho desarrollo, al ir más allá de la integración, exigiendo no sólo el espacio físico en las aulas, sino el aseguramiento de la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

En la investigación, interesa conocer elementos teóricos actuales, cómo los docentes conciben y desarrollan prácticas inclusivas y recuperar algunos rasgos profesionales o personales de estos docentes que puedan influir en sus prácticas. Se espera además que sea un punto de partida hacia otras investigaciones en donde se pretenda mejorar la situación educativa con esos hallazgos. Sin embargo, al mismo tiempo se aspira que los resultados obtenidos por parte de los docentes participantes sirvan de punto de reflexión acerca de las acciones que realizan diariamente, pues se considera que de manera indirecta, se provoca una autoevaluación de sus prácticas.

Un beneficio de este estudio es la obtención de datos reales acerca de cómo se lleva a cabo la inclusión educativa en las aulas, cuestión que impacta de manera directa en los alumnos esto permite a los docentes y la sociedad en general dirigir la mirada hacia el respeto de sus derechos e interés por las buenas prácticas inclusivas e indispensables para la mejora educativa. Así mismo, la contribución principal se verá proyectada hacia la reflexión de los docentes y de la misma comunidad educativa acerca de

cómo se desempeña en términos de alcanzar la inclusión de todos sus alumnos y alumnas. Esta acción se considera primordial, en el marco de la reforma al artículo 3ero, en donde se decreta el criterio de inclusivo, al referirse hacia cómo debe ser la educación impartida por el estado: “será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos” (DOF, 2019, p. 4).

Se establece entonces que es necesaria para todas las personas y es responsabilidad de los implicados en ella promover acciones para que ningún niño o niña queden fuera. Es indeseable que aún existan condicionamientos de diversos tipos para el ingreso y la permanencia de algunos alumnos en las aulas, ya que debe privilegiarse el acercamiento de la oportunidad de estudiar hacia todos y no representar un obstáculo como docentes.

En los salones de clases, existe la necesidad de percibir a los alumnos como seres humanos únicos y capaces de aprender, además de considerarse sujetos con derechos. En este sentido, la educación inclusiva de acuerdo con Stainback (2001) “no tiene un ‘ideal o prototipo de alumno’ ni un sólo molde donde todos tienen que encajar, sino diferentes ‘formas’ a la medida de cada estudiante” (como se citó en SEP, 2011, p. 51). No obstante, se puntualiza que, en la cotidianidad de la práctica: hay docentes que siguen desarrollando un mismo tipo de metodología con todos los alumnos, que la planeación se encuentra priorizando una sola forma de aprender y que no existe variedad de recursos disponibles para todos los estudiantes.

Luego de una serie de reflexiones, se comprende que el asunto no se limita a unos cuantos alumnos, sino que el reto es lograr que todos y todas alcancen el aprendizaje y la participación plena en el proceso educativo, ya que como lo menciona la UNESCO (2015), “Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (p. 2).

No obstante, a pesar de que es un derecho de los niños recibir una educación de calidad sin discriminación y atendiendo sus propias capacidades y habilidades, el problema a tratar en esta investigación es que existen algunos docentes que no ejercen acciones inclusivas, lo cual implica discriminación y exclusión; empobrecimiento de sus propias prácticas y de los resultados en las aulas; alimenta la segregación y la falta de oportunidades de los estudiantes mexicanos; además, que, como una figura importante en la comunidad escolar, influye con estas acciones hacia la sociedad; fomentando intolerancia y falta de empatía, así como la ausencia el respeto por las personas y sus derechos.

Sobre esta problemática se han encontrado estudios realizados por González Rojas y Triana Fierro (2018) sobre los factores que influyen en las actitudes de los docentes hacia la inclusión llevada a cabo en Colombia. En España por su parte, Fernández Batanero (2013) realiza un estudio con respecto a la inclusión educativa y las buenas prácticas de los docentes; ahora bien, González et al. (2013) realiza una investigación que refleja las necesidades formativas de los docentes para llevar a cabo prácticas inclusivas, determinado que la formación de los profesores está ligada con participar en la transformación de sus escuelas en centros educativos inclusivos. De manera especial en lo que se refiere a metodologías inclusivas de trabajo y a estrategias para la mejora de la convivencia en los centros, a través de estos se corrobora la importancia de centrarse en los docentes y sus prácticas.

Estas investigaciones coadyuvan reafirmando lo que se pretende investigar, con interés en explorar lo que sucede en un país como México respecto a estos componentes, particularmente en el contexto de Sabinas Hidalgo, Nuevo León. Dado los antecedentes anteriores se realiza el siguiente planteamiento:

¿Cómo se configuran las prácticas de los docentes de educación primaria en relación con la inclusión educativa?

El objetivo principal del estudio es:

Analizar cómo se establecen las prácticas de inclusión educativa de los docentes del nivel de educación primaria. A su vez se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar los elementos de las prácticas de inclusión educativa que puedan manifestarse en el aula de educación primaria
2. Indagar en los docentes de primaria qué concepciones tienen acerca de la inclusión educativa.
3. Determinar características profesionales y personales de los docentes de primaria relacionadas con las prácticas inclusivas en sus aulas.

La inclusión educativa demanda que se impliquen a todos los estudiantes, haciéndolos parte importante del proceso educativo. De igual forma, requiere del compromiso de las instancias de educación básica y especial, no siendo en este caso suficiente con escribirlo en la puerta de entrada de las escuelas, sino, incidir en la transformación de toda la comunidad escolar.

Revisión de la literatura

La inclusión educativa implica en las escuelas una manifestación necesaria para todo el alumnado. Sin embargo, conlleva, por un lado, múltiples retos y compromisos para diversos profesionales y por el otro, beneficios plausibles para toda la comunidad escolar. Es un tema relevante en la actualidad, motivo de diversas investigaciones y propuestas para la mejora de los procesos que se llevan a cabo en los centros educativos. A continuación, algunas contribuciones teóricas al respecto de este tema.

Primeramente, se consideran algunos elementos expuestos en el índice de Inclusión (Ainscow y Booth, 2011), el cual sugiere una mejora educativa desde una orientación inclusiva, centrándose en tres dimensiones de la vida escolar: la cultura, las políticas y las prácticas. En

ese sentido, se encuentra contenido muy valioso para la caracterización de las prácticas, siendo las que “se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende” (Ainscow y Booth, 2011, p. 17). Los elementos tomados en cuenta para la investigación son el currículum, la planificación, la evaluación, la participación y los recursos.

Por su parte, en México se desarrolla la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva que tiene por objetivo la transformación del Sistema Educativo Mexicano en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno (SEP, 2019). Para dicho objetivo, se derivan acciones, que se consideran de especial atención para los elementos inclusivos de este estudio y son: la accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje, ajustes razonables, medidas específicas y el uso de apoyos.

En lo relacionado con el docente y sus concepciones, se asienta su importancia en argumentos desarrollados por Echeita, Simón, López y Urbina (2013) quienes establecen que las concepciones que “los actores en el escenario educativo mantienen sobre la naturaleza de la diversidad de su alumnado, condicionan sobremanera los tipos de intervención educativa que se propongan y los modos de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 13).

Estas percepciones se consideran muy relevantes de indagar pues para el análisis de los docentes interesan los conceptos que conducen a prácticas educativas que constituyen los “baluartes de la inclusión” Echeita, Simón, López y Urbina (2013, p. 5).

Respecto al docente de primaria, específicamente, se toman en cuenta otras características más que se relacionan con asegurar la igualdad de oportunidades y el fomento de la equidad educativa. Así se hace énfasis en la habilidad de “generar ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la equidad, inclusión, interculturalidad y justicia” (USICAMM, 2019, p. 9),

la cual es necesaria para trabajar con alumnos con distintas características reconociéndolos como personas que cuentan con el potencial de aprender, cuestión importante para la Inclusión.

También importa analizar en los maestros de primaria la formación docente, la inicial y permanente, sobre todo los programas o instituciones que inciden en el desarrollo de prácticas más inclusivas. De hecho, la Secretaría de Educación Pública (2019) los reconoce como los encargados de desarrollar habilidades de detección y adecuada atención de necesidades. Se toma influencia en el valor de este aspecto, siguiendo lo planteado en la Declaración de Incehón y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, donde en su meta 4c, proyecta “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados” (UNESCO, 2016, p. 21). En este estudio se considera el desarrollo profesional de los docentes como un factor que incurre en el desarrollo de prácticas inclusivas.

Metodología

Se parte de las ideas de que en las escuelas primarias los docentes frente a grupo se enfrentan a la diversidad de alumnado, por ello es importante analizar cómo se establecen las prácticas que corresponden a la inclusión educativa para garantizar los derechos de las niñas y niños. Se infiere que existen indicadores específicos para poder indagar operativamente cómo se manifiestan las prácticas de inclusión educativa en el aula de educación primaria. Se presume también que existen concepciones de los docentes de primaria sobre la inclusión educativa que impactan en sus prácticas cotidianas. Y se advierte que existen ciertas características de los docentes de primaria que inciden en el desarrollo de prácticas de inclusión educativa.

El enfoque de la investigación será de tipo cualitativo, haciendo uso del método fenomenológico el cual, según Behar Rivero (2008) “no parte

del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas” (p. 45). En este caso, el contexto en el que se pretende trabajar se trata de una zona escolar del nivel de educación primaria en el municipio de Sabinas Hidalgo, del estado de Nuevo León, en la cual se ha realizado visitas de manera continua. Se persigue analizar las prácticas de los docentes frente a grupo, interesan las encaminadas a cumplir con la inclusión educativa.

A partir de este estudio, se analizarán las prácticas de los docentes de cinco escuelas, con el propósito de indagar, describir y entender su perspectiva a partir de las acciones que realizan. Además de examinar cómo conceptualizan ellos mismos sus propias acciones hacia la inclusión educativa. La investigación no será desarrollada con solo un individuo, pues interesa los elementos en común que puedan encontrarse en el análisis de un colectivo docente. Hernández, Fernández y Baptista (2014), proponen para lograrlo una serie de pasos “Primero, se identifica el fenómeno y luego se recopilan datos de las personas que lo han experimentado, para finalmente desarrollar una descripción compartida de la esencia de la experiencia para todos los participantes” (p. 493).

En este caso, las categorías de análisis que interesan son la de inclusión educativa y las prácticas del docente de primaria. Durante el proceso de investigación se pretende hacer uso de instrumentos tales como análisis documental, entrevista y la observación participante. Cada uno de ellos se realizará en distintos momentos de la investigación, con el objetivo de vincular cada uno de los hallazgos obtenidos y así complementarlos unos con otros.

La investigación documental se realizó a partir de búsqueda en Google académico de palabras relacionadas con inclusión educativa, prácticas de inclusión, prácticas inclusivas. Se clasificó el tipo de documentos obtenidos en cuatro categorías: Normativa, Historia, Estudios, Análisis teórico. Posterior a ello, se elaboraron fichas de trabajo del contenido de los documentos en la herramienta de Excel, finalmente

se clasificaron en diferentes hojas de acuerdo con contenido que correspondía a las categorías identificadas: Inclusión educativa y prácticas del docente de primaria.

Hasta el momento se cuenta con un cuestionario para la entrevista elaborado con 21 items, la cual derivada del análisis teórico pretende recabar información relacionada con: datos demográficos; inclusión educativa: características del contexto, atención a la diversidad y cultura de inclusión; y prácticas del docente de primaria: metodología, materiales, estrategias, planeación, ajustes razonables y evaluación. Por otro lado, en el caso de la observación participante se analizarán más a fondo estos elementos en la práctica cotidiana a partir de un formato de guía de observación.

Resultados

Los siguientes resultados son hallazgos obtenidos de la revisión teórica respecto a ¿cómo se configuran las prácticas de los docentes de educación primaria en relación con la inclusión educativa? Estos datos se consideran importantes para el desarrollo de adecuados instrumentos que posteriormente se implementarán en docentes frente a grupo de nivel primaria. La información se concentra en tres cuestiones importantes: la atención a la diversidad, el diseño universal del aprendizaje y las prácticas docentes de inclusión educativa.

Atención a la diversidad

El acto de trasladar a los alumnos de escuelas especializadas en ciertas discapacidades, hacia escuelas que se denominaban regulares fue uno de los primeros pasos para que la educación fuera accesible a todas las personas sin importar sus condiciones. Aunque se trató de una primera etapa desarrollada desde hace algunas décadas, no resultó suficiente para garantizar la educación de los alumnos en términos de su permanencia, participación y tránsito en los niveles educativos.

La visión actual no sólo comprende garantizar la atención educativa de alumnos que presentan discapacidad. En este sentido, con la finalidad de comprender mejor hacia quien va dirigida la inclusión educativa, se encuentran algunas ideas que describen dicha situación. Para Ainscow y Booth (2015) la diversidad contempla “diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria” (p. 27).

Se aborda la necesidad de comprender que no es posible dirigirse, planear ni evaluar con una concepción única de alumnos. Es necesario que se abarque a todas las personas a pesar de las diferencias que puedan presentarse para acceder a los aprendizajes. Es muy importante que en las escuelas todos los involucrados en la educación dejen atrás formas de discriminación que incluyen tener una expectativa única de cómo debe ser el alumnado.

Esto se relaciona con una expresión de B. Lindqvist, UN-Rapporteur (1994) acerca de que “no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as” (citado en Inclusión Internacional, 2006), más bien se trata de que en cada escuela y aula se respete la diversidad tomando en cuenta las diferencias individuales para una mejor enseñanza. Esto se consigue primeramente al conocer toda la pluralidad de circunstancias derivadas de los antecedentes personales, historia escolar, intereses, entre otras cosas que rodean a los alumnos; posteriormente los docentes se enfrentarán a la tarea de planear, educar y evaluar a través de diversos medios, métodos y recursos correspondientes.

Diseño Universal del Aprendizaje

Respecto a este tema se descubre que una de las opciones actuales que se encuentra para hacer frente a la diversidad del alumnado y que se relaciona con una enseñanza inclusiva, es el denominado Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Este constituye una forma de diversificar la enseñanza partiendo de que en el aula existe una multiplicidad de formas

de adquisición de los aprendizajes por parte de los alumnos. Se destaca que este concepto no nace directamente en el ámbito de la educación, sino que se relaciona con el campo de la arquitectura. Se le atribuye a Ron Mac quien era fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD) su origen. Él lo definió como “el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico” (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011, p. 5).

Al tomar esta idea y trasladarla al ámbito educativo, se puede corroborar que existen otros estudiantes que se benefician de formas de enseñanza o materiales creados y dirigidos hacia alumnos con alguna discapacidad. Debido a que se enriquecen las metodologías, recursos y organización de los docentes, se puede aprovechar esto no sólo en un alumno que ha sido identificado con un problema de aprendizaje, sino para el resto de la clase también.

Para complementar esto, se encuentra en Alba et al. (2011) la trascendencia que implica para quienes están desarrollando funciones docentes que “conozcan el currículo en un amplio espectro, es decir, más allá del grado, asignatura o área que les corresponde impartir; que dominen los recursos educativos a su alcance, no solo los libros de texto” (p. 24). Bajo este enfoque, es muy importante que cuando se aborde una clase el personal educativo pueda comprender que un aprendizaje puede graduarse, pues se relaciona otros más bajos o altos es decir distintos grados de complejidad.

También se encuentra determinante la generación de estrategias específicas y diversificadas, puesto que tal como señala la SEP (2012) “permiten el enriquecimiento, desarrollo y evaluación del currículo, al considerar los recursos escolares, las condiciones y requerimientos de la población escolar (cultura, contexto social, ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros)” (p. 17). Al respecto, se hace alusión a todo el abanico de materiales, técnicas, métodos y formas de organización en los grupos que

permitan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Siguiendo esta idea, la generación de ambientes de aprendizaje enriquecedores deberá surgir “prestando especial atención a aquellos que requieren apoyos para participar y aprender en igualdad de condiciones” (SEP, 2012, p. 17). Si en el proceso de implementación anterior aún resultara alguna barrera específica para el aprendizaje, pueden implementarse ajustes razonables, los cuáles constituyen modificaciones y adaptaciones en un caso particular, asegurando la igualdad de condiciones educativas (SEP, 2019).

Políticas, prácticas y culturas de las escuelas inclusivas

El Index constituye un esfuerzo teórico y práctico por determinar aspectos representativos de las escuelas inclusivas. De acuerdo con Ainscow y Booth (2015) explican que “El Index puede ser utilizado para apoyar los procesos que intervienen en el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y en la reducción de todas las presiones excluyentes” (p. 23).

El carácter profesional de la enseñanza conduce a reducir al educador a experto. El carácter funcional de la enseñanza conduce a reducir al profesor a funcionario. La enseñanza debe volver a ser no sólo una función, una especialización, una profesión, sino una tarea de salvación pública: una misión.

En la literatura analizada se encuentra que las escuelas inclusivas son necesarias en la actualidad para hacer valer el derecho a las personas en el acceso a la educación, poder permanecer en ella y participar, además de poder transitar en los diferentes niveles educativos. Al hablar de una escuela inclusiva se pone énfasis no sólo en el personal docente, sino que se incluyen a los mismos alumnos, padres de familia y personal administrativo, de apoyo y por supuesto a los especialistas presentes en algunas escuelas. La escuela representa un espacio en el cual es importante

trabajar con los alumnos acerca de una sana convivencia y conciencia de respeto hacia la diversidad para trasladar esto hacia la sociedad.

La SEP (2012) explica que las escuelas inclusivas son importantes puesto que ejemplifican una forma de respeto, empatía y responsabilidad compartida hacia un objetivo común. Aquí la diversidad marca el sentido y razón de la planeación de las estrategias y acciones, las cuales impactan a toda la clase y son visualizadas por la comunidad y así se impacta en la sociedad.

Prácticas docentes de inclusión educativa

Al remitirse a las contribuciones de autores como Moliner, Sanahuja y Benet (2017) se encuentra que conceptualizan las prácticas inclusivas como "...aquellas que se desarrollan en un contexto posicionado claramente en un modelo inclusivo, diferente, como sabemos, del modelo integrador" (p. 13). En este tipo de prácticas otro aspecto por resaltar es la flexibilidad curricular establecida como punto clave para poder implementar el diseño universal del aprendizaje y los ajustes razonables necesarios: "la flexibilidad curricular es particularmente importante para responder a contextos con una alta diversidad geográfica, social, cultural y lingüística" (SEP, 2011, p. 22). Sobre todo, porque recordando que actualmente el énfasis acerca de la diversidad del alumnado ya no se establece en razón de una discapacidad del alumno, sino que puede ser por las condiciones de vida en las que se desenvuelve.

Comprender la noción de barreras para el aprendizaje y la participación es también primordial para el desarrollo de prácticas inclusivas. Para la SEP (2011), la concepción sobre las barreras para el aprendizaje y la participación "es un elemento central de la Educación Inclusiva" (p. 45) ya que existe una articulación de estrategias, identificación, factores y contextos que dificultan el acceso a la educación. Igualmente resulta importante las concepciones que tiene el docente del alumno que atiende; para Urbina, Simón & Echeita (2011) la forma en la

que los actores educativos conciben a alumnado está relacionada con la respuesta educativa que pueden ofrecerles.

Discusión

Lo encontrado en la investigación documental anterior, permite percibir un avance en definir aspectos esenciales en la generación y estudio de prácticas inclusivas. Desde la concepción acerca de la diversidad hasta la metodología que debe desarrollarse en las aulas para asegurar la participación de los estudiantes en los centros educativos.

Se destaca que, aunque no es una participación exclusiva del docente frente a grupo, las anteriores ideas enmarcan aspectos muy importantes por indagar en la práctica. Se considera que los términos y acciones propuestas, constituyen una base de datos que puede ser explorados en la vida cotidiana del docente. Sobre todo, por la necesidad formativa que se puede generar.

Al contrastar los datos obtenidos de la investigación con otros estudios, se percibe que la formación para los docentes ha sido un tema afectado por estas variaciones y avances en materia de inclusión. La investigación de Formación de profesores: riesgos y posibilidades de Infante (2010), plantea que los centros de educación superior se han visto aquejados “La construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas” (p. 292). En la actualidad se ha visto los cambios curriculares en los Planes y Programas de las Escuelas Normales, pero en la práctica los problemas de inclusión siguen estando presentes en las aulas. La investigación concluye con la idea de que:

las modificaciones realizadas en la educación superior no han sido acompañadas de cambios profundos en el concepto de inclusión que permitan transformar las prácticas educativas de modo de no reproducir

acciones de exclusión y segregación en aquellos que históricamente han sido marginados de un sistema de educación regular (Infante, 2010, p. 293).

En la investigación de Evaluación de un programa de Intervención para promover prácticas docentes inclusivas, de Serrato y García (2014) señalan que “Contar con mayor información y acceder a programas de actualización permite al personal docente adquirir mayor seguridad y confianza en su labor” (p. 22). En este mismo estudio Serrato y García (2014) que muestran los alcances de la capacitación del docente, derivada de la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE en el 2008. En este sentido se explica que hay una correspondencia entre la recepción de herramientas para el desarrollo profesional y una práctica más efectiva, no obstante, se detecta que “el 92% del profesorado mexicano ha participado en actividades de actualización y aun así se tiene el nivel más alto de demanda insatisfecha en actividades de desarrollo profesional” (p. 22). De esta forma, se da cuenta de que en realidad los programas de formación permanente no han sido las propicias para lo que la comunidad y la escuela necesitan en términos de inclusión.

García y Romero (2017) en su estudio Identificación de prácticas inclusivas de docentes formadores, mencionan que tanto maestros como alumnos no cuentan con suficiente conocimiento acerca de estos temas. Por ello, son necesarias mejoras en la formación inicial sobre inclusión, equidad y calidad, para que en el futuro también mejore la educación en las aulas.

Conclusiones

Es preciso que los docentes incorporen aquello que se ha investigado y determinado a través de algunas décadas sobre la inclusión educativa. Pues a pesar de las grandes investigaciones y cambios en las leyes y normativa curricular, no se ha conseguido que, en las aulas, los docentes puedan

exponer un dominio de las prácticas acordes a las necesidades de sus alumnos.

Resulta evidente que los alumnos deberán gozar de que el estado pueda garantizar este derecho tan importante, sin embargo, en la práctica diaria los maestros se encuentran en desventaja acerca de la formación necesaria para dicha labor. El fortalecimiento en la formación inicial y la formación durante los primeros años de servicio educativo se considera clave, pues existen algunos docentes experimentados que pueden contribuir a sensibilizar a los futuros docentes, hasta compartir metodologías de enseñanza y materiales acordes a la prevención y eliminación de BAP. No menos importante, la formación permanente deberá ir de la mano con acciones claves para la capacitación de docentes en servicio en conjunto con las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) que, aunque ya han experimentado una reorientación de su servicio educativo, en ocasiones estas acciones pueden percibirse más como un recorte presupuestal que no va acompañado de garantizar al estudiante y al docente del derecho de ser acompañado y asesorado para realizar las acciones educativas correspondientes.

En este sentido, el trayecto de esta investigación resulta importante en su siguiente paso, al dar voz al docente frente a grupo acerca de lo que puede argumentar acerca de sus experiencias educativas frente a la inclusión. Se considera que desde la perspectiva del propio docente se pueden rescatar propuestas para mejorar su formación o en los aspectos necesarios para desarrollar prácticas inclusivas en cada una de las aulas de nuestro país.

Referencias

Ainscow, M. y Booth, T. (2011). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI, FUHEM.

- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM, OEI.
- Alba P., C., Sánchez S., J. M., & Zubillaga D. A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.
- Behar Rivero, D. (2008). Introducción a la Metodología de la Investigación: Shalom.
- Claux, N. (2005). La Educación Inclusiva como expresión de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En Foro Abramos Paso a la educación inclusiva: experiencias y recomendaciones de política. (45-50). Lima, Perú: Foro Educativo, CNE
- Diario Oficial de la Federación (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo tercero. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060320.pdf
- Echeita, G. Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En Verdugo Alonso, M. y Shalock, R. (Coordinadores) Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia (329-358). Salamanca: Amaru
- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. Revista electrónica de investigación educativa, 15(2), 82-99. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Identificación de prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes. Liberabit, 23(1), 39-56. recuperado de: <http://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- García Cedillo, I. (2000). La integración educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias. México: SEP.

- González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–218.
<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- González, G., F., Martín P., E., Flores, N., Jenaro, C., Poy C., & Gómez V., M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: Análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125.
<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.41>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación 5ta Edición*. México: McGraw Hill.
- Inclusión Internacional. (2006). Información sobre EI. Recuperado de:
<http://www.inclusioneducativa.org/ise.php>
- Infanta, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa, *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: (V 36), pág. 287-297, recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Moliner García, O., Sanahuja Ribés, A., & Benet-Gil, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Acuerdo Educativo Nacional. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Educación inclusiva y recursos para la enseñanza: Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. MASEE. México, D.F. SEP
- Serrato, L. García, I., (2014). Evaluación de un Programa de Intervención para Promover Prácticas Docentes Inclusivas *Rev. Actual. Investig.*

- Educ vol.14 n.3, recuperado de
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. Recuperado de
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar un educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?posInSet=1&queryId=200fbb1a-0f4a-4154-8328-db00edae4a2
- UNESCO. (2017a). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. Recuperado de
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO. (2017b). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Urbina, C., Simón, C., & Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y aprendizaje*, 34(2), 205-217.
- USICAMM. (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión Ciclo Escolar 2020-2021. México: SEP.

Artículo 3. Características del liderazgo transformacional de los directores de educación preescolar según los docentes expertos.

Transformational leadership traits in pre-school directors as defined by expert teachers.

AUTOR

Blanca Julia Silva Ballesteros
Nydia Morales Ledgard
Héctor Adrián Echeverría López
Paulina Arvizu Islas

Resumen

El liderazgo directivo actualmente es considerado como parte fundamental en el quehacer educativo, dado que el director es la persona que se encarga de llevar la organización y el orden apoyado del personal docente y la comunidad educativa dentro de las instituciones. En esta investigación se tiene como propósito caracterizar el liderazgo transformacional de

los directores de educación preescolar según la opinión de los docentes expertos del nivel. Para recabar los datos de dichas opiniones se aplicó una encuesta con escala Likert, la metodología es cuantitativa no experimental y descriptiva, realizando el análisis en el SPSS. Los resultados obtenidos indican que los profesores expertos de educación

preescolar encuestados prefieren directivos carismáticos y se concluye que la principal característica del liderazgo transformacional de sus directivos es la inspiración y motivación que transmiten a sus equipos de trabajo.

Palabras clave

Educación digital, educación superior, TIC

Abstract

Today, leadership management is considered a fundamental part of educational endeavors, given that directors are the people entrusted to carry out a school's order and organization with the support of their teaching staff and educational community within the institute. This research aims to specify transformational leadership traits in preschool directors defined by expert teachers in that level. To compile said opinions, we applied a survey with a Likert scale. The methodology used is non-experimental quantitative and descriptive and was performed with the application of an SPSS. The results obtained indicate that expert preschool teachers surveyed prefer charismatic directors. We conclude that principal transformational leadership characteristics which directors possess are, inspiration and motivation that they transmit to their workforce.

Keywords

Expert teachers, educational management, educational and transformational leadership

Introducción

La función del director es tan importante que logra influir en el rendimiento escolar de los alumnos, de tal manera que debe ser quien

desarrolle entornos de aprendizaje para los docentes, estimulando una buena comunicación, siendo supervisados de manera constante, es necesario que los considere para la toma de decisiones, los motive y aliente, dándoles a conocer la importancia de sus capacidades, implicando de esta forma una mejora en el desempeño de los mismos, dicho acto, traerá consigo una mejor práctica y aplicación de actividades, observando de tal forma progresos en el desarrollo de aprendizaje de los alumnos (Freire & Miranda, 2014).

Tomando en cuenta las acciones del director mencionadas con anterioridad, se retoma la opinión de Bolívar (2010) quien aporta que “La capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora” (p. 11), la toma de decisiones por parte del director respecto de los profesores es importante, pues así se crean ambientes amenos para la realización de las diversas actividades que se llevan a cabo dentro de las instituciones educativas, permitiéndoles dar a conocer aquellas ideas o inquietudes que se presentan diariamente, sin temor a ser ignorados, el apoyo y el reconocimiento de su trabajo ayudan a mostrar un mejor desarrollo profesional.

La gestión educativa, es un tipo de sistema de saberes o competencias para la acción y práctica (Chacón, 2014). Lo mencionado con anterioridad es un aspecto de suma importancia, con su existencia logra que las escuelas puedan optimizar sus frutos, pasando de una estructura de conocimiento simplista a una compleja, donde cada uno de los integrantes tengan la oportunidad de brindar y defender sus ideas, opiniones y pensamientos.

En el mismo orden de ideas, se abordan cuatro factores clave que intentan sintetizar el tema de dirección escolar y la incidencia de la gestión en las escuelas. El primero habla de que la dirección se ve implicada en cada uno de los procesos de gestión que se producen en las instituciones educativas, el segundo, aborda que en la actualidad debe establecerse de

forma participativa la dirección de los centros escolares, la tercera, es la autonomía institucional, la cual debe convertirse en la garantía para el desempeño eficaz de la dirección y, por último, la cuarta, donde se representa como una profesión poco atractiva. De acuerdo a la teoría, dentro de las instituciones educativas debe existir un liderazgo especialmente pedagógico o educativo, una de las principales preocupaciones del liderazgo pedagógico es que tiene la responsabilidad de motivar y hacer la promoción de la potencialidad con la que cuentan los miembros de la institución educativa y también de aquellos sobre los que ejerce su tarea, orientándolos en todo momento hacia la educación de calidad, teniendo como enfoque la calidad total (Gento et al., 2012).

El propósito que se busca con este estudio es caracterizar el liderazgo transformacional de los directores de educación preescolar, de acuerdo a la opinión de los docentes con quienes conviven diariamente, considerados expertos a razón de los años de servicio docente en dicho nivel educativo. La primer pregunta de investigación busca conocer ¿cuáles son las características predominantes del liderazgo transformacional de los directores de educación preescolar? y la segunda ¿cómo interpretan la gestión directiva de los docentes bajo su mando?

Revisión de la literatura

Para lograr que una institución escolar se desarrolle de la manera en la que se espera, debe apoyarse de tres pilares fundamentales, los cuales son el desarrollo de directivos, el trabajo en equipo y el liderazgo pedagógico (Semprún & Fuenmayor, 2007). De acuerdo con los mismos autores, el primer pilar se centra en la condición necesaria de dicho progreso institucional; el segundo, es el trabajo en equipo, el cual es portador de la creatividad y el resultado institucional y por último se encuentra el más importante para esta investigación, el cual es el liderazgo pedagógico, que es la herramienta fundamental para el logro de los fines propuestos, es por ello que dichos investigadores se centran en él.

De acuerdo a la ideas expuestas con anterioridad es importante conceptualizar el liderazgo educativo, el cual se considera como una actividad que logra influir en las demás personas, provocando que se sientan motivadas para llevar a cabo actividades que harán que los resultados de aprendizaje que se esperan en los estudiantes cambien o mejoren, según Robinson et al. (2009, como se citó en Vázquez et al., 2014), es importante que la influencia que desarrolle el líder educativo sea positiva, generando un ambiente laboral ameno, donde los docentes se sientan cómodos al hacer notar sus dudas u opiniones.

Como es por demás conocido, existen diversos estilos de liderazgo y cada uno de ellos presenta fortalezas y virtudes, pero también existen actitudes que pueden ser consideradas como áreas de oportunidad, es por ello, que diariamente a los directores se les exige más, debido a que tienen que estar al nivel de todo aquello que la educación actual exige, la mejor forma para lograr el éxito es combinar cada una de las fortalezas con las que se cuente, con la finalidad de lograr un crecimiento cognoscitivo y un desarrollo cognitivo (Semprúm & Fuenmayor, 2007).

Tomando en cuenta lo anterior, se retoma el modelo de Bass y Avolio (1994, como se citó en Valentín & Rivas, 2006) quienes aportan los tres principales estilos de liderazgo, iniciando con el transaccional, describiéndose como dirección por excepción, es aquí donde se señalan acciones correctivas, se fijan normas y se espera a que los problemas surjan antes de hacer algo al respecto, existe imposición de reglas, atendiendo y escuchando solo cuando algo está mal; por otro lado, está la recompensa contingente, donde se dejan claras las expectativas de resultados y recompensas, intercambiando reconocimientos y premios al cumplimiento, caracterizándose por la frase si tu haces lo acordado, serás recompensado.

Como segundo estilo se tiene el no liderazgo o mejor conocido como *laissez faire*, el cual es caracterizado por tener ausencia, ya que este líder evita tomar una posición sobre un tema, sin enfatizar en los resultados, se

detiene y no participa cuando surge alguna situación, esté a su alcance o no, no reconoce el trabajo que realizan sus integrantes y siempre muestra desinterés al momento de que se llevan a cabo las actividades, pues no le preocupa en lo mínimo si se realizan o no (Valentín & Rivas, 2006).

Por último, se encuentra el liderazgo transformacional, este, demuestra una visión inclusiva, se apropia del compromiso y persiste en perseguir propósitos, logra desarrollar en su equipo de trabajo una gran confianza, simbolizando las metas y la misión que tiene la organización. El trabajo que realiza este líder es tan fuerte e importante, que el resto de los integrantes se identifican con el y quieren imitarlo, uno de los aspectos más importantes es que considera las necesidades de otros sobre sus necesidades personales, convirtiéndose de esta manera en un modelo idealizado, con un alto grado de poder simbólico, compartiendo riesgos con sus seguidores, Bass y Avolio (1994, como se citó en Valentín & Rivas, 2006).

Desde otro punto de vista, el líder transformacional es aquel que promueve relaciones caracterizadas por la confianza y el respeto, siendo estos aspectos los que favorecen la satisfacción laboral individual y colectiva, porque existe apoyo en su crecimiento en un clima de armonía y empatía, de la misma manera este estilo estimula, incentiva y motiva al personal, para tomar conciencia de la importancia que aporta el trabajo en equipo dentro de las instituciones, desarrollando el sentido de colaboración, participación, pertenencia y servicio, hacia la búsqueda de los objetivos institucionales en beneficio a la colectividad, Omar (2011, como se citó en González et al., 2013).

Es importante que las escuelas cuenten con un líder cuyo estilo logre guiar a su equipo de trabajo para llegar juntos a la meta, Sierra (2016) añade que “El líder educativo transforma la realidad del entorno de manera creativa e innovadora, donde la autonomía desempeña un papel preponderante de madurez intelectual y personal” (p. 116), solucionando

de esta manera los diversos problemas y retos que se presenten a lo largo de la jornada escolar.

La relación que se lleva a cabo puede ser meramente profesional o incluso mezclar un poco lo personal, para Loza (2013), “Es necesario mencionar que el tipo de influencia se puede dar por medio de la persuasión violenta como la imposición, o por voluntad propia de la persona a través del convencimiento” (p. 22). Las órdenes brindadas por los directivos se hacen notar de distintas maneras, según el estilo de liderato que los represente, ciertos líderes prefieren compartir de una manera agradable y aclarar las dudas surgidas, mientras que otros optan por solo dar la información e ignorar si hizo falta algo más.

Existen diversas preocupaciones dentro del liderazgo que se ejerce en las escuelas, se menciona una de las más importantes, tomando en cuenta la opinión de Sarasola y Da Costa (2016), quienes expresan que los directores destinan la mayoría de las veces muy poco tiempo al liderazgo pedagógico, tendiendo a ocupar las horas del día en actividades administrativas, dejando una de las mayores cargas para los docentes, es decir la carga pedagógica. De esta manera es como los directores observan que el tiempo se les va de las manos de manera veloz en dichas tareas, atendiendo los problemas de infraestructura, cumpliendo exigencias externas, ya sea de parte de quien está posicionado en un nivel más alto que él o de los padres de familia, alejándose y dándole la espalda al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Haciendo un análisis de lo expuesto se puede afirmar que, si las instituciones educativas buscan el éxito, es necesario que el líder sea capaz de realizar las diferentes actividades que tiene a su cargo, como lo son la organización, dirigir y supervisar a los docentes, además de incluir en ello una buena relación con toda la comunidad escolar, centrándose en las personas y personificando ciertos valores y prácticas coherentes que tratan de compartirse con los demás (Argos & Ezquerro, 2014).

Existen cinco dimensiones, donde es posible describir los parámetros que debe seguir un director que labora en escuela mexicana; la primera, debe conocer su escuela y el trabajo en el aula, incluyendo las formas de organización y funcionamiento escolar, dedicando su tiempo en explicar tareas, rasgos de organización, componentes del currículo y los elementos del aula; la segunda, ejerce una gestión eficaz, realizando acciones para el trabajo, la mejora escolar y la construcción de ambientes de aprendizaje; la tercera, se reconoce como un profesional que mejora continuamente, reflexionando el trabajo que realiza; la cuarta, habla de los principios éticos y fundamentos legales demostrando sus habilidades; y por último el reconocimiento del contexto social y cultural de la escuela y las relaciones, refiriéndose a aportar estrategias para un funcionamiento eficaz y la colaboración de las familia (Secretaría de Educación Pública [SEP],2016).

Para lograr aportar un poco más a las funciones del director, se incluye la Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la ciudad de México, en el ciclo escolar 2018-2019, la cual hace mención de las actividades del director, iniciando con ser el principal representante de oficial para todo acto administrativo, es su responsabilidad entregar a los docentes los distintos materiales que lleguen a la escuela para impartir clases, la comunicación que establezca con los padres, madres de familia o tutores es primordial, pues es quien debe aclarar cualquier duda acerca del aprovechamiento escolar o comportamiento de sus hijos; además de lo mencionado con anterioridad, debe proporcionar a su equipo de trabajo toda la información que se le requiera, además de tomar medidas necesarias que permitan la colaboración efectiva entre alumnos, docentes, personal directo y demás participantes en los procesos educativos (SEP, 2018).

A lo largo del documento se ha hecho referencia a los docentes expertos, quienes emitirán su opinión respecto al tipo de liderazgo de sus

directores, al hablar de un docente experto Bereiter y Scardamalia (1986, como se citó en Marcelo, 2009) mencionan que “Nos referimos no solo a un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación constante” (p. 12), lo cual alude a no solo cumplir con las jornadas diarias, sino de atender una capacitación constante, tal y como lo mencionan los autores.

Los docentes expertos son considerados a partir del sexto año de servicio en el nivel educativo, los cuales ya están capacitados para identificar las características de problemas y situaciones que pueden escapar de la atención de otros con menor tiempo, en su mayoría consiste en más de una lista de actividades por realizar, su conocimiento está organizado en ideas importantes acerca de la disciplina en la que se enfocan, ayudando a saber cuándo, por qué, y cómo utilizar lo que poseen en las diferentes situaciones, (Marcelo, 2009).

Metodología

Para llevar a cabo una investigación es necesaria la recopilación de datos, donde es importante determinar el enfoque a utilizar, Monje (2011) menciona que cada uno tiene su propia “fundamentación epistemológica, diseños metodológicos, técnicas e instrumentos acordes con la naturaleza de los objetos de estudio, las situaciones sociales y las preguntas que se plantean los investigadores con el propósito de explicar, comprender o transformar a la realidad social” (p. 10), de aquí la importancia de observar bien el tipo de enfoque que cumple con el objetivo planteado en cada una de las investigaciones.

Debido a lo que se busca saber en esta investigación, se utilizó un enfoque cuantitativo, el cual parte de cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica, basándose en sus hipótesis y las variables del

problema que se estudia, se realiza una investigación de tipo descriptiva, buscando únicamente la descripción de situaciones o acontecimientos, no se interesa por comprobar explicaciones ni en probar hipótesis, generalmente se lleva a cabo mediante encuestas (Monje, 2011). Por lo tanto, el estudio es de enfoque cuantitativo, no experimental y descriptivo, dado que se buscó conocer si los líderes de los preescolares se inclinaban al estilo transaccional, transformacional, no liderazgo e instruccional, recabando resultados mediante una encuesta.

Primeramente, para llevar a cabo el pilotaje se seleccionó el diseño de la encuesta, misma que tomó como base la realizada por Bedoya (2015), quien buscaba conocer el estilo de liderazgo al que pertenecía cada uno de los directores, se realizaron diversos ajustes en ella, los cuales requirió un proceso de validación por expertos.

Para el diseño de la encuesta se incluyeron 52 cuestionamientos, en los que las educadoras respondían con las opciones un total desacuerdo, poco de acuerdo, parcialmente de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo, presentando como información la comunicación que mantienen los líderes ante el trabajo, la toma de decisiones, la importancia brindada a las ideas de los profesores, las adecuaciones curriculares realizadas, la forma de resolver los problemas, entre otros, permitiendo conocer el estilo de liderazgo predominante, siendo estos el transaccional, transformacional, no liderazgo e instruccional.

De tal manera que dicho instrumento de evaluación se basó en una escala de tipo Likert, este método de recopilación ayuda a posibilitar la obtención de diversa información, desde datos objetivos y específicos, ya sean la edad, estado civil, lugar de origen entre otros, logrando también partir hacia información compleja y subjetiva, requiriendo mayor atención de la persona interrogada, buscando la respuesta a su percepción, actitud, representación, preferencias, opiniones y/o aquello a lo que puede accederse a través de lo que dice la persona o de su expresión, dicha escala logra ser conocida mayormente en el campo de las ciencias sociales y

humanas, sucediendo porque frecuentemente el objeto de estudio lo constituyen seres humanos, quienes tienen la información que se necesita o testimonios sobre el tema que se quiere investigar (Fabila et al., 2013).

La encuesta se dividió en cada uno de los estilos de liderazgo, donde se contó con ciertas variables en específico, dentro del transaccional fue dirección por excepción, en el transformacional dirección por contingencia, carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, tolerancia psicológica, liderazgo hacia arriba e innovación, para el no liderazgo solo se presenta el dejar hacer y por último se encuentra el instruccional, donde las variables son definición de la meta de la escuela, desarrollo curricular, desarrollo profesional, clima de aprendizaje y visibilidad, además, se incluyen otros tipos, como lo son la adaptabilidad, motivo de logro, motivación del poder personalizado, motivación del poder socializado y motivación de competencia.

Para lograr recabar los datos se eligió la muestra, siendo 95 educadoras, quienes laboran en distintos preescolares de la ciudad de Hermosillo, Sonora, a quienes se contactó de manera física para darle respuesta a cada una de las encuestas, la edad de las maestras varía, así como también los años de servicio profesional y el currículum, pues algunas de ellas tienen licenciatura y otras han seguido profesionalizándose, ya sea con cursos o con otro tipo de estudio, como lo son los posgrados, es importante rescatar que algunas de ellas han trabajado realizando las tareas de director en las escuelas. Cabe mencionar que con esta muestra se logra caracterizar el liderazgo de un director de preescolar, pues son participantes de una población que es mayor a 95 pero que, con ello es confiable el resultado en relación a cuando el instrumento fue aplicado de manera presencial en varios planteles, esto después de que se realizara un pilotaje al acercarse de manera previa a cada docente para pedirles el apoyo para la resolución de esto, pudiendo con ello lograr una selección del muestreo y aplicación del mismo.

Fue utilizado el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para el análisis de los datos de forma cuantitativa, el cual es uno de los programas de mayor uso en los Estados Unidos de Norteamérica y en América Latina, dichos procedimientos estadísticos de utilidad para las organizaciones que necesitan desarrollar y analizar bases de datos para la aplicación práctica o necesidades de investigación, además es posible comparar las características de grupos con respecto a diversas variables (Castañeda et al., 2010), lo cual fue posible utilizar en esta investigación, para así reconocer las características del estilo transformacional.

Resultados

Se realizó un análisis de tipo descriptivo, en el cual se analizaron las características del líder transformacional de los directores según los docentes expertos, dividiéndolos en siete dimensiones, las cuales son carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, tolerancia psicológica y liderazgo hacia arriba, a continuación, se presentan los resultados.

La muestra tomada en cuenta fueron docentes expertas de educación preescolar, siendo 87 maestras las que cumplían con los años de servicio para considerarse expertas, con un mínimo de seis años y un máximo de 33, presentándose un rango=27, cuentan con una media=17.41 observando que la experiencia es grande y la desviación=6.66. En general, el rango del estilo de liderazgo transformacional=3.8, donde se hizo notar con el mínimo=1.20 que las docentes opinan que han tenido la experiencia de que pocos líderes no se inclinan ante el liderazgo transformacional y un máximo=5.00, indicando la existencia de diferentes directores transformacionales, la media=3.96 acercándose más al nivel máximo por encima de la desviación estándar=.77, aquellos maestros que tienen características pertenecientes a dicho estilo de liderazgo, es porque más allá de la organización, administración y demás tareas que realizan, buscan

que los docentes que laboran en su institución se sientan en confianza al trabajar.

Los datos abordados a través de la encuesta aplicada, lograron permitir una caracterización del liderazgo transformacional de nivel preescolar, planteando conocer e identificar si las características que se arrojaron de dichos líderes logran describir el trabajo que realiza el director, aquel que lidera dentro de las instituciones educativas, cuestionando si es acorde a los nuevos tiempos que se viven en sociedad. Se añade que cada generación de alumnos es nueva y trae consigo diferentes retos que quizá no fueron observados en años atrás, retos que como líder es necesario afrontar.

A continuación, se describe la primera dimensión, llamada carisma, abordando el entusiasmo y la confianza, con los ítems que mencionaron la búsqueda de que los docentes se entusiasmen con su trabajo, el fomento del compromiso de los profesores hacia la institución y el respeto y aceptación hacia el director por parte de los maestros. Se presenta un rango=8, con la mínima=1.00, siendo muy pocos los directores que no se centraban en esta dimensión, la máxima=9.00, detectando que existe carisma y entusiasmo, la media=4.18 siendo una dimensión bien abordada por los directivos y desviación estándar=1.06, la mayor parte de estos directores, ven en primera instancia que su equipo de trabajo se sienta parte de la escuela y buscan que se emocionen con su trabajo.

Consideración individual es la segunda dimensión, con una orientación de tolerancia, incluyendo cuestiones como informar al docente sobre las situaciones que afectan su trabajo, exponer las razones de las decisiones, acciones y actividades que se implementan desde la dirección y orientación a los profesores nuevos en la escuela. El mínimo=1.0, con pocas maestras que estaban en total desacuerdo de que sus directivos llevaran a cabo esta dimensión, por encima de ello se encuentra el máximo=5.0, acercándose al seguimiento de las actividades que requiere la consideración individual, el rango=4.0 por encima de la

desviación=.95 y la media de 4.00, incluyendo el bastante de acuerdo, pocos son aquellos que no consideran a sus maestros y que no los orientan cuando necesitan algo, aspecto que según los docentes expertos debe cambiar, pues se da un mejor trabajo cuando se trabaja en equipo y se contempla la participación de todos.

Se tiene como tercera dimensión la estimulación intelectual, con apoyo y diálogo, incluyendo solo dos cuestiones, las cuales son apoyo a las nuevas ideas de los profesores y favorecer la reflexión de equipo de los profesores. Las cuales cuentan con un rango=4.0, junto con una máxima=5.0, donde las docentes estuvieron de acuerdo en la recepción de estimulación de sus directores, estando debajo claramente la mínima=1.0, con un total desacuerdo, la media=4.08, permite conocer que la mayor parte de los directivos tienen bien desarrollada esta área, contando con una desviación=.94, dicha dimensión pone de manifiesto el trabajo que realizan los maestros, ya que son incluidos en diversas situaciones, planteando y exponiendo sus ideas y pensamientos, haciéndose partícipes en ello.

Es abordada como cuarta dimensión la inspiración y motivación a los profesores, siendo caracterizada por la búsqueda para que los docentes se sientan parte de la institución y la involucración para lograr las diferentes metas. Se tuvo como rango=4.0, teniendo un valor máximo=5.0, detectando que la mayor parte de los directores se preocupa porque esto se lleve a cabo, por debajo el mínimo=2.0, olvida de forma constante llevar a cabo dichas actividades, la media=4.33 fue alta, demostrando la relevancia de dicha dimensión, que cuenta con una desviación=.92, el mínimo en esta dimensión aborda más que en las otras, detectando que hay cierta cantidad de líderes que no motivan a sus profesores y que no buscan que sientan su espacio de trabajo como un lugar en el cual se pueden desenvolver de la mejor forma.

Tolerancia psicológica es una dimensión que es importante de observar ya que permite ver el trabajo que se realiza en las escuelas desde

otro punto de vista, es por ello que se tiene como quinta dimensión, agregando el sentido del humor, las preguntas buscaban conocer si los directivos recurrían al sentido del humor para resolver conflictos e indicar a los docentes sus equivocaciones y utilizar un tono agradable para realizarlo. Se obtuvo una media=3.21, detectando que son la mayoría de los maestros los que se inclinan hacia el sentido del humor, con un mínimo=1.0, las maestras estuvieron en total desacuerdo, debajo del máximo=5.0, quienes, si lo utilizan, el rango=3.0 y desviación=.60, dicha dimensión debe abordarse con gran cuidado, ya que puede malinterpretarse la forma en las que se dan las observaciones, ya que se incluye el sentido del humor y no todos están de acuerdo en aceptar esa forma de conducirse de un directivo.

El liderazgo hacia arriba y respaldo a los profesores, expone la perspectiva de los profesores ante sus superiores y las decisiones ante la comunidad y los padres de familia. El porcentaje mínimo=1.0, arrojó que son pocos los docentes que no abordan dicha dimensión, debajo del máximo=5.0, quienes, si trabajan con ello, la media=3.75, arrojó que son más los docentes que si llevan a cabo dicha dimensión, incluyendo la desviación=.93, según las educadoras, es necesario contar con el apoyo de su líder ante cualquier situación que pueda presentarse dentro de la escuela, sintiéndose respaldadas por cualquier cosa sucedida, aspecto que no ocurre seguido según las respuestas brindadas.

Innovación es la última dimensión, esta contó solamente con un ítem, el cual buscaba conocer el ánimo de los profesores al desarrollar ideas innovadoras. El rango=4.0, se cuenta con un mínimo=1.0 y un máximo=5.0, la media=4.06 arroja que la mayor parte de los profesores tiene buen ánimo al desarrollar ideas innovadoras, con una desviación=.93, la mayoría de las docentes ha desarrollado la capacidad de crear ideas innovadoras, poniendo el ánimo como primera opción.

Por consiguiente, se muestran los resultados concentrados en la Tabla, en la cual es posible observar y corroborar que cada uno de los datos

que han sido mencionados son válidos y correctos, permitiendo desarrollar y presentar las opiniones de las docentes expertas que participaron y respondieron la encuesta.

Tabla 2.1

Estadísticos Descriptivos.

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Años de servicio en educación	87	27	6	33	17.41	6.667
Transformacional	87	3.80	1.20	5.00	3.9621	.77421
Entusiasmo-confianza	87	8.00	1.00	9.00	4.1839	1.06113
Orientación-tolerancia	87	4.00	1.00	5.00	4.0079	.95107
Apoyo-diálogo	87	4.00	1.00	5.00	4.0805	.94584
Motivación a los profesores	87	4.00	1.00	5.00	4.3362	.92119
Sentido del humor	87	3.00	2.00	5.00	3.2184	.60857
Respalda a los profesores	87	4.00	1.00	5.00	3.7586	.93343

Discusión

Después de analizar las opiniones de los autores e interpretar las respuestas que aportaron las maestras expertas, se cumplió el propósito de dicha investigación, el cual es caracterizar el liderazgo transformacional de los directores de educación preescolar según los docentes expertos, identificando la relevancia que este tiene, ya que las maestras se sienten seguras trabajando de dicha manera.

Retomando la dimensión de motivación, la cual tuvo el nivel más alto en la media con un 4.33, se da respuesta a la primera pregunta de investigación, donde la principal característica predominante del estilo transformacional de los directores de educación preescolar fue la inspiración que los directores transmiten a su equipo de trabajo, junto con la motivación brindada, las docentes hicieron notar que les gusta sentirse parte de la de la institución y lograr involucrarse para lograr las metas comunes del centro de trabajo. Se recuerda brevemente que cuando una persona elige ser líder debe ser consciente de la tarea que estará a su cargo,

ya que debe guiar a su equipo de trabajo, respetando sus opiniones y criterios (Delgado & Delgado, 2003).

La primera dimensión también fue del total agrado para las educadoras, teniendo una media de 4.18, ya que se hizo notar que el carisma, entusiasmo y confianza que los directivos transmiten es importante para ellas, fomentando el compromiso y buscando el respeto y aceptación de los docentes. Mostrándose como una de las preocupaciones principales que los docentes no lleven a cabo dichas tareas y destinen su tiempo y compromisos en otras actividades no pedagógicas, como lo son las administrativas (Sarasola & Da Costa, 2016). El sentido del humor al realizar el trabajo no es del suficiente agrado para las educadoras, ya que fue la dimensión más baja con una media de 3.21, prefiriendo que no recurran en su mayoría a dicho sentido y que utilicen un tono de voz agradable cuando quieren dar a conocer algo.

Conclusiones

En general, las docentes expertas interpretaron la gestión directiva con una media de 3.96 hacía el estilo transformacional, reconociendo cuales son aquellas actividades que prefieren que su líder realice, como lo fue el carisma y el entusiasmo con el que llevan a cabo las actividades de la gestión, incluyéndolas en la toma de decisiones y respetándolas en todo momento, además de crear un buen ambiente de trabajo.

Retomando lo mencionado con anterioridad, es posible detectar que las profesoras logran efectuar de una mejor forma su trabajo cuando el líder las toma en cuenta para cada una de las actividades que se realizarán, permitiendo que el espacio en el que llevan a cabo sus tareas educativas se vuelva ameno y genere confianza, pues de ser así, cuando ocurra un problema lo harán saber de forma rápida, seguras de que juntos llegarán a una solución.

Se tiene como propuesta que los líderes educativos estén en constante actualización, porque con el paso del tiempo los alumnos están exigiendo nuevos retos que tienen que ser atendidos por los profesores, pero claramente si cuentan con el apoyo del director se llevará a cabo de una mejor manera. La actitud del líder es importante, siendo también primordial la forma en la que realiza el trabajo con su equipo, desde la organización con la que cuenta, hasta el trato que brinda.

El trabajo que realiza el director en las instituciones educativas es de vital importancia, es por ello, que debe incluir en diversos momentos a sus docentes, como en la emisión de propuestas que debe considerar y tomar en cuenta, además de tomar en cuenta las opiniones e ideas que estos plantean con la intención de fortalecer aquello que la escuela necesita para funcionar óptimamente.

Referencias

- Argos, J., & Esquerra, P. (2014). Liderazgo y Educación. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Bedoya, A. (2015). Del liderazgo transformacional al liderazgo prosocial: evidencias obtenidas en la dirección de organizaciones sanitarias catalanas (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperada de file:///C:/Users/arviz/Downloads/aebr1de1.pdf
- Bolivar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 9(2), 9-33. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Castañeda, M., Cabrera, A., Navarro, Y., & de Vries, W. (2010). Procesamiento de datos y análisis estadísticos, utilizando SPSS. [Archivo PDF].

- <http://www.hopelchen.tecnm.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r94662.PDF>
- Chacón, M. (agosto, 2014). Gestión educativa del siglo XXI: Bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>
- Delgado, N., & Delgado, D. (2003). El líder y el liderazgo: reflexiones. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 2(26), 75-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179018081005>
- Fabila, A., Minami, H., & Izquierdo, M. (2013). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, (50), 31-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349269>
- Freire, S., & Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico [Archivo PDF]. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>
- Gento, S., Palomares, A., García M., & González, R. (18-20 de Diciembre de 2012). Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las Instituciones Educativas. Simposio presentado al XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas-CIOIE. Granada, España.
- González, O., González, O., Ríos, G., & León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitarios. *Telos*, 3(15), 355-371. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99328424005>
- Loza, G. (2013). El liderazgo directivo en la gestión pedagógica de las escuelas de calidad. [Tesis, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://docplayer.es/47791189-El-liderazgo-directivo-en-la-gestion-pedagogica-de-las-escuelas-de-calidad.html>

- Marcelo, C. (2009). El profesorado principiante, inserción a la docencia. Editorial Octaedro.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. [Archivo PDF].
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Sarasola, M., & Da Costa, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes de los alumnos. *Scielo Perú*, 25(49), 121-139. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.007>
- Secretaría de Educación Pública (2016). Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica. D.F. México: SEP.
- _____ (2018). Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación Inicial, Básica, Especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México. D.F. México: Autoridad educativa federal en la Ciudad de México.
- Semprún, R., & Fuenmayor, J. (2007). Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿Una realidad o una ficción institucional? *Revista de educación Laurus*, 13(23), 350-380.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102318>
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 111-128.
<http://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Valentín, N., & Rivas, A. (2006). Los estilos de liderazgo en las organizaciones de servicios: el caso de una escuela de negocios. *Mercados y Negocios: Revista de Investigación y Análisis*, 14(7), 21-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6149916>

Vázquez, S., Bernal, J., & Liesa, M. (2016). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(12). <https://doi.org/10.15366/reice>

Artículo 4. Afectaciones en la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa en tiempos de pandemia.

Effects of academic motivation in Primary Teacher undergraduates from the Teacher's College of Sinaloa

AUTOR

Mireya Rubio Moreno

Gloria Castro López

Rogerio Quijano Sotomayor

Rosa Elizabeth Zepeda Ontiveros

Resumen

Durante el ciclo escolar 2019-2020, la pandemia por COVID-19, forzó al Sistema Educativo en México a operar en clases no presenciales. El objetivo de esta investigación es analizar los factores que afectaron la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de la

Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa. Es un estudio descriptivo, de tipo estadístico, usando escala tipo Likert. Resultando que los factores con mayor afectación están relacionados con la motivación extrínseca, por lo que, se debe

fortalecer el desarrollo de habilidades personales y sociales en los estudiantes para favorecer su motivación intrínseca. Esencial para su aprendizaje.

Palabras clave

Afectación, Desempeño, Motivación, Motivación Extrínseca y Motivación Intrínseca

Abstract

During 2019-2020 school year, the COVID 19 pandemic forced Mexico's educational system to operate outside an in-class environment. The objective of this research is the analysis of factors which affected academic motivation in undergraduate Primary Teachers from the Teacher's College of Sinaloa. It is a descriptive research with a statistical treatment using a Likert scale; results show that factors with greater affectation are related to extrinsic motivation, which is why we should strengthen the development of social and personal skills in students to enhance intrinsic motivation that is essential for learning.

Keywords

Affectation, performance, motivation, extrinsic motivation, and intrinsic motivation

Introducción

Durante la mayor parte de la primera mitad del año 2020 alrededor del planeta hemos vivido una situación inédita debido a una emergencia sanitaria ocasionada por el SARS-CoV-2 y su enfermedad Covid-19 que forzó a los distintos gobiernos del mundo a tomar la difícil decisión de

parar la mayoría de las actividades económicas (con excepción de aquellas consideradas esenciales, como lo son los alimentos, atenciones médicas y algunas pocas más), esto no excluyó a la educación. Particularmente, en México la decisión de suspender clases en todos los niveles fue tomada en marzo de 2020 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), inicialmente suspendiendo las clases el 23 de marzo del 2020 hasta el fin del receso de primavera (SEGOB-A, 2020), y después tomar la decisión definitiva de suspender las clases presenciales y empezar con trabajos académicos a través de clases a distancia, clases virtuales o en línea al terminar el receso de primavera (SEGOB-B, 2020).

En relación al tema de la motivación se encuentran algunos artículos publicados en Chile en el ámbito de la formación inicial, de Precht et al., (2016) en relación a la familia y la motivación escolar, y de Valenzuela et al., (2017), sobre los perfiles motivacionales para ser profesor. Cabe destacar, las investigaciones de Cardozo (2010) sobre motivación y características socio-demográficas, y Vivar (2013) de la motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes de primer grado de secundaria.

Sobre investigaciones de la motivación en tiempos de pandemia, se encuentra que, en países como España, para 7 de cada 10 profesores, el gran reto para el presente curso escolar será la motivación del alumnado, lo cual se ve principalmente afectado por la falta de dispositivo que tienen que les permitan el acceso a la educación no presencial (BBVA, 2020). Por otra parte, De la Cruz Flores (2020) nos hace mención de cómo el traslado forzado de las actividades escolares al seno de las dinámicas familiares ha generado tensión entre ambas instituciones (escuela y familia). La UNICEF en el documento: “El aprendizaje debe continuar” (2020) destaca la importancia de proteger el bienestar mental y psicológico de los estudiantes por parte de las respuestas educativas de cada país; ya que, este tipo de situaciones son las que tienden a afectar profundamente el bienestar de los niños, niñas y jóvenes, sobre todo en la unión familiar.

En el caso particular de México, los estudiantes no fueron dejados solos, la SEP, las escuelas, sus directivos y docentes mediante distintos esfuerzos siguieron trabajando con los estudiantes, ya sea por medio de educación a distancia con clases virtuales utilizando distintas plataformas que permitían la conectividad de los maestros con sus alumnos, incluso el uso de WhatsApp con el teléfono móvil, o por otros medios como la televisión en el caso de educación básica, en donde la SEP transmitió programas educativos destinados a los distintos niveles de educación básica en distintos horarios, de la misma manera dichos programas fueron subidos a distintas plataformas electrónicas como YouTube (SEP, 2020). Lo anterior, con la finalidad de proteger la salud de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y de todos los trabajadores de la educación. En el caso de la educación superior no es la excepción ya que, tanto los profesores como los estudiantes han tenido que innovar o modernizar sus competencias profesionales y metodológicas para poder continuar con sus programas educativos a través de clases a distancia, virtuales y/o en línea.

En este sentido, es importante analizar la formación inicial de profesores de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) ante esta contingencia sanitaria que trajo consigo el reto enorme tanto a profesores como estudiantes de encontrar nuevas formas de organizar y desarrollar las actividades académicas principalmente a través de las herramientas digitales, es decir, de manera virtual y en línea. A pesar de estos esfuerzos, es importante preguntarse si ¿este tipo de educación durante esta emergencia sanitaria ocasionada por el SARS-CoV-2 y su enfermedad Covid-19 fue provechosa para los futuros profesores de educación primaria? ¿Qué afectaciones sufrió la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de la LEP de la ENS?

Revisión de la literatura

¿Qué es la motivación?

La motivación es un tema de gran relevancia en todos los ámbitos del ser humano, pero principalmente en el ámbito educativo. Ésta se puede describir en términos comunes por la mayoría de las personas como un impulso o energía que te lleva a hacer las cosas; los conceptos más frecuentes asociados al término son: ganas, deseo, buen desempeño, etc.

El término motivación proviene del verbo latino *movere* que significa moverse, poner en acción. Para Ryan y Deci (2000) refieren que estar motivado significa hacer algo y para Moore (2001) la motivación es estar listos para la acción e implica impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera que lo hacemos.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) definen a la motivación como un factor cognitivo afectivo que determina los actos volitivos de los sujetos y consideran que la motivación escolar “conlleva una complicada interrelación de diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos que tienen que ver tanto con las actuaciones de los alumnos como con las de los profesores” (p. 64).

De igual manera, asocian la motivación escolar a distintas concepciones teóricas tales como el conductismo, el humanismo y los enfoques cognitivos. Para los autores del presente artículo, las posturas humanista y cognitiva pueden respaldar teóricamente puesto que “ambas consideran a las personas como activas y curiosas, capaces de trabajar arduamente porque disfrutan el trabajo, deseen comprender, resolver problemas o sentirse exitosos y competentes: anteponen la motivación intrínseca a la extrínseca” (p. 267).

Debido a que la presente investigación está enfocada a un ambiente escolar al usar la definición anterior se puede suponer que un estudiante motivado es aquel que quiere aprender, por lo que su desempeño será el mejor posible de acuerdo a sus aptitudes y capacidades. De hecho,

Gottfried (1990) comenta que la motivación académica es la que se ve como “el disfrute del aprendizaje escolar caracterizado por la curiosidad, persistencia y el aprendizaje por medio de tareas desafiantes, difíciles y novedosas” (p. 57).

Por sentido común, se puede deducir que un alumno motivado (el que disfruta del aprendizaje) tiene un mejor desempeño en comparación de un alumno no motivado entonces si el estar motivado genera tal efecto positivo al momento de estudiar es tan importante, ¿Porque es un tema que se estudia tanto? Probablemente la razón se deba a que la motivación de una persona depende de muchos factores. Dichos factores dependen del origen que impulsa al sujeto, estos pueden ser categorizados en dos grupos: factores internos y factores externos, de la misma forma existen dos tipos de motivación enfocadas a uno de estos dos tipos factores.

La motivación intrínseca es la que se enfoca en los factores que dependen de la persona, se puede precisar que la motivación intrínseca es el hacer una actividad solo por el hecho de hacerla, por el reto y satisfacción que la actividad ofrece (Barry y King, 2000). En otras palabras, un sujeto intrínsecamente motivado hace la actividad por gusto, sin esperar una recompensa al final.

Por otro lado, el tipo de motivación que está relacionada con los factores externos tales como la familia del estudiante, la escuela, los amigos y la recompensa por estudiar, se denomina motivación extrínseca y se puede explicar cómo el hacer algo no por el placer que genera sino porque al hacerlo se lograra algún tipo de resultado o recompensa (Pintrich, 2003), por lo que se concluye que una persona extrínsecamente motivada hace algo porque busca una recompensa que puede ser de diversa naturaleza: económica, de reconocimiento social, afectiva.

Es importante tomar en cuenta que la motivación es un proceso que está en constante cambio, por lo que es importante que se generen situaciones que ayuden a que este “estado motivacional” tenga una

tendencia hacia la alta en lugar de hacia la baja, este reto depende no solamente del docente sino también del alumno, debido a que la motivación depende de los dos.

Factores que afectan la motivación

En un mundo ideal, los alumnos, sin importar las condiciones o situaciones personales que vivan, deberían de poner la mejor de las atenciones y esfuerzo para lograr un aprovechamiento envidiable. Sin embargo, en la realidad las cosas no son así, los profesores de todos los niveles de educación saben de muy buena fuente (su experiencia) que los alumnos tienen una diversidad de niveles de logro, debido a sus distintos niveles de motivación hacia la materia o hacia la escuela. Es de suma importancia el aceptar que uno de los aspectos más relevantes para que se dé el aprendizaje es la motivación, sin ella es muy difícil que los estudiantes aprendan (Ospina, 2006). De hecho, se puede hacer la afirmación de que cuando se carece de la misma, el aprendizaje se vuelve un proceso casi imposible.

Existen diversos factores que determinan la motivación para aprender, entre ellos los relacionados con el alumno, los relacionados con el profesor, los factores contextuales y los factores instruccionales, tal como se especifica en la tabla 4.1.

Tabla 4.1*Factores relacionados con el aprendizaje.*

Factores relacionados con el alumno	Factores relacionados con el profesor	Factores contextuales	Factores instrucciones
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de meta que establece. • Perspectiva asumida ante el estudio. • Expectativas del logro. • Atribuciones de éxito y fracaso. • Habilidades de estudio, planeación y automonitoreo. • Manejo de la ansiedad • Autoeficacia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuación pedagógica. • Manejo interpersonal. • Mensajes y retroalimentación con los alumnos. • Expectativas y representaciones. • Organización de la clase. • Comportamientos que modelan. • Formas en que recompensa y sanciona a los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valores y prácticas de la comunidad educativa. • Proyecto educativo y currículo. • Clima del aula. • Influencias familiares y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • La aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación.

Fuente: Cuadro 3.3 Motivación y aprendizaje: factores involucrados citado en capítulo 3 La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje, Díaz-Barriga y Hernández (2002).

Es evidente, como ya se mencionó antes, existen una diversidad de factores que afectan a la motivación del estudiante, factores relacionados con su contexto personal y escolar (factores extrínsecos) y factores asociados con su persona (factores intrínsecos); no obstante, si la motivación tiene un efecto tan positivo y relevante en el desempeño educativo, el reconocerlos genera una recompensa importante para el docente, es por esta razón que existen muchas investigaciones relacionadas con el tema.

Por ejemplo, Tapia (1991) describe que los factores relacionados con el contexto educativo del estudiante tienen distintas fuentes, como lo son:

1. Objetivos personales.
2. El saber actuar del alumno en su propio proceso de aprendizaje.
3. Conocimientos y experiencias previas que se tienen.
4. Manera en que se da la instrucción por parte del docente.
5. Forma en que el docente se desenvuelve en clases.
6. El contexto escolar.
7. Sus compañeros.

De la misma forma Raya (2010), señala que existen algunos factores internos que afectan la motivación debido a su influencia negativa en la concentración y atención, éstos son:

1. Cansancio
2. Ansiedad
3. Nerviosismo
4. Problemas personales

Como docente, el poder trabajar para minimizar las consecuencias que tienen estos factores en la motivación de sus estudiantes, tiene que ser una prioridad, principalmente debido a que el mismo tiene injerencia al ser parte del contexto educativo de sus alumnos; y así poder lograr como resultado un mayor aprovechamiento en sus clases. Para esto, el docente debe tener la capacidad suficiente de ser consciente y sensible, es decir, debe poseer las competencias socioemocionales (Rodríguez et al., 2020) necesarias para lograr que sus alumnos hagan un manejo adecuado de las situaciones que les generan estrés, depresión, desesperanza, incertidumbre y amenaza. Y que por supuesto, pueden afectar y afectan en su motivación por el aprendizaje.

Problemas en la educación generados por el confinamiento

Al repasar la definición de motivación que se trabajó en la sección anterior la cual dice que el estar motivado significa el querer hacer algo (Ryan y Deci, 2000), se entiende la importancia del concepto, debido a que es un factor fundamental para que los estudiantes tengan un buen desempeño en clases, esto debido a que un alumno no motivado simplemente no querrá trabajar en las sesiones, ocasionando un pobre desempeño y aprovechamiento.

Aunado a esto, los distintos retos y situaciones que los estudiantes tuvieron que sobrellevar debido a las circunstancias que se vivieron durante la suspensión de clases presenciales por la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 (desempleo, enfermedad, aislamiento, por mencionar algunas), probablemente afectaron el grado de cumplimiento de sus responsabilidades educativas. Situaciones que muy posiblemente afectaron sus ganas de trabajar en clases, poner atención en las mismas, hacer tareas, entre otras actividades. En otras palabras, su motivación hacia el aprendizaje fue mermada, teniendo como consecuencia un desempeño no óptimo de parte de la mayoría de los alumnos.

Esta lógica es respaldada por la teoría de las necesidades básicas de Maslow (1943), quien nos comenta que para que una persona pueda tener interés en algo primero tiene que saciar sus necesidades más fundamentales, las cuales son las que están relacionadas con el nivel más básico que tiene que ver con las necesidades fisiológicas como lo son el comer, beber y la seguridad personal. Al momento en que el alumno se ve afectado de tal medida en su persona que tiene preocupaciones relacionadas con alguna de estas necesidades primarias, impide que el estudiante se logre enfocar al ciento por ciento en sus actividades extras, en este caso particular, sus actividades educativas.

Si es cierto que el mismo Maslow, menciona que las personas tienen distintas maneras de reaccionar en las situaciones de afectación, lo que

implica la importancia del objetivo de la presente investigación, al tratar de analizar qué factores fueron los que más afectó a los estudiantes en formación docente inicial.

Metodología

El presente es un estudio descriptivo de tipo estadístico usando una escala tipo Likert cuya hipótesis consideraba que la motivación intrínseca de los estudiantes normalistas era relativamente alta para hacer frente a las nuevas condiciones de enseñanza a distancia, virtual o en línea, generadas por la suspensión de actividades escolares generadas por la pandemia actual.

Instrumentos

La manera en que se trabajó en el reconocimiento de cuáles factores, internos o externos, son los más relevantes en la afectación de la motivación hacia el aprendizaje en nuestro contexto particular (estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal de Sinaloa recibiendo clases a distancia debido a la suspensión de las clases presenciales como consecuencia de la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19), fue por medio de una encuesta de elaboración propia que constaba de 11 preguntas, los reactivos constaban de diferentes opciones usando escala de Likert que variaron desde completamente en desacuerdo hasta completamente de acuerdo.

Debido a la importancia de la motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje del estudiante, la decisión que los reactivos estuvieran enfocados a estas dos motivaciones y por consiguiente pudieran evaluar ya sea factores internos o externos que afectan la motivación del alumno. Los ítems se pueden dividir en el tipo de factores a evaluar en:

1. Ítems que evalúan factores que afectan la motivación intrínseca:
Ítem 1, 2, 7, 8 Y 9
2. Ítems que evalúan factores que afectan la motivación extrínseca:
Ítem 3, 4, 5, 6, 10 y 11

Participantes

Los participantes en la encuesta fueron alumnos de cuarto y sexto semestre de la licenciatura de educación primaria en la Escuela Normal de Sinaloa, los cuales son hombres y mujeres cuyas edades varían desde los 19 años hasta los 27 años. Debido a que la mayoría de los estudiantes viven en zonas rurales, en donde el acceso a una conexión de internet se dificulta, se decidió trabajar con una muestra representativa de la población, dicha muestra se calculó siguiendo la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

Donde: n: muestra representativa, N: población total, Z: coeficiente de confianza, p: proporción y e: el margen de error.

En el caso de la Escuela Normal de Sinaloa los grupos de cuarto semestre (4 grupos) y sexto semestre (3 grupos) suman alrededor de 210 estudiantes, debido a que la intención es estudiar los factores que afectan la motivación de los estudiantes, el saber quién de los encuestados es hombre o mujer es irrelevante. El cálculo de la muestra representativa quedó de la siguiente manera:

n = muestra representativa, N = total de estudiantes, Z (el nivel de seguridad para este estudio será del 95%) = 1.96, p (como no contamos con datos previos para este estudio) = 50% y e = 6%

Al sustituir los datos nos queda:

$$n = \frac{(210)(1.96^2)(.5)(1-.5)}{((210-1)(.06^2)) + ((1.96^2)(.5)(1-.5))}$$

n = 117 estudiantes

Sin embargo, debido a la situación antes mencionada, se dificulta la localización de suficientes estudiantes para lograr cumplir con la totalidad de la muestra. Por lo que se optó por elegir una muestra más pequeña de estudiantes en la que se pueda representar el 30% de la población total. Esta decisión se tomó en función de los objetivos y de la experiencia de quien investiga, tal y como lo explica Magaña (1998). Por lo tanto, la muestra final quedaría en 70 estudiantes.

Procedimiento

El cuestionario se compartió a los estudiantes por medio de una liga de Google forms (https://docs.google.com/forms/d/1tLcsuiwDHusJcPS3q2iP4AzKJdtcsRCff2d_MnQ3M7Y/edit), pues la ayuda de esta plataforma facilita la recolección de la información. La encuesta fue anónima y se les informó que el objetivo del cuestionario era conocer un poco más a los estudiantes para que las autoridades educativas y los docentes generaran técnicas y herramientas más pertinentes para favorecer el trabajo en las clases no presenciales y mejorar su aprendizaje.

Resultados

Para facilitar la interpretación de la información obtenida se muestra los datos de la encuesta separados en dos grupos, mismos que están relacionados con el tipo de motivación enfocada a estudiar.

El criterio usado para discernir si el factor afecta o no afecta a los estudiantes fue el observar si este recibió una mayor cantidad de respuestas en alguna de las dos mitades de la escala likert, ya sea en la de totalmente de acuerdo y de acuerdo; o en la de totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. Sí la distribución de las respuestas obtenidas en ambas

mitades son números parecidos, se tomó la resolución de que el factor no afectaba debido a su opinión dividida. A continuación se presentan los resultados obtenidos con su propio análisis particular:

En cuanto a la motivación intrínseca, podemos observar en las siguientes cinco tablas, la tendencia de los estudiantes sobre varios factores. En la Tabla 4.2, se refleja la tendencia de los estudiantes respecto a sentirse cómodos o no al tomar clases en línea.

Tabla 4.2

Ítem 1. Al tomar mis clases en línea durante esta suspensión sanitaria me sentí cómodo.

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
18.6%	24.3%	28.6%	24.3%	4.3%
42.9%			28.6%	

Los resultados, arrojan que una cantidad importante de los estudiantes sintieron que el estar trabajando a distancia les generó dificultades importantes, ya que, el 42.9% estuvo totalmente en desacuerdo y desacuerdo. Es decir, que a pesar de que los alumnos están en el rango de edad de las personas que acostumbran tener comunicación a distancia (chats, video llamadas, etc), el tener clases no presenciales generó problemas lo suficientemente importantes para que ellos no se sintieran cómodos en sus clases.

En la Tabla 4.3 se plantea lo relacionado con la actitud de los estudiantes frente a la complejidad de la tarea.

Tabla 4.3

Ítem 2. Completar mis trabajos (tareas o proyectos) durante la cuarentena se me hizo fácil.

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
17.1%	30%	21.4%	21.4%	10%
47.1%			31.4%	

En contraste con la información obtenida en las anteriores respuestas, donde se notaba una cierta afinidad hacia el trabajo a distancia, aquí los alumnos comentan que existieron dificultades para terminar los trabajos; muy probablemente causado por los problemas de conexión particulares, así como situaciones personales o familiares que impiden el buen desarrollo de las actividades escolares por parte de los estudiantes, así como otros factores que se mencionan más adelante.

En la Tabla 4.4, se puede recuperar lo referido a la influencia que señalaron los estudiantes que tenía su situación familiar y personal en su desempeño.

Tabla 4.4

Ítem 7. Mi situación personal (o familiar) que se generó durante la emergencia sanitaria afecta mi desempeño en clases, tareas, proyectos y trabajos.

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
17.1%	24.3%	14.3%	27.1%	17.1%
41.4%			44.2%	

Este ítem generó sorpresivamente una opinión dividida de los estudiantes, demostrando que un porcentaje similar de los estudiantes sienten, por una parte que, su situación personal y familiar afecta y otro que no afecta. Un porcentaje menor se mantiene neutro. Algo que pudiera

atribuirse a las respuestas de los estudiantes de negar que este factor externo los limita, es el nivel de madurez que tienen, lo cual les permite no dejarse afectar por situaciones personales y/o familiares en sus actividades diarias, lo cual puede ser una herramienta importante para el éxito profesional.

Ahora bien, el encierro causa un impacto importante en el estado de ánimo y rendimiento de las personas, sobre todo en jóvenes y niños que requieren de actividades recreativas y sociales fuera de casa. En la Tabla 4.5 se explora algo de eso.

Tabla 4.5

Ítem 8. La suspensión de clases presenciales, y el estar en mi casa durante la mayor parte del día afecta mi desempeño en clases, tareas, proyectos y trabajos.

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
20%	21.4%	24.3%	21.4%	12.9%
31.4%			34.3%	

En esta participación se puede observar como existe una opinión dividida acerca de que el trabajar desde casa es algo problemático. Esta información concuerda con el ítem 1, en donde se obtuvo que el trabajar a distancia no generaba problemas a la mayoría. Gran parte de los estudiantes en la Escuela Normal de Sinaloa son de comunidades fuera de la ciudad de Culiacán (entidad en donde la institución se encuentra), esto puede ser la razón principal por la que el estar en casa no genere problemas en el 34.3 % de los estudiantes, pues hay que recordar que el rango de edad de los alumnos y alumnas es de 19 a 27 años, lo que supone que el estar en la “comodidad” de su casa rodeado por sus padres genera un ambiente más

seguro para poder desempeñar sus actividades en un momento de tanta incertidumbre como el que se vivió durante esta suspensión.

En cuanto a la necesidad de interacción social y el rendimiento, en la tabla 6 se observa que hay una postura dividida.

Tabla 4.6

Ítem 9. El no poder ver a mis compañeros, el no ir a la escuela, afecta mi desempeño en clases, trabajos, tareas y proyectos.

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
18.6%	21.4%	20%	34.3%	5.7%
40%			40%	

A pesar de que los estudiantes están en una etapa en la vida donde la vida social representa algo de suma importancia para un individuo, la opinión acerca de no ver a los compañeros afectó su desempeño, se muestran posturas tanto a favor como en contra. Seguramente esto se deba a algo ya mencionado anteriormente, el hecho de que la comunicación a distancia entre los alumnos y alumnos con sus compañeros es algo que ya está implícito en su vida social, lo que pudo haber ayudado a disipar un poco las afectaciones que este factor tuvo en su motivación personal.

Ahora bien, en relación a la motivación extrínseca, se muestran los resultados en las tablas que se muestran a continuación. En la Tabla 4.7 se ve una tendencia más marcada de los estudiantes con el 68.6% de considerar su desempeño es bueno más alta que de la valoración de sus profesores.

Tabla 4.7

Ítem 3. Sentí que mi desempeño en clase, antes de recibir mi calificación final, fue bueno.

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
10%	14.3%	7.1%	44.3%	24.3%
24.3%			68.6%	

Debido a la afinidad aparente que tienen los estudiantes con la comunicación a distancia, así como la suposición de que las exigencias por parte de los docentes con respecto al desempeño general del alumnado, es de esperar el obtener como resultado que la mucho más de la mitad de los encuestados sintieron que su desempeño fue satisfactorio mucho antes de recibir sus calificaciones finales, dato que pudiera suponer una retroalimentación correcta por parte del maestro hacia los estudiantes acerca de su trabajo en clases.

Se puede observar en la Tabla 4.8 que la mayor parte de los estudiantes con un 60% sintieron que la cantidad de trabajo, tareas y proyectos no era la adecuada.

Tabla 4.8

Ítem 4. La cantidad de trabajo, tareas y proyectos que tuve durante la suspensión me pareció adecuada.

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
30%	30%	21.4%	15.7%	2.9%
60%			18.8%	

Los alumnos y alumnas sintieron que debido a la situación causada por la emergencia sanitaria la cantidad de trabajo en casa sería menor, algo

que aparentemente no logró ser así, desde su percepción. Además, que éstos al estar en sus casas las tareas van más allá de las escolares, pues a estas se suman las domésticas en la mayoría de los casos. Este factor que resulta muy agobiante para muchos estudiantes es muy importante de tomar en cuenta por parte de los docentes, ya que esta situación puede generar en los alumnos una desmotivación tal que influya no solo en una materia en particular sino en el resto de la experiencia escolar, al grado de considerar no continuar con los estudios.

En la Tabla 4.9, se recupera información respecto al nivel de agrado que tuvieron las diversas actividades asignadas a los estudiantes.

Tabla 4.9

Ítem 5. Los tipos de trabajos, tareas y proyectos que se me asignaron durante este periodo fueron de mi agrado.

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
15.7%	20%	28.6%	28.6%	7.1%
35.7%				35.7%

Existe una opinión dividida con respecto a este factor, la misma cantidad de alumnos piensa que las actividades de clase fueron apropiadas y no apropiadas, algo que genera cierta disparidad con respecto al ítem anterior, en donde se notó una inclinación a sentir que la cantidad de trabajo no fue la adecuada. Posiblemente, esto indique que, aunque la cantidad de trabajo no fue la adecuada, el tipo de trabajo sí lo fue, y al haber sido mucho generó que la opinión de muchos estudiantes fuera afectada, lo que afectará a su vez en la motivación hacia hacer dichas actividades.

Un factor externo muy importante es lo referido a contar con el equipo y condiciones necesarias de comunicación y conectividad para el estudio en estos tiempos de aislamiento. En la Tabla 4.10, se aborda al respecto.

Tabla 4.10

Ítem 6. Los problemas de conexión y mi sistema de cómputo afectaron mi desempeño en las clases a distancia.

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
10%	15.7%	14.3%	27.1%	32.9%
25.7%			60%	

En esta participación se puede notar cómo es que la situación de no contar con las condiciones más adecuadas es un factor de suma importancia para la mayoría de los estudiantes, tanto así que más del 60% de los encuestados estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación de que el tener problemas de conexión en sus hogares afectaron su desempeño, y lo más probables es por problemas económicos en su familia, ya que, las condiciones de la pandemia han generado afectaciones fuertes en el tema de desarrollo económico. Esto es entendible, ya que, al no poder conectarse, no podían asistir a clases ni recibir indicaciones u orientaciones por parte del maestro, lo que en la mayoría de los casos genera que el aprovechamiento y desempeño disminuya.

En cuanto al factor de comunicación entre profesor y alumno, se refleja en la Tabla 4.11 lo siguiente:

Tabla 4.11

Ítem 10. La comunicación personal que tuve con mis maestros fue la suficiente.

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
22.4%	17.9%	11.9%	37.3%	10.4%
40.1%			47.4%	

Como se puede ver, existe una opinión dividida acerca de qué tan buena fue la comunicación docente-estudiante por parte del alumnado, situación que puede ser consecuencia de problemas de conexión por parte de ambos lados, situaciones de saturación de trabajo del docente causada por el cambio de trabajo presencial a distancia, así como otros factores. No obstante, es primordial hacer énfasis en este aspecto debido a la relación que existe entre el desempeño docente y la motivación del estudiante.

Por último, se encuentra en la Tabla 4.12 la valoración de los estudiantes hacia sus profesores.

Tabla 4.12

Ítem 11. Mis maestros hicieron un buen trabajo en las clases a distancia.

Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Totalmente en acuerdo
7.1%	8.6%	24.3%	41.4%	18.6%
15.7%			60%	

La situación de estar trabajando mediante clases a distancia, fue un escenario que tomó por sorpresa a la mayoría de las escuelas, docentes y estudiantes, lo que implica un gran esfuerzo por parte de todos los implicados para tener éxito en una tarea tan importante. Es sumamente positivo el poder observar como menos de una quinta parte de los estudiantes pensaron que sus docentes habían realizado un trabajo poco satisfactorio, posición que demuestra que a pesar de haber vivido circunstancias poco habituales durante el desarrollo del semestre los estudiantes pudieron observar por parte de sus docentes un trabajo de calidad, factor que como se comentó en el marco teórico es de suma importancia para la motivación positiva del alumnado. Esta situación tiene que ser analizada sin dejar a un lado las situaciones que los mismo generaron que pudieron haber afectado la motivación.

Discusión

Los estudios acerca del tema de la motivación señalan que tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca son importantes para el buen desempeño de los alumnos y alumnas, sin importar la materia que estudien ni la carrera en la que se están preparando. Ambas motivaciones son pilares para que el estudiante logre tener un buen desempeño en clases lo cual puede traducirse en un buen aprovechamiento en los temas vistos.

Conclusiones

Como se puede observar en los resultados, los factores que afectan la motivación extrínseca aparecen como las causas de mayor impacto para los estudiantes. Al ser los factores extrínsecos los que dependen del contexto, son éstos los que están fuera del control de los estudiantes, de forma marcada resaltó lo referido a la conectividad, las condiciones del equipo de cómputo y la asignación no adecuadas de tareas, proyectos por parte de los profesores, lo que les genera cierta inseguridad, debido a la incertidumbre que los mismos ocasionan. Incertidumbre que se ve exponenciada al vivir en un ambiente de constantes dudas y amenazas ocasionado por la situación inédita de “cuarentena” debido a la pandemia por el virus SARS-COV-2 y su enfermedad el COVID-19.

En contraste, los factores relacionados con aspectos intrínsecos no se ven claramente marcados como algo presente y a favor de la formación de los futuros docentes en educación primaria, aunque son elementos que están al alcance del estudiante, ya que dependen de él, por lo que él mismo (y/o con ayuda de alguien más) puede trabajar para afinar, y por consiguiente no le provoquen los mismos problemas. Esta situación debe generar en los estudiantes y los formadores de docentes la necesidad de fortalecimiento de la motivación intrínseca de los alumnos por parte de las

escuelas e instituciones gubernamentales enfocadas en la educación, para que de esta forma ellos mismo puedan lograr motivarse independientemente de las situaciones particulares que cada quien les origina su contexto, obteniendo así mínimas afectaciones a su motivación hacia el aprendizaje.

Toda esta información obtenida sigue el mismo patrón comentado en publicaciones internacionales (BBVA, 2020; UNICEF, 2020;), en donde se hace notar que el contexto del estudiante genera factores preocupantes que pueden afectar la motivación hacia el aprendizaje de los mismos, sin importar si se trata de alguien que estudie en instituciones privadas o públicas en los niveles básicos, medio-superior o superior.

Una manera en que la escuela puede apoyar a los estudiantes, que se puede rescatar de los resultados obtenidos, es teniendo una comunicación adecuada con su alumnado, lo que implica mejorar el diálogo docente-estudiante durante, antes y después de las sesiones referentes a temas de clase, trabajo en clase, tareas y proyectos; así la comunicación institución-alumnado concerniente al acceso a la información de procesos administrativos, documentos e información del propio estudiante.

Finalmente, al ser una primera experiencia con la educación no presencial por parte de la gran mayoría de docentes, escuelas y estudiantes, se puede suponer la existencia de deficiencias en los procesos y actividades escolares. No obstante esto no deslinda de responsabilidad a todas las partes involucradas, que pueden y deben aprovechar de este ensayo durante el segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020 para generar una mejor experiencia de educación no presencial durante el ciclo escolar entrante (2020-2021), así como en cualquier otra ocasión en donde exista necesidad de tener condiciones similares.

Referencias

Barry, K. & King, L. (2000). *Beginning Teaching and Beyond* (3rd edn). Katoomba, NSW: Social Science Press.

- BBVA (2020). *Motivar a los alumnos es el gran reto de los profesores el curso que viene*. Recuperado el 1 de diciembre del 2020, de <https://www.bbva.com/es/motivar-a-los-alumnos-es-el-gran-reto-de-los-profesores-el-curso-que-viene/>
- Cardozo, R. (2010). Motivación y características socio-demográficas de los estudiantes de medicina de la Universidad de Carabobo, Venezuela y de la Universidad Autónoma de Madrid. 2009-2010. Tesis Doctoral.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. 2a. edición, editorial McGraw-Hill, México.
- de la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En J. Girón Palau (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 39-46). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Autónoma de México.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525–538.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Moore, K. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston: McGraw-Hill.
- Ospina, Jackeline (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, volumen 4, pp 158-160. Universidad del Rosario Colombia.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.

- Precht, A et al (2016). Familia y motivación escolar: desafío para la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, XLII (4), 165-182.
- Rodríguez, E., et al. (2020). *Educación desde el bienestar. Competencias socioemocionales para el aula y la vida*. México. McGraw-Hill.
- Ryan, R.M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- SEGOB-A (2020). *Diario Oficial de la Federación*. DOF: 01/04/2020. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590981&fecha=01/04/2020 el 24 de Julio del 2020.
- SEGOB-B (2020). *Diario Oficial de la Federación*. DOF: 30/04/2020. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020 el 24 de Julio del 2020.
- SEP (2020). Boletín No. 118 No se paralizó el Sistema Educativo ante la pandemia de COVID-19; regresará a clases fortalecido: Esteban Moctezuma Barragán. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-118-no-se-paralizo-el-sistema-educativo-ante-la-pandemia-de-covid-19-regresara-a-clases-fortalecido-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es> el 24 de Julio del 2020.
- UNICEF (2020). *El aprendizaje debe continuar: Recomendaciones para mantener la seguridad y la educación de la niñez durante y después de la crisis del COVID-19*. Recuperado el 1 de diciembre de <https://www.unicef.org/lac/media/11791/file/El-aprendizaje-debe-continuar.pdf>.

- Valenzuela, J. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación inicial docente. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 22 (1), 325-346.
- Vivar, M. (2013). Motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes de primer grado de secundaria. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Woolfolk, A. (1990). Psicología Educativa. México. Prentice - Hall.

Artículo 5. El maestro mexicano ante el confinamiento por la pandemia.

Mexican teachers in the face of pandemic confinement.

AUTORES

Marisa Pacheco Baeza

Resumen

El presente documento es el resultado de una investigación de corte cualitativo y de tipo explicativo por su nivel de profundidad; para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semi estructuradas y tiene por objetivo analizar las experiencias vividas por los maestros mexicanos durante el confinamiento social debido a la pandemia, y las decisiones pedagógicas tomadas para la implementación de estrategias

educativas emergentes. Se concluye que los educadores aumentaron su capacidad de autorregulación de emociones y resiliencia; y desarrollaron mayor capacidad para auto gestionar el proceso docente-metodológico.

Palabras clave

Autogestión, autorregulación, emociones, estrategias educativas emergentes, resiliencia.

Abstract

This document is a result of a qualitative investigation, with an explanatory nature due to its level of profoundness. Data recollection was based on the use of semi structured interviews which had the objective of analyzing experiences Mexican teachers lived through during social confinement due to the pandemic and the pedagogical decisions made to implement emerging educational strategies. We conclude that educators increased their capacity to self-manage their emotions and resilience, and developed a greater capacity to autoregulate their teaching-methodological processes.

Keywords

Self-management, auto regulation, emotions, emerging educational strategies, resilience.

Introducción

Ante la suspensión de clases en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional, como medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la SARS-CoV2 en el territorio nacional, el gobierno mexicano presentó diversas estrategias emergentes de educación a distancia. Ante tal decisión, los profesores recibieron la gran responsabilidad de dar continuidad a la implementación del currículum en un contexto incierto y en su mayoría con nula formación digital para desempeñarse en estos ambientes.

Analizar y comprender la experiencia vivida por los maestros mexicanos, las reacciones emocionales y cognitivas manifestadas y su evolución; así como comprender las decisiones pedagógicas y didácticas de los profesores para la atención de los alumnos y la puesta en marcha del currículum, son los objetivos fundamentales de este estudio cuyos resultados representan información importante para el establecimiento de premisas que marquen el camino de nuevas decisiones y políticas públicas,

que respondan a las necesidades verdaderas de los estudiantes y de la sociedad ante una emergencia, pero también al bienestar de los docentes que quedarán a cargo, como una oportunidad para el fortalecimiento de la resiliencia y la auto gestión de su labor.

Revisión de la literatura

La organización del sistema categorial para el estudio conceptual en esta investigación; desembocó en la revisión de constructos singulares según los niveles de profundidad a diagnosticar, entre los que encontramos en primera instancia: el aislamiento social y su incidencia en las reacciones emocionales del profesorado y su autorregulación, así como las estrategias educativas emergentes y su impacto en las decisiones pedagógicas y didácticas de los maestros para la implementación del currículum y su capacidad de autogestión del proceso docente-metodológico.

Aislamiento social, su incidencia en las reacciones emocionales y la autorregulación.

En diciembre de 2019 inició un brote de neumonía por el virus SARS-CoV 2 que causa la enfermedad de COVID-19. Ante los niveles de propagación y gravedad de la misma, tan solo tres meses después, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró a la COVID-19, una pandemia.

Lo anterior, obligó a los gobiernos y sistemas de salud del mundo a la implementación de medidas de aislamiento social de la población, con la finalidad de evitar el aceleramiento de la propagación del virus.

“En México, a partir del 23 de marzo del 2020, se publica en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el Acuerdo por el que el Consejo de Salubridad General admite la epidemia por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) en México, como una enfermedad grave de atención prioritaria y establece las actividades de preparación y respuesta ante dicha epidemia. El 31 de marzo de 2020, se publicó en el DOF el

Acuerdo por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 por parte de la Secretaría de Salud. Finalmente, El 14 de marzo de 2020 se publicó en el DOF el Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública”. (Diario Oficial de la Federación, 2020, pág. 1)

Los Acuerdos publicados, representaron en la práctica el cierre inmediato de escuelas y la orden de aislamiento social para alumnos y trabajadores de la educación, quienes debieron a partir de entonces, participar en estrategias emergentes para la atención de los alumnos y la continuidad del currículum a distancia.

Es en respuesta a este contexto emergente, que comienzan a surgir las primeras manifestaciones emocionales por parte de todos los actores de la sociedad. En el ámbito educativo afectó a padres de familia, alumnos y por supuesto, maestros.

Las emociones básicas según Ekman, en la Teoría de las emociones básicas “son ira, alegría, tristeza, sorpresa, asco y miedo”(como se citó en Blasco, 2014, p. 51). No fue objetivo de este estudio, realizar un análisis exhaustivo de las mismas; sino señalar la importancia de trabajar en el conocimiento y autorregulación de aquellas como un paso vital para la intervención de los seres humanos en los procesos sociales en los cuales incide; en este caso, la educación. Es decir, ¿Será importante que los educadores cuenten con información y formación emocional elemental, para sobrevivir al aislamiento y el trabajo en una modalidad de enseñanza hasta ahora desconocida para ellos? y; ¿además, emergente?

Se sabe que las emociones “corresponden a experiencias corporales naturales que luego se expresan a través del lenguaje, y ese lenguaje, a su

vez, suele calificarse como irracional y subjetivo”. (Belli & Íñiguez-Rueda, 2008, p. 140).

Pero también, “aunque el proceso de las emociones supone procesamiento cognitivo y respuestas fisiológicas, el factor organizador procede de experiencias sociales” (Rodríguez, 2013, p. 349).

Finalmente, “las emociones que experimentan los seres humanos juegan un papel fundamental en la dinámica de todos los fenómenos sociales” (Bericat, E. pág.2)

Es con base en esta última afirmación, que se pone especial interés en la percepción de los educadores y la mirada bajo la cual vivieron los primeros meses de aislamiento social; es decir, cómo cada una de las experiencias resultantes del contexto -indicaciones de la autoridad inmediata, respuesta de padres de familia, actitud de los alumnos ante el cambio de modalidad y sus propios problemas personales, económicos, de salud y familiares- incidieron en su estado anímico, la manifestación de sus emociones y la autorregulación de las mismas para desempeñar su función en el contexto educativo.

Los educadores debieron entender y atender sus emociones, escucharse, replantearse estrategias para autorregular el miedo, la ira, la tristeza y otras manifestaciones; lo anterior como el paso principal para desenvolverse en un contexto que les urgía a desaprender para aprender, a avanzar más rápido de lo acostumbrado para alcanzar los conocimientos y habilidades tecnológicas que desde hace varios años los habían rebasado; pero que, en ese entonces no importó.

Parece una labor sencilla, pero para lograr la autorregulación de las emociones, es indispensable conocerlas y conceptualizarlas. Se sabe que el ser humano necesita encontrarse en equilibrio emocional para ser competente y resiliente en otros ámbitos de la vida cotidiana, pues como bien señala (Ibañez, 2002):

“Las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán”. (pág. 32)

Mucho se ha estudiado en pocos meses acerca de modelos de educación a distancia, estrategias específicas para su implementación, formación docente en el manejo de tecnologías y otros tópicos relacionados con la pedagogía y la didáctica en aras de resolver lo urgente; pero no lo importante: el estado emocional de quienes tienen la responsabilidad de llevar a cabo la tarea de la escuela para con la sociedad.

Menudo trabajo este último; si revisamos la conceptualización de la escuela desde una perspectiva sociológica, aquella que señala a la escuela como un catalizador para el cambio social y que afirma que:

“Como consecuencia del cambio surgen los problemas y muchos esperan que la escuela tenga la solución para esos problemas; así pues, el cambio sigue su curso y afecta la institución de la educación. El currículo recibe el fuerte impacto del cambio. El maestro tiene que educar para un mundo en constante cambio”. (Avilés-Garay, 2019, p. 5)

Lo anterior deja claro aquello que la sociedad espera y reclama de la escuela como institución, y es notorio que quienes están encargados de la tarea educativa para y con el cambio, requerirán una carga emocional positiva, fortalecida y con altos niveles de resiliencia.

Caben aquí varios cuestionamientos: en el contexto de una sociedad que se encuentra experimentando cambios en la organización de todos sus sistemas, ¿Se debe apostar por la estabilidad emocional del profesorado, como paso previo a la actualización académica para la intervención en contextos emergentes? ¿es necesario preparar al maestro emocionalmente,

antes de enfrentarse a transformaciones sociales que marcan un cambio de rumbo en la historia de la educación? ¿Cuáles serían los resultados de esta formación en la intervención docente, y en el logro de la misión de la escuela como institución que permea en el avance de una sociedad?

Estas reflexiones encuentran respuesta en el maestro mismo, los resultados obtenidos durante la aplicación de instrumentos para la recolección de datos así lo revelan.

A partir del estudio sobre la importancia del conocimiento de las emociones y la autorregulación de las mismas por parte del profesorado ante los cambios sociales, se revisó el segundo constructo determinado en la categorización conceptual de la investigación:

- 1) Las estrategias educativas emergentes y su impacto en las decisiones pedagógicas y didácticas de los maestros.

Según Andrews (como se citó en Eddy & Montoya, 2015):

“Una estrategia representa un patrón de objetivos, propósitos o metas, así como las políticas y los planes principales para alcanzar estas metas, entendiendo esto como un proceso profundamente analizado por el cual se establecen metas a largo plazo y los planes de acción para lograrlo; es decir, un proceso de planificación seguido por la implementación de la misma”.

Por otra parte, Mintzberg (como se cita en Eddy & Montoya, 2015) establece una diferencia fundamental entre estrategia y estrategia emergente al señalar que:

“Cuando una institución puede formular intenciones y avanzar hacia su realización, se tendrá un ejemplo de estrategia deliberada. Sin embargo, cuando la institución actúa en forma consistente, pero con actos que no son parte de sus intenciones formales, se tendrá un ejemplo de una estrategia emergente. En esta última, la estrategia adquiere forma y “ocurre” a pesar de que no existen intenciones definidas formalmente. Es posible que la organización adopte estas

estrategias de manera formal, pero en el momento en el que se presentan no son conscientes ni deliberadas”. (p.25)

El punto fundamental de análisis en esta investigación, surge a partir de esta última premisa: una emergencia nos lleva a realizar actos que no son parte de las intenciones definidas formalmente por el sistema; y aunque puedan ser consistentes, es importante considerar que en procesos en los cuales la intervención y puesta en marcha es realizada por personas, podrían desencadenarse reacciones emocionales que obstaculicen el cumplimiento de dichas intenciones.

Se presentan a continuación, dos de las principales estrategias emergentes puestas en marcha en nuestro país para la atención educativa durante la pandemia a nivel federal, pero es importante señalar que; además cada Estado realizó ajustes, generando algunas otras acciones que también impactaron en el ánimo de los educadores:

Estrategia de Educación a Distancia: transformación y educación para México. Propuesta integral frente al Covid-19.

Propuesta realizada por Google for Education, México y puesta en marcha a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El objetivo de la misma fue contribuir a la continuidad de las actividades educativas durante el periodo de contingencia social, a través de las herramientas que ofrecen Google for Education y YouTube.

En esta estrategia, a través de la Plataforma de Educación a Distancia de Google, cada figura educativa podría tener acceso a herramientas de productividad para la clase –como fueron nombradas-, las cuales se componían de tres principales: GSuite for Education, Aprendizaje con YouTube y contenidos curriculares para complementar la clase; estos últimos presentados a través de la plataforma Red Magisterial.

La estrategia estaba compuesta de cuatro ejes, de los cuales los dos más importantes fueron: 1) generación de la plataforma a distancia SEP; en la cual la acción principal fue proveer de un dominio para la creación

de 1.2 millones de cuentas educativas para todas las figuras de educación básica pública de México (la cifra anterior solo representa la utilizada para el pilotaje del programa en la Ciudad de México, Estado de México y Jalisco) y, 2) la capacitación tecnológica y acompañamiento a figuras educativas, padres de familia y estudiantes.

Esta estrategia desencadenó altos índices de estrés en los docentes; tal y como lo manifestaron en las entrevistas realizadas durante la recopilación de datos, al carecer muchos de ellos de formación elemental para el uso de las herramientas y los entornos correspondientes. Además; que, a pesar del acompañamiento técnico para el ingreso a las plataformas educativas, el problema también se encontraba en la gestión y uso correcto de las mismas. Aunado a que; en México, según datos del INEGI, en el año 2019 más del 55% de los hogares no disponían al menos de una computadora y el 43% no contaba con conexión a internet lo cual incide directamente en las posibilidades de conexión y comunicación de los padres de familia y alumnos con el profesorado.

Estrategia de Educación a Distancia: aprende en casa

Además de la Estrategia de Educación a Distancia: transformación y educación para México. Propuesta integral frente al Covid-19 de Google for Education, la Administración Educativa Federal (AEF) promovió la creación de la Estrategia de Educación a Distancia Aprende en Casa la cual fue pensada como una herramienta de apoyo para los docentes en su intervención en esta nueva modalidad.

Para lograr lo anterior se creó la plataforma virtual Aprende en Casa, sitio oficial que contiene la programación de tareas para cubrir en diversos períodos calendarizados y que está dirigida a la atención de alumnos de los niveles inicial, preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación básica para adultos. Las tareas planteadas se desarrollarían en casa con apoyo de los padres de familia y priorizaban cuatro áreas de conocimiento: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Lógico

Matemático, Convivencia Sana, Civismo y Cuidado de la salud. Lo anterior se llevaba a la operatividad a través de programas de televisión, enlaces a videos, tareas y actividades lúdicas.

No es el objetivo de este documento, ahondar en los detalles técnicos y operativos de la estrategia, sino recopilar información que permita comprender la experiencia de los educadores durante su intervención en esta modalidad de enseñanza y las reacciones emocionales que presentaron durante el tiempo invertido y que se documentan en el apartado de los resultados de la investigación.

Esta exposición breve; sin embargo, nos permite realizar un análisis que describe y amplía el panorama vivido y la naturaleza de los recursos puestos a disposición de los docentes para la implementación dichas estrategias, contra las posibilidades de llevarlo a la práctica en el contexto real de un país cuya brecha económica y tecnológica tanto de alumnos como docentes es significativa.

Metodología

Se plantea una hipótesis de trabajo, la cual parte del supuesto de que el confinamiento social y la intervención docente para la implementación de estrategias educativas emergentes, aumentan la capacidad de autorregulación de las emociones y la resiliencia; y detonan la autogestión del proceso docente - metodológico en los maestros mexicanos.

La metodología de trabajo que se siguió para la elaboración de este estudio, es de carácter cualitativo mediante la recolección y análisis de los datos obtenidos, de corte documental-correlacional, y sustento teórico - analítico en el que se estudiaron: 1) El aislamiento social como fenómeno que incide en las reacciones emocionales y su autorregulación, 2) las estrategias educativas emergentes y su impacto en las decisiones pedagógicas y didácticas de los maestros para la implementación del currículum así como la capacidad de autogestión del proceso docente-

educativo; todo ello con el fin de explicar las variables de la hipótesis y su correlación.

Se utilizó la entrevista semi – estructurada como instrumento para la recolección de datos, y se aplicó a una muestra representativa de 72 docentes de educación básica en sus diferentes niveles (educación inicial, preescolar, primaria y secundaria) quienes fueron seleccionados a través de muestreo aleatorio simple de entre una población de 200 maestros residentes en diferentes estados de la República Mexicana registrados en un grupo de estudio digital. El instrumento se distribuyó a través de medios electrónicos y fue validado en cuanto al contenido y el constructo a través de la operacionalización de las variables y la determinación de las dimensiones e indicadores de las mismas. La saturación en breve tiempo de las categorías presentadas, durante la aplicación, permitió corroborar la validez y la confiabilidad del instrumento.

Resultados

Los resultados que a continuación se presentan dan respuesta a los objetivos planteados en el presente estudio.

La metodología planteada, demandó el análisis de la literatura al respecto, el cual permitió la obtención de datos y conceptos que fueron clave en el diseño de los instrumentos de recolección de la información y; por ende, en la validez y confiabilidad del contenido y del constructo. De la misma manera el análisis bibliográfico permitió la construcción de un panorama claro con respecto a las posturas conceptuales actuales y el significado de aspectos importantes de la nueva normalidad, así como las lagunas teóricas que se encuentran en cuanto a los estudios que se están realizando en torno a la intervención docente en contextos virtuales y a distancia.

Por otra parte, los resultados de la entrevista arrojaron datos que permitieron la explicación de la experiencia vivida por el profesorado ante

el aislamiento social y su intervención en una estrategia emergente dependiente de herramientas y entornos hasta entonces desconocidos por muchos.

Para tales fines, la entrevista se diseñó con base en dos dimensiones: emocional y de autogestión del proceso docente-metodológico.

En cuanto a información de los participantes, se obtuvo que la entrevista fue contestada por 72 docentes de los cuales el 93.1% fue de nivel preescolar y el porcentaje restante se distribuyó entre los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Este dato se reveló como una posible variable de influencia, en cuanto a las características específicas del contexto por nivel educativo y el nivel de estrés de los participantes, ya que este puede ser mayor o menor entre docentes de diferentes niveles educativos por las características particulares de los alumnos que atienden, tales como la edad o el nivel de independencia y autonomía que un alumno puede tener para mantenerse en contacto con el profesor, realizar tareas y conseguir materiales sin depender de los padres de familia.

El 84.7% del profesorado participante en la entrevista, labora en el sector público, mientras que el resto, lo hace en instituciones privadas. La importancia de este señalamiento estriba en el nivel de autonomía que un profesor puede tener para la toma de decisiones con respecto a los ajustes pedagógicos y didácticos para su intervención docente.

El 30.6% de los profesores entrevistados afirmaron contar con más de veinte años en el servicio y dificultades para el manejo de la tecnología con fines didácticos, otro factor catalizador del estrés y reacciones emocionales negativas para su desempeño en contextos educativos emergentes.

Por otra parte, el análisis de los datos obtenidos en la dimensión emocional, arrojó lo siguiente.

Las reacciones emocionales manifestadas por los profesores al ser informados por las autoridades educativas del país con respecto al

aislamiento social y el cierre de escuelas, fueron en orden creciente de importancia la sorpresa, el enojo y la ansiedad.

En un siguiente indicador, los profesores mencionaron en orden de importancia la ansiedad, el miedo y la tristeza como las manifestaciones emocionales más frecuentes después de las primeras semanas de aislamiento social; y la frustración, desesperación y ansiedad, como las más significativas después de las primeras semanas de desempeñar su labor docente en la modalidad a distancia. Esta última respuesta, es significativa al corresponder a los primeros momentos de haber puesto en marcha sus primeras planeaciones didácticas y conocer el nivel de respuesta de alumnos y padres de familia, así como algunas manifestaciones del nivel de logro de los aprendizajes esperados a través de evidencias asistemáticas y grandes intentos por establecer una estrategia de evaluación válida y confiable en este contexto.

Al ser cuestionados sobre su nivel de resiliencia, el 71.4% de los maestros afirmó haberlo incrementado con base en el reto que representaba el trabajar en la implementación de una estrategia educativa emergente y señalaron estrategias personales para la autorregulación de sus emociones. Las estrategias señaladas con mayor frecuencia fueron las relacionadas con el autocuidado como los ejercicios de respiración, la actividad física en casa, la adquisición de hábitos de alimentación saludables, los ejercicios de atención plena y la meditación. Las segundas en orden de frecuencia fueron las vinculadas con sus relaciones familiares, como el establecimiento de círculos de diálogo entre los integrantes de la familia en casa, la realización de video llamadas a familiares que se encuentra lejos, así como la implementación de rutinas y organización del tiempo a través de cronogramas. Finalmente, las estrategias mencionadas con menor frecuencia fueron las relacionadas con su labor docente, como el ensayo y análisis de sus clases en línea y la actualización profesional para responder a las demandas del contexto. Observamos de forma concluyente una creciente preocupación del profesorado por atender en primera

instancia sus necesidades personales, en el entendido empírico de estar bien para poder ayudar a otros a estarlo y para desempeñar su labor con eficacia y eficiencia.

Los resultados de las estrategias personales arriba señaladas, permitieron a los docentes darse cuenta de una mejoría en la autorregulación de sus emociones y un aumento en su capacidad de resiliencia, lo cual se manifiesta en acciones concretas que mencionaron en la entrevista y que se enlistan a continuación: son capaces de mantener el control y la calma ante fallas tecnológicas en sus clases, no se anticipan a situaciones y respuestas, manifiestan mayor facilidad para expresar sus emociones, ya no guardan sus sentimientos, se sienten con más concentración para reaprender, son más empáticos, demuestran mayor facilidad para mantener comunicación con los padres de familia, toman las cosas con calma y son positivos, tienen mayor organización, y demuestran mayor optimismo ante situaciones que antes solían disparar emociones negativas en ellos.

También afirmaron que aprendieron a ser más observadores, a escuchar y a responder de forma oportuna, tienen más paciencia e identifican una mejora en las relaciones con sus hijos y familia, además han dejado de sentir enojo y se han adaptado a esta nueva forma de vida, no esperan que todo vuelva a ser como antes y han aceptado una nueva normalidad por venir.

Como dato final de esta primera dimensión de la entrevista en cifras, el 83.3% de los encuestados señalaron el 2020 como un año positivo, y el 91.7% afirma que este año le permitió incrementar su nivel de resiliencia con base en los argumentos arriba planteados. Se sienten capaces de reponerse ante nuevas dificultades y han aprendido a ver las situaciones de forma más positiva y menos reactiva.

En cuanto a la segunda dimensión: de auto gestión del proceso docente-metodológico, las respuestas obtenidas nos permitieron establecer la siguiente interpretación:

Un 52.8% de los profesores entrevistados manifestó sentirse medianamente capacitado para comenzar a trabajar en la estrategia de educación a distancia., el 11.1% se sintió mínimamente capacitado y solo el 2% manifestó sentirse completamente capacitado. Sin embargo, el cien por ciento de los entrevistados afirmó haber sentido la necesidad de capacitarse aún más y también haber tomado decisiones autónomas de capacitación y actualización para subsanar sus necesidades profesionales. Esto los llevo a inscribirse en actividades diversas como seminarios web, observar tutoriales, e incluso financiar algún curso de forma particular.

El 41.7% Los docentes registró haber sentido el respaldo de las autoridades para obtener capacitación y el 77.8% se sintió con la libertad para decidir la mejor estrategia de intervención en la modalidad a distancia.

Con respecto a la intervención docente, el 92.7% de los entrevistados afirmó haber tomado decisiones autónomas con respecto al diseño y ajustes específicos en su planeación para atender las necesidades educativas de su contexto y para implementar el currículum. Quienes registraron una respuesta negativa, argumentaron haberse visto limitados debido a acuerdos tomados en colegiado en sus centros escolares a través de la mayoría de votos, y porque las autoridades educativas les pidieron utilizar exclusivamente el programa de televisión correspondiente a la estrategia Aprende en casa.

El 97.2% de los profesores afirmó haber requerido ajustar sus estrategias e instrumentos para la evaluación, pero solo el 78.9% se sintió con el respaldo de sus autoridades y la libertad para hacerlo.

En uno de los ítems más importantes de la entrevista, el 69.4 % de los maestros manifestó sentirse muy seguro de las decisiones de ajuste con

respecto a su intervención docente en la modalidad a distancia y las razones para hacerlo. Entre sus argumentos se encuentran las siguientes coincidencias: se documentaron y tomaron cursos para poder hacerlo, conocen el contexto de su grupo y eso les hace sentir seguros de sus decisiones, los resultados parciales y de ajustes anteriores de su grupo son favorables, al hacer ajustes la participación de los padres de familia y alumnos aumentó, el nivel de logro de los aprendizajes esperados que observan al aumentar el número de evidencias recibidas, el director del plantel muestra mayor apertura y respeto al trabajo individual, porque antes de llevarlo a cabo lo comentan entre pares y como equipo de trabajo.

Finalmente, el 60 % de los maestros entrevistados coincidieron que se sienten más cómodos y satisfechos cuando le permiten decidir sobre los ajustes necesarios para la intervención según su contexto, mientras que, el 40% restante señaló que se siente más cómodo y satisfecho cuando recibe sugerencias que le permiten decidir lo mejor para atender su contexto.

Discusión

Con base en la interpretación de los datos recabados y la revisión de la literatura, es posible analizar los resultados del estudio y establecer algunas comparaciones con trabajos previos entre los que destaca la investigación realizada por Navarrete, Manzanilla y Ocaña en 2020, en la cual analizan los efectos de las plataformas virtuales y recursos digitales disponibles para la continuidad de las clases a distancia.

Se identifica un punto de convergencia al momento de concluir acerca de la necesidad de “centrarse en nuevos modelos educativos capaces de afrontar no solo una crisis como la actual, generada por la pandemia del Covid-19, sino como opciones viables para formar la vida, la ciudadanía y la sociedad” (Navarrete et al., 2020, p. 143).

Por otra parte; Germán Álvarez Mendiola, presidente del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y jefe del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, afirma que:

“Lo más relevante será cambiar de paradigmas educativos: una educación menos académica, menos centrada en las disciplinas, y más práctica, orientada hacia la comprensión del mundo, bajo una perspectiva de resolución de necesidades y problemas de la vida social, política, económica y del ambiente natural”. (párr.12)

Ha sido tarea de este escrito, abonar por un cambio en las formas de abordar las transformaciones en el ámbito educativo. Si bien como sistema perseguimos la calidad educativa, la equidad y la excelencia; es importante reconocer que estas características solo podrán darse si provienen de un entorno preparado para ello, el cual será determinado sobre todo por la estabilidad emocional de los agentes que se harán responsables del proceso. Aquellos en quienes recaerá la responsabilidad de dar continuidad a un currículum que pudiendo ser o no modificado desde los más altos niveles del sistema, tendría éxito con base en el abordaje pertinente y responsable de quienes están a cargo. Se requieren educadores con altos niveles de resiliencia y que sean capaces de autorregular sus emociones de tal manera que se encuentren en la capacidad de tomar decisiones con respecto a su desempeño e intervención y con base en el conocimiento del contexto y dominio pleno de contenidos y herramientas para lograrlo. Un educador con dichas características, podrá en consecuencia, hacer los cambios y ajustes necesario en su formación e intervención de manera oportuna y pertinente. Podrá tomar las mejores decisiones para responder a las necesidades educativas de su comunidad. Una comunidad requiere de líderes que les enseñen a través del ejemplo, a tomar decisiones y lidiar con los tiempos difíciles.

Conclusiones

Al realizar un balance de la investigación realizada, es posible plantear los descubrimientos más importantes relacionados con el logro del objetivo de la investigación: Analizar y comprender la experiencia vivida por los maestros mexicanos, las reacciones emocionales y cognitivas manifestadas y su evolución; así como comprender las decisiones pedagógicas y didácticas de los profesores para la atención de los alumnos y la puesta en marcha del currículum.

Se sostiene en consecuencia la hipótesis planteada al descubrir que; efectivamente, el confinamiento social y la intervención docente para la implementación de estrategias educativas emergentes, aumentaron la capacidad de auto regulación de las emociones y la resiliencia; y detonaron la autogestión del proceso docente - metodológico en los maestros mexicanos.

Explicando lo anterior; se descubrió que, después de un periodo inicial de sorpresa, miedo y enojo, un alto porcentaje de docentes decidieron recuperar en primera instancia, su salud emocional privilegiándola por encima de las actividades de actualización y planificación del proceso que estarían próximos a vivir. Los maestros comprendieron que debían centrar su atención en el cuidado de sí mismos para poder cuidar y acompañar a otros. Las estrategias personales que implementaron al respecto, dan cuenta de su gran capacidad para determinar que el aspecto emocional es vital para el desempeño del ser humano en otras áreas y que; por ende, debían ocuparse en consecuencia.

Muchas de las estrategias puestas en marcha dan cuenta de la importancia de priorizar sus relaciones sociales con el entorno inmediato, reorganizar y hacer ajustes a sus rutinas e incluir un espacio importante para el autocuidado. Solo hasta sentirse seguros, pudieron ocuparse a consciencia del paso siguiente: la atención al currículum. Y a pesar de que esta nueva experiencia se dio de forma acelerada y en algunas ocasiones,

totalmente dirigida por las autoridades educativas, un alto número de docentes, registró mejorías durante la implementación y con base en los resultados que obtenía sobre la marcha. Esto último les dio mayor seguridad para tomar decisiones cada vez más autónomas al respecto y dirigir de forma más personalizada su intervención docente; mejorando así, la autogestión del proceso docente – metodológico.

Algunas limitaciones encontradas durante la recopilación de datos del entorno, fueron las relacionadas con la indagación de situaciones vividas como equipo de trabajo, los docentes comienzan a trabajar en su persona y este es el paso previo para la mejora en los colectivos curriculares; sin embargo, aún se necesita más tiempo y labor para un verdadero trabajo colegiado.

Se recomienda en consecuencia, retomar las experiencias docentes recopiladas y la interpretación de las mismas para fundamentar investigaciones futuras que abonen entonces, a la construcción de comunidades educativas auto gestionables; estas en las cuales converge la opinión de autores que se han ocupado del tema y que demandan su constitución como el órgano escolar con mayor poder de decisión técnico pedagógica en los centros escolares. Estas serán posibles a partir de la capacidad de autorregulación, resiliencia y autogestión del proceso docente-metodológico de cada uno de los profesores como individuo. La pandemia marcó el camino, es nuestro deber seguirlo.

Referencias

Avilés-Garay, E. (2019). La escuela y la sociedad actual | Magisterio. 1–120. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-escuela-y-la-sociedad-actual>.

Álvarez, G. (16 de abril de 2020). Covid-19. Cambiar de paradigma educativo. (C. M. A.C, Ed.) Recuperado el 5 de enero de 2021, de <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/04/16/covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>

- Belli, S., & Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39(2), 139–151.
- Bericat, E. (2012). Las emociones. (U. d. Sevilla, Ed.) Sociopedia.Isa, 14. doi: 10.1177/205684601261. Recuperado el 20 de julio, de 2021 de <http://researchgate.net/publication/289533967>.
- Blasco, M. G. (2014). La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública. Universidad de Valencia. Diario Oficial de la Federación. (06 de 06 de 2020). Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 27 de 12 de 2020, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020
- Eddy, J., & Montoya, A. (2015). Proceso de formulación de estrategias emergentes en una institución de educación básica , y su relación con el aprendizaje organizacional. Instituto Tecnológico de Monterrey.
- Google for Education, México. (2020). Estrategia de educación a distancia: transformación e innovación para México. Propuesta integral frente al Covid-19. México. Recuperado el 06 de 01 de 2021, de https://www.septlaxcala.gob.mx/comunicado/estrategia_para_educacion_a_distancia_contigencia_covid_19.pdf
- INEGI. (2019). Recuperado el 19 de 12 de 2020, de Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática: <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. M., & Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica OJO. Policies implemented by the mexican government for Covid-19. The case of basic education.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México),
Especial, 143–172.

Rodríguez, C. (2013). ¿Qué Es Una Emoción? Teoría Relacional De Las Emociones. Revista Electrónica de Psicoterapia, 7(2), 348–372.
https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V7N2_2013/10-Rodriguez-Sutil_Que-es-una-emocion_CeIR_V7N2.pdf