

ORGANIZAR LA MENTE PARA ESTIMULAR LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN EL AULA VIRTUAL

PANDEMIA Y EDUCACIÓN VIRTUAL, PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA LEPRI

EDUCACIÓN VIRTUAL: UN ANÁLISIS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

**RESULTADOS CUANTITATIVOS DE UN JUEGO DE ROLES COMO ALTERNATIVA
PARA UNA PRÁCTICA EN UNA RED SOCIAL DISCIPLINAR**

**IMPLEMENTACIÓN DE UNA RED SOCIAL DISCIPLINAR COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE ÉTICA EN PSICOLOGÍA**

PERCEPCIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE UNIVERSITARIO



Revista
RELEP
Educación y Pedagogía
en Latinoamérica

VOL. 4, NÚM. 1, ENERO – ABRIL 2022

LICENCIA DE CREATIVE COMMONS
RECONOCIMIENTO 4.0 INTERNACIONAL.



Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica.
Vol. 4, Núm. 1, Enero – Abril 2022
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

Guadalupe González

Editor Técnico

Nadia Velázquez

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
Dr. Ernesto Geovani Figueroa González – Universidad Juárez del Estado de Durango – México
Dra. Blanca Estela Sánchez Jaimes – Universidad Autónoma De Guerrero – 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
Dra. Lucía Pérez Sánchez - Universidad Autónoma de Nayarit - México
Dra. Liliana García Reyes - Universidad Autónoma de Campeche - México
Dra. Karina González Roldán - Universidad Autónoma del Estado de México - México
Mtro. Miguel Ángel Tuz Sierra - Universidad Autónoma de Campeche - México
Mtra. Noemí Ascencio López - Universidad Autónoma de Guerrero - 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

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de iQuatro Editores.

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.

<https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index>



Índice

Artículos de investigación

Organizar la mente para estimular la motivación intrínseca en el aula virtual	6
Pandemia y educación virtual, perspectivas de los estudiantes de la LEPRI.....	21
Educación virtual: un análisis en tiempos de pandemia.....	33
Resultados cuantitativos de un juego de roles como alternativa para una práctica en una red social disciplinar.....	47
Implementación de una red social disciplinar como estrategia didáctica en la enseñanza de ética en Psicología.....	61
Percepción del ejercicio docente universitario.....	73

Organizar la mente para estimular la motivación intrínseca en el aula virtual

Organizing the mind to stimulate intrinsic motivation in the classroom.

Norma Edith Sánchez Tallabas¹
María Elena Valadez Mena²
Verónica Valadez Mena³
Mirna del Rosario Luna García⁴

Recibido: 25/10/2021
Aceptado: 13/01/2022

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
<https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.1.548>



Resumen

La presente investigación indaga sobre el tipo de organización que estimula en mayor medida la motivación intrínseca de los alumnos por aprender en el aula virtual. Se aborda la importancia de que los estudiantes muestren, de manera espontánea, interés, decisión y buen ánimo durante sus clases virtuales para alcanzar aprendizajes significativos y duraderos. Para ello, se tomó en cuenta el enfoque de Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (1997), quienes indican la influencia de factores ambientales externos que inciden en la calidad de los estudios, es decir, la disposición ordenada de los elementos que componen el acto de estudiar: lugar, mente y tiempo.

La investigación se desarrolló bajo una metodología cuantitativa y de hallazgo en grupos de 6° grado de la primaria Anexa a la Normal de Torreón, Coahuila, y como resultado se reconoció que la organización de la mente, es decir, la atención que los alumnos logran en la modalidad virtual es la condición que más facilita la motivación intrínseca de los estudiantes. Asimismo, se destaca como hallazgo relevante que los estudiantes de sexo masculino consideran más importante concentrarse y realizar las actividades en línea, a diferencia de las mujeres.

Palabras clave

Aula virtual, motivación intrínseca, organización de la mente

Abstract

This research investigates the type of organization that stimulates to a greater extent intrinsic motivation in students to learn in virtual classrooms. This research addresses the importance students' spontaneity, interest, decisiveness and good humor have during their virtual classes, to achieve

significant and long-lasting learning. For this purpose, the approach of Huidobro, Gutiérrez and Condemarín (1997), who indicate the influence of external environmental factors that affect the quality of studies, that is, the orderly arrangement of the elements that make up the act of studying: place, mind, and time, was considered.

The research was developed under a quantitative findings methodology with 6th grade primary school children from Annexed to the Normal, Torreon, Coahuila, and as a result we acknowledged that the organization of the mind, that is to say that attention students achieve in a virtual modality is the prerequisite that enables intrinsic motivation in students. Moreover, a relevant finding highlights that male student consider it more important to concentrate and carry out online activities, as opposed to female students

Keywords

Virtual classroom, intrinsic motivation, organization of the mind

Introducción

La motivación intrínseca se refiere a la realización de acciones sólo por la satisfacción de hacerlas sin necesidad de un incentivo externo, es decir, surge del interior del individuo, originándose a partir del placer que se obtiene de la tarea en sí o de la sensación de satisfacción que sigue a la realización de una actividad o que se alcanza durante el trabajo en una tarea. Su fuerza motivadora es mayor que la de cualquier recompensa externa o que se acompañe de reconocimiento. Una persona intrínsecamente motivada se dedicará a una labor porque le resulta agradable o por el reto que supone, nunca por la consecución de una recompensa o un premio. Ello no implica que quienes disfrutan de ciertos niveles de motivación intrínseca en su trabajo no busquen recompensas, sino que éstas no son suficientes para mantenerlos motivados.

Por tal motivo, la motivación intrínseca es clave para que exista en los alumnos una huella duradera y positiva en sus logros de aprendizaje.

En un planteamiento educativo basado en el humanismo, las escuelas y los planteles no cesarán de buscar y gestar condiciones y procesos para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. Así, las escuelas deben identificar y hacer uso efectivo de los recursos humanos, económicos, tecnológicos y sociales disponibles, con el objetivo de desarrollar el máximo potencial de cada estudiante en condiciones de equidad (SEP, 2017).

La motivación intrínseca se logra con la ayuda de diversos factores, como las dimensiones didáctico-pedagógicas dentro de un aula virtual, la autoeficacia que posee el alumno, aunado tanto al apoyo emocional que recibe en su hogar, como al apoyo que brinda el docente. Esta investigación se enfoca en la organización del alumno con el medio que lo rodea en un aula virtual. Es importante destacar que la metodología de trabajo

virtual no se había puesto en marcha en escuelas públicas del país como un requerimiento obligatorio, por tanto, miles de docentes buscaron todas las maneras posibles de que los alumnos adquirirán los conocimientos propiciando aprendizajes profundos y significativos a través de diversas plataformas virtuales, fortaleciendo el vínculo y comunicación con padres de familia y estudiantes. Es por esto que se consideró importante investigar los factores de la organización con el medio que integran un aula virtual, única modalidad viable en tiempos de pandemia, que favorecen la motivación intrínseca de los educandos en sus diferentes contextos.

Revisión de la literatura

La verificación teórica se orientó hacia dos grandes elementos que direccionan la presente investigación: la motivación intrínseca y la organización del medio del aula virtual que la propician.

Existen varias teorías generales sobre la motivación. En primer lugar, se encuentra la teoría psicológica de la jerarquía de las necesidades humanas, sostenida por Abraham Maslow en su obra *Una teoría sobre la motivación humana* (1943), uno de los primeros estudios desarrollados sobre la motivación en los individuos. Maslow sostiene que existen cinco tipos de necesidades. Cuando la persona satisface un tipo de necesidades, éstas pierden importancia para el individuo, pero entonces surgen otras que lo siguen motivando, “pues sólo las necesidades que no son satisfechas son relevantes” (Soriano, 2001).

Para Maslow, las necesidades son activadores y reguladores anclados de algún modo en el cuerpo, que la mayoría de las veces obedecen a un estímulo externo e influyen favorablemente sobre el organismo. Maslow remarca que, conforme se satisfacen las necesidades más básicas, los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados. Para este autor, las necesidades fisiológicas (respirar, beber agua, alimentarse, dormir, entre otras) son las más importantes. Una vez satisfechas las necesidades fisiológicas, surgen las que Maslow llama necesidades de seguridad (estabilidad, protección, ausencia del miedo, por mencionar algunas). Por ejemplo, al haber satisfecho de alguna forma ambos tipos de necesidades (fisiológicas y de seguridad), surge la necesidad de pertenencia y de amor, relacionada con la amistad, pareja, familia, aceptación social. Luego, surge la necesidad de estimación; casi todos los individuos sienten la necesidad de una valoración de sí mismos estable, fundamentada y elevada. Esta necesidad de estimación se divide en deseo de fuerza, competencia, libertad, deseo de prestigio, posición, fama, reconocimiento. En el último nivel se encuentra la necesidad de autorrealización, denominada también “motivación de crecimiento”. Esto significa que el hombre tiende a ser cada vez más completo e incluiría una tendencia a los buenos valores: alegría, afabilidad, ánimo, honradez, amor, bondad, necesidad de adquirir conocimientos (Maslow, 1943, citado en Soriano, 2001, pp. 3-5).

Otra línea de estudio general sobre la motivación es la denominada teoría bifactorial, conocida también como factores de motivación y

factores de higiene. Ésta fue propuesta por el psicólogo Herzberg en 1959 y busca explicar el comportamiento que tienen las personas en situaciones o ambientes de trabajo relacionados con la satisfacción e insatisfacción que dichas situaciones originan. Para Herzberg, dentro la teoría bifactorial, primero se encuentran los factores de motivación, también conocidos como factores intrínsecos: aquellos que se relacionan con la satisfacción que el individuo tiene por el puesto de trabajo y la naturalidad con que las personas ejecutan las tareas. Los factores motivacionales involucran sentimientos que se relacionan con el crecimiento, el desarrollo personal y la autorrealización. Por otro lado, se tiene a los factores de higiene, también conocidos como factores extrínsecos: guardan relación con la insatisfacción, se localizan en el ambiente y abarcan las condiciones físicas del lugar de trabajo, éstas deben ser las condiciones mínimas que las personas necesitan para desempeñar su labor adecuadamente. Los factores higiénicos se encuentran fuera del control de las personas (Bello & Bustamante, 2019).

La motivación intrínseca ha sido reconocida y se le otorga un papel preponderante. Para Ambrose y Kulik (1999), la motivación intrínseca es la verdadera motivación y la que debiera despertarse en las personas para lograr un cambio o progreso real en su comportamiento.

Harter (1978) menciona que los evolucionistas reconocen que, a partir del momento del nacimiento, los niños, en un estado saludable, son activos, inquisitivos, curiosos y juguetones, aun en ausencia de recompensas específicas.

Estar motivado intrínsecamente es asumir un problema como reto personal, es enfrentarlo por el simple hecho de hallar su solución, sin que se involucre esperanza o anhelo de recompensa externa por hacerlo (Jiménez, 2007).

El Plan y Programa de Estudio Aprendizajes Clave (SEP, 2017), en el apartado de Educación socioemocional y tutoría, refiere como elemento fundamental de la motivación el autoconocimiento del alumno, resaltando la importancia que conlleva el que los estudiantes entiendan su relevancia y sean motivados para practicarlos. Para ello, se recomienda observar y reflexionar sobre los beneficios de conocerse a sí mismo, las desventajas de no conocerse, y el provecho de desarrollar habilidades socioemocionales. Es por ello que dichas variables se agregaron a la presente investigación, al considerarlas importantes y en relación directa con la educación socioemocional.

Asimismo, en los Principios pedagógicos establecidos por el Plan y Programas de Estudio (SEP, 2017), se indica estimular la motivación intrínseca del alumno y se señala como función principal que el docente diseñe estrategias que hagan relevante el conocimiento, fomentando el aprecio del estudiante por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula. De esta manera, se favorece que el alumno tome el control de su proceso de aprendizaje y propicia, asimismo, la interrogación metacog-

nitiva para que el estudiante conozca y reflexione sobre las estrategias de aprendizaje que él mismo utiliza para mejorar.

Por tanto, la motivación intrínseca debe entenderse como el gusto de una persona por realizar tareas sin la necesidad de verse condicionada por presión, recompensas, castigos, entre otros factores. Una motivación intrínseca implica interés, decisión y buen ánimo espontáneos al buscar el logro de los objetivos que son vistos como importantes y valiosos en sí mismos. El individuo motivado intrínsecamente por su labor la percibe como significativa e interesante, que requiere de sus habilidades, criterio, autonomía y que le hace crecer o desarrollarse de forma personal. En suma, es un individuo que disfruta de las tareas implicadas en su labor cotidiana y que para realizarlas no se enfoca anticipada o exclusivamente en las recompensas externas que obtendrá con ello.

Por tanto, la teoría de la motivación intrínseca no se ocupa de sus causas, las cuales se ven como una propensión de la propia evolución (Ryan & Frederick, 1997), sino que examina las condiciones que estimulan y sostienen versus las que evitan y disminuyen esta propensión innata dentro del aula. Por ello, la decisión de estudiarla en los alumnos de 6º grado, grupo de práctica, se enfoca en el estudio de los factores que la potencian.

Por su parte Vallerand y Ratelle (2002) reconocen que los efectos más deseables de la motivación intrínseca se relacionan con la regulación integrada y con la identificación. Entre sus consecuencias cognitivas destacan: la activación de determinados procesos, como el aprendizaje profundo, la creatividad o la flexibilidad cognitiva (Lepper & Henderlong, 2000); el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006); y la puesta en marcha de actividades exploratorias. Como efectos emocionales, Deci y Ryan (2000) señalan la aparición de menos sentimientos negativos, como la vergüenza, y de más efectos positivos, como el orgullo. También se relacionan con variables motivacionales, como el interés personal, el interés situacional, la orientación general a metas de aprendizaje o un elevado autoconcepto académico (Manassero & Vázquez, 2000).

Los alumnos con una motivación intrínseca poseen determinados niveles conductuales que benefician su desempeño. A nivel conductual, evidencian ventajas que se concretan en una mayor elección libre de la tarea, en la persistencia en ella y en el esfuerzo que están dispuestos a realizar (Walls & Little, 2005).

Otra variable considerada importante dentro de los niveles conductuales para la presente investigación es la atención. Regularla implica orientarla y sostenerla voluntariamente en la experiencia, estímulo o tarea a realizar, así como monitorear, detectar, filtrar y dejar ir elementos distractores. Por lo cual, aprender a regular la atención es fundamental para alcanzar el control de la conducta. Una vez que el estudiante logra tener cierto dominio de su atención, puede dirigirla hacia su mundo interno y

tomar conciencia de las motivaciones, pensamientos, preferencias y emociones que experimenta (SEP, 2017).

Por lo expuesto hasta este punto, queda claro el lugar central de la motivación intrínseca como requisito para construir conocimientos y habilidades de forma significativa. Destaca que la actuación del maestro es clave para ayudar a los estudiantes a reconocer sus sistemas de motivación y cómo éstos influyen en su aprendizaje. Los docentes deben conocer lo suficiente a sus alumnos y tomar en cuenta todos los factores que se generan e influyen en el proceso educativo para alentarlos a desarrollar el máximo de su potencial, que en las condiciones actuales por emergencia sanitaria implican el sistema a distancia, única modalidad en la que es posible llevar a cabo este proceso.

Por lo contrario, en cuanto a la fundamentación teórica del aula virtual, se destaca la polisemia en el uso de términos. Las propuestas educativas con bases virtuales fortalecen de manera singular los aprendizajes de los contextos que las adoptan, potenciando de esta forma, con innovación continua, el uso de los materiales tecnológicos en aulas presenciales y, actualmente, como consecuencia de los sucesos ocurridos durante 2020-2021 (pandemia por COVID-19), posicionándose como principal o único recurso para brindar clases a distancia.

Al respecto, Scagnoli (2000) menciona que el aula virtual no debe entenderse sólo como un mecanismo para la distribución de la información, sino que debe ser un sistema donde las actividades involucradas en el proceso de aprendizaje puedan tomar lugar, en otras palabras, que permita interactividad, comunicación, aplicación de los conocimientos, evaluación y manejo de la clase.

Según Horton (2000), el aula virtual es el medio en la World Wide Web (www) por el cual los educadores y educandos se encuentran para realizar actividades que conducen al aprendizaje.

En el caso de la educación a distancia, el aula virtual toma una importancia radical, ya que será el espacio donde se concentrará el proceso de aprendizaje. Más allá del modo en que se organice la educación a distancia, sea semipresencial o remota, sincrónica o asincrónica, el aula virtual será la modalidad en que se desarrolle la clase. Por ello es importante definir qué se espera que los alumnos puedan lograr en su aprendizaje a distancia y qué elementos aportará el nuevo medio para que esa experiencia sea productiva (Scagnoli, 2000).

Cada vez es más frecuente el uso del término inglés e-learning, referido al aprendizaje a distancia a través de internet, en lugar de las expresiones españolas aprendizaje virtual o aprendizaje electrónico.

El e-learning se refiere a la utilización de las tecnologías de internet para ofrecer un conjunto de propuestas que permitan incrementar el conocimiento y la práctica (Rosenberg, 2001).

Al respecto, la Comisión Europea (2003) la define como la utilización de las nuevas tecnologías multimedia y de internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como a la colaboración e intercambio remotos. Asimismo, Barberá (2008) se refiere al proceso de aprendizaje a distancia que se facilita mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El e-learning es un concepto que se refiere a una determinada modalidad de organización, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se materializa o tiene lugar mediante espacios pedagógicos creados digitalmente y que reciben el nombre de aula virtual, por lo que está estrechamente vinculada con e-learning (Area & Adell, 2009).

Evidentemente, las aulas virtuales de e-learning son poderosas herramientas que han permitido incrementar la calidad de los procesos formativos a distancia, y los estudios ofertados por este tipo de instituciones educativas han sido pioneros en el desarrollo del e-learning. No obstante, como se mencionó con anterioridad, hoy día, los recursos educativos distribuidos a través de la web —ya sea abiertos y públicos, o bien, en espacios cerrados virtuales dentro de plataformas— también son empleados en diversidad de situaciones presenciales.

En cuanto a estos factores externos o ambientales, con base en la observación áulica, se detectó la organización del medio como variable que interviene en la motivación intrínseca y se consideró interesante incluirla como variable independiente para la realización de este estudio.

Al respecto, en el libro *A estudiar se aprende*, Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (1997) refieren que los factores ambientales son todos los elementos externos que inciden, para bien o para mal, en la calidad de los estudios. Entre estos factores se encuentra la organización para el estudio, es decir, la disposición ordenada de los elementos que componen el acto de estudiar: lugar, mente y tiempo.

Organizar el lugar se refiere a las condiciones físicas del lugar de estudio. El espacio debe ser silencioso, iluminado, aislado de ruidos, tranquilo y sin distractores. Los factores externos influyen en el éxito del rendimiento.

Organizar la mente significa tener una idea básica del tema, ir de lo general a lo particular. Hay que recordar que no se puede aprender una materia si previamente no se conoce la organización. Los contenidos adquieren significado cuando se descubre la relación entre todos ellos. En lo que se refiere a esto, el Plan y Programa de Estudio Aprendizajes Clave (SEP, 2017) menciona que existen diversas técnicas para aprender a regular la atención; entre ellas, destacan técnicas de entrenamiento mental que ayudan a generar calma y claridad, reducen el estrés y promueven el bienestar.

Organizar el tiempo significa adaptarlo tanto al trabajo que se va a realizar como a las características propias de cada persona. Una ade-

cuada planificación hace posible distribuir equilibradamente la jornada diaria y semanal para completar todo el trabajo escolar, facilita la concentración gracias a la creación de hábitos y permite aprovechar el tiempo libre para la recreación.

Metodología

La tipología de la investigación es cuantitativa y de hallazgo. Es cuantitativa porque se lleva a cabo un conjunto de procesos secuenciales y probatorios que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno observado, identificando tendencias de la población analizada sobre realidades de hecho y su característica principal es la de presentar una interpretación correcta que incluye encuestas para tratar de resolver una necesidad en un contexto determinado; es de hallazgo porque indica vínculos o relaciones encontradas fuera de la expectativa.

La investigación integró dos ejes de análisis para su experimentación: el eje independiente: Factores ambientales externos del aula virtual, y el eje dependiente: Motivación intrínseca. Lo que se pretende comprobar es la hipótesis de que la organización de factores externos ambientales en el aula virtual facilita la motivación intrínseca de los alumnos.

Los ejes fueron modelados con un grupo de variables complejas que a su vez desprenden variables simples, permitiendo encontrar con mayor precisión lo que se investiga. Es importante mencionar que la clasificación de variables se hizo con antelación para elegir las que fueran más pertinentes al contexto escolar en el que se trabaja, y al momento de diseñar el instrumento de investigación se buscó que su grado de confiabilidad y validez fueran óptimos para su aprobación.

La investigación contempla dos ejes y por cada eje sus variables complejas, así como sus variables simples enumeradas, con su clave y su definición operacional.

Para la recolección de información se diseñó un instrumento que consta de 59 variables, dividido en dos apartados.

En el primero se encuentra un grupo de datos señaléticos o datos generales que permiten caracterizar a los sujetos de la investigación, en este caso, a través de nueve variables de medición tipo nominal, de complementación cerrada (género, edad, cuenta con internet en casa, tiene celular propio, cuenta con computadora o laptop, con quién vive, sus padres están separados, horas que duerme al día y cuál es su asignatura favorita).

En el segundo apartado se presentan 50 ítems correspondientes a las variables simples agrupadas por las diferentes variables complejas que conforman cada uno de los dos ejes de investigación, variables medidas de manera ordinal en una escala del 0 al 10, donde 0 es ausencia de valor y 10 es valor máximo. En la escala de estas variables existe el cero absoluto y la magnitud de diferencia entre los valores numéricos entre sí.

Esta investigación se desarrolló en la Escuela Anexa a la Normal de Torreón, Coahuila, con una población de 407 estudiantes de 1° a 6° grados. La escuela reporta un nivel socioeconómico medio-bajo; la planta docente de la institución es de organización completa con un docente por grado, más directora, subdirectora, maestras de inglés, departamento de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) con equipo completo, además de contar con personal de intendencia. En lo que concierne a infraestructura, se puede decir que el plantel permanece en buenas condiciones.

Se aplicó el muestreo intencional no probabilístico con un $n=35$, correspondiente a los estudiantes de 6° grado sección "B". Las pruebas de confiabilidad y validez se realizaron en la fase de trabajo de campo, aplicándose el instrumento de manera virtual a 35 estudiantes de 6° grado de primaria con edades que oscilan entre los 11 y 12 años; las respuestas del instrumento se registraron en una base de datos y fueron sometidas a procesamientos estadísticos para su análisis, inferencia y conclusiones.

Con base en la revisión de información teórica y bibliográfica para la comprensión del fenómeno de estudio y sus elementos correspondientes, y con la intención de integrar los atributos de forma coherente y articulada, se dio paso al diseño y validación del instrumento, el cual se sometió a la revisión de expertos que recomendaron algunas adecuaciones al contenido, estructura y manera de aplicación. Se hizo garantizar su confiabilidad y validez a través de un análisis de ítems, obteniendo un α de Cronbach de 0.950 y un estandarizado de 0.957. Posterior a su aplicación, se procesaron estadísticamente a nivel descriptivo frecuencias y porcentajes, además del comportamiento univariable con medidas de tendencia central y variabilidad; comparativo con la prueba t de Student y por último en el relacional con correlación de Pearson. Con base en los resultados estadísticos obtenidos, se realizaron inferencias que condujeron a las conclusiones para su exposición.

Resultados

Análisis comparativo

En este nivel se trabajó con la prueba t de Student, con un índice máximo de error probable de 0.05.

En las variables que miden el factor de organizar el medio que rodea a los alumnos en el aula virtual, se presentan diferencias significativas entre el género masculino y femenino del grupo encuestado en lo siguiente:

Tabla 1.1

Prueba t de Student entre el género y la organización del medio del aula virtual

Núm	Variable			t-value	Df	P
		Femenino	Masculino			
21	Or_Men	6.888889	8.823529	— 2.73608	33	0.009931
22	Or_Tiem	7.111111	7.647059	— 0.52414	33	0.603684
23	Or_Esp	7.777778	8.941176	— 1.4566	33	0.154675

Directorio de variables		
21	Or_Men	Organizar la mente
22	Or_tiem	Organizar el tiempo
23	Or_Esp	Organizar el espacio

En la Tabla 1.1 se puede observar que, de acuerdo con el análisis de comparación de las medidas de las variables, los hombres consideran más importante organizar su mente (Núm.21,Or_Men) para realizar las actividades en línea, en comparación con las mujeres.

Análisis correlacional

En este nivel se trabajó con las correlaciones Producto Momento Pearson; se consideran las correlaciones significativas con error probable a $p \leq 0.0005$ y un $r = .557707$.

En la Tabla 1.2 se muestran tres variables de la organización del medio del eje Factores de la modalidad virtual que se correlacionan significativamente con diez variables del eje Motivación intrínseca.

Tabla 1.2
Comportamiento correlacional, Organización del medio de los factores del aula virtual en relación con el eje Motivación intrínseca

				Factores de la modalidad virtual		
				Organización del medio		
				21. Organizar la mente	22. Organizar el tiempo	23. Organizar el espacio
Motivación intrínseca	Consecuencias cognitivas	32. Aprendizaje profundo	0.62			
		33. Creatividad	0.62			
		35. Utilización de estrategias de aprendizaje	0.64			
	Efectos emocionales	38. Más orgullo	0.66			
	Variables motivacionales	40. Interés personal		0.62		
		41. Interés situacional	0.65			
		46. Responsabilidad		0.65		
	Nivel conductual	47. Persistencia		0.70		
		48. Esfuerzo	0.77		0.66	
		49. Atención	0.77	0.82	0.73	

En cuanto a la organización del medio de los factores de la modalidad virtual, de acuerdo con la Tabla 1.2, en el grado en que los alumnos organicen su mente y se concentren para realizar las actividades que se les asignan, se interesan y esfuerzan más en utilizar con creatividad y atención estrategias o herramientas de aprendizaje para lograr aprendizajes profundos. Organizar la mente es el factor que en mayor medida o con mayor significancia favorece la motivación intrínseca.

Del mismo modo, en la medida en que los alumnos organicen su tiempo para enviar las actividades a su maestro, despiertan su interés personal por mantenerse al pendiente de las tareas que se les presentan, incrementando su atención, persistencia y responsabilidad por cumplir con las labores asignadas.

De igual forma, el grado en que los alumnos organicen un espacio dentro de su hogar para realizar las actividades genera mayor esfuerzo y atención por realizar las tareas a pesar de las dificultades que se le presenten.

Se infiere que, en la medida en que los alumnos organicen su mente, su tiempo y un espacio dentro de su hogar para realizar las actividades, se interesan y esfuerzan más por estar al pendiente de las dinámicas que se les presentan y procuran utilizar con creatividad y atención estrategias o herramientas de aprendizaje para lograr con persistencia y responsabilidad aprendizajes profundos.

Discusión

En lo referente a la organización del medio del aula virtual, en la medida en que los alumnos organizan su mente, su tiempo y un espacio dentro de su hogar para realizar las actividades escolares del aula virtual, se interesan, concentran y esfuerzan más por estar al pendiente de las actividades que se les presentan y utilizan con creatividad y atención todas las estrategias o herramientas de aprendizaje para lograr con persistencia y responsabilidad aprendizajes profundos.

De acuerdo con Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (1997), se destaca que los factores como la organización para el estudio, es decir, la disposición ordenada de los elementos que componen el acto de estudiar: lugar, mente y tiempo, inciden, para bien o para mal, en la calidad de los aprendizajes. A pesar de que los autores los presentan con la misma importancia, en los resultados de esta investigación se indica que la organización de la mente es la que favorece de manera más significativa la motivación intrínseca de los alumnos.

Además, Moll (2018) afirma que el aprendizaje profundo se considera un efecto deseable de la motivación intrínseca que surge de la cognición del estudiante y consiste en dotar de significado nueva información, es decir, se trata de una estrategia que tiene como finalidad incorporar una perspectiva crítica sobre un determinado aprendizaje y, al hacerlo, favorecer su comprensión y retención a largo plazo, con la posibilidad de que dicho aprendizaje sirva más adelante para la resolución de un determinado problema en un contexto específico. Este aprendizaje profundo como efecto cognitivo deseable de la motivación intrínseca del estudiante al dotar de sentido la nueva información, se asemeja al aprendizaje significativo de Ausubel, que indica que éste se produce al incorporar la nueva información de forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno, tanto con una intencionalidad de relacionar los nuevos conocimientos con los que el alumno ya posee como con una disposición positiva ante el aprendizaje (motivación intrínseca de querer aprender).

Continuando con Moll (2018), éste menciona que el efecto cognitivo deseable de la motivación intrínseca favorece la comprensión y retención a largo plazo del nuevo aprendizaje, el cual servirá para resolver determinado problema en un contexto específico; consideramos que dicha aseveración es insuficiente, ya que a menudo los aprendizajes, las estrategias y las habilidades que se aprenden en clases se limitan a resolver problemas áulicos o parecidos al tipo de problemáticas resueltas en el aula; sin embargo, estos aprendizajes deben ser tan profundos que los alumnos sean capaces de transferirlos a la resolución de situaciones nuevas, situaciones de la vida diaria diferentes a las actividades escolares.

Conclusiones

En un primer momento, con base en la observación realizada durante la presente investigación, se pensó que las niñas, por su desempeño, consi-

deraban que la concentración era prioridad para realizar las actividades. Sin embargo, resultó que los niños consideran más importante organizar su mente para concentrarse y realizar las actividades en línea, a diferencia de las mujeres (tabla 1). Lo anterior coincide con hallazgos hechos por científicos de la universidad de Pensilvania, en Estados Unidos, quienes encontraron que, con base neurológica, en el hombre hay más conexiones entre la parte delantera y trasera del cerebro dentro de cada hemisferio; en las mujeres, en cambio, hay más conexiones cruzadas entre los dos hemisferios. Estas diferencias podrían explicar por qué, en general, los hombres tienden a ser mejores para aprender y ejecutar una sola tarea, mientras que las mujeres están mejor preparadas para realizar varias tareas simultáneas, pues la comunicación interhemisférica en el cerebro de las mujeres es más fluida que en el cerebro de los hombres. Esto permite que las mujeres manejen muchas cosas diferentes a la vez. En cambio, el cerebro de los hombres está preparado para poder hacer sólo una cosa a la vez, por lo cual se les dificulta ver y oír otras cosas mientras se concentran en una actividad (BBC News, 2013).

Es por ello que se concluye que los alumnos de género masculino sí consideran más importante concentrarse para realizar la tarea que se les asigna en el aula virtual, a diferencia de las niñas.

Por otro lado, con base en los resultados del análisis correlacional, se concluye que la organización del medio del aula virtual sí favorece la motivación intrínseca de los alumnos, hipótesis general de la investigación, ya que en la tabla 2 se evidencia que la organización tanto de la mente como del espacio y del tiempo favorecen la motivación intrínseca del estudiante, aunque es relevante mencionar que la primera es la más importante, ya que en la medida en que los alumnos organizan su mente y logran concentrarse para realizar las actividades que se les asignan, se interesan, esfuerzan y están más atentos en utilizar con creatividad todas las estrategias o herramientas de aprendizaje, lo que les facilita el logro de aprendizajes profundos, efecto cognitivo deseable de la motivación intrínseca, que consiste en incorporar una perspectiva crítica sobre un determinado aprendizaje y, al hacerlo, favorecen su comprensión, aspecto que les permite mejorar su retención a largo plazo, con la posibilidad de que dicho aprendizaje les sirva, más adelante, para la resolución de problemas en un contexto determinado (Moll, 2018).

Referencias

- Ambrose, M. & Kulik, C. (1999). Old friends, new faces: motivation research in the 1990s. *Journal of Management*, 25, 231-292.
- Area, M. & Adell, J. (2019). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Barberá, E. (2008). *Aprender e-learning*. Barcelona: Paidós.
- BBC News (2013, diciembre 3). Por qué ellas tienen más memoria y ellos

- navegan mejor. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/ultimas_noticias/2013/12/131202_ulntot_hallazgos_mapa_cerebro_msd
- Bello, J. & Bustamante, Y. (2019). ¿Es posible incrementar extrínsecamente la motivación intrínseca laboral? [Tesis] Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura (2003). Better e-learning for Europe. Recuperado de http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/e-learning/en.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Towards developmental model. *Human Development*, 1, 661-669.
- Horton, W. (2000). *Designing web based training*. Nueva York: Wiley Computer Publisher.
- Huidobro, C., Gutiérrez, M. & Condemarín, E. (1997). *A estudiar se aprende*. Chile: Ediciones UC.
- Jiménez, M. (2007). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En E. Fernández-Abascal, M. Jiménez & M. Martín, *Emoción y motivación: la adaptación humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Acelles.
- Lepper, M. R. & Henderlong, J. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. Londres: Academic Press.
- Manassero, M. A. & Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *REME, Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos> [mayo 2021].
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Moll, S. (2018, diciembre 2). Aprendizaje profundo. ¿Qué es? ¿Qué características presenta? Justifica tu respuesta. Recuperado de <https://justificaturespuesta.com/aprendizajeprofundo/#:~:text=El%20aprendizaje%20profundo%20consiste%20dotar,largo%20plazo%20y%20con%20la>
- Rosenberg, M. (2001). *e-Learning. Strategies for delivering knowledge in the Digital Age*. New Cork: McGraw-Hill.
- Ryan, R. M. & Frederick, C. M. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Scagnoli, N. (2000). El aula virtual, usos y elementos que la componen. Recuperado de <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/2326/?sequence=2>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave para la educación Integral*. México: SEP.

- Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de Relaciones Laborales*, (9), 163-184.
- Vallerand, R. J. & Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. En E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Walls, T. & Little, T. (2005). Relations among personal agency, motivation and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*

Sobre los autores

- ¹Profesora investigadora en la Escuela Normal de Torreón, México.
ORCID: 0000-0002-7234-9960
- ²Profesora investigadora en la Escuela Normal de Torreón, México.
ORCID: 0000-0001-6180-1336
- ³Profesora investigadora en la Escuela Normal de Torreón, México.
ORCID: 0000-0003-1466-3844
- ⁴Profesora investigadora en la Escuela Normal de Torreón, México.
ORCID: 0000-0002-9685-2819

Pandemia y educación virtual, perspectivas de los estudiantes de la LEPRI

Pandemic and virtual education, LEPRI students' perspectives.

Blanca Julia Silva Ballesteros¹

Luis Fernando Castelo Villaescusa²

Nydia Morales Ledgard³

Héctor Adrián Echeverría López⁴

Recibido: 25/10/2021

Aceptado: 13/01/2022

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:

<https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.1.549>



Resumen

La presente investigación describe la perspectiva de los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) ante la educación virtual en tiempos de pandemia. Se da respuesta a las preguntas de investigación sobre cuál es su concepto de educación virtual y cuáles son las características que debe cumplir. Se realiza una investigación cualitativa, con diseño narrativo y alcance descriptivo; el análisis de los datos se hace con el software Atlas.ti. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes califican este periodo de trabajo virtual como muy estresante, por factores como la comunicación, la dificultad en la conectividad y la falta de acceso a equipos tecnológicos. Se concluye que la educación virtual, para una parte significativa de la muestra, tiene relación con la generación de estrés por desconocimiento, es decir, a pesar de que los estudiantes ya tenían experiencia con cursos virtuales, no existe comparación al trasladarlos todos a la misma modalidad.

Palabras clave

Educación virtual, estudiantes, pandemia, perspectiva

Abstract

The present research describes the perspective of students enrolled in the Bachelor's Degree Program in Primary Education (LEIPURI-Licenciatura en Educación Primaria) on virtual education in times of pandemic. It answers research questions about what their concept of virtual education is and what are the characteristics it should fulfill. Qualitative research is carried out, with a narrative design and descriptive scope; the data analysis is done with the Atlas.ti software. The results obtained indicate that students rate this period of virtual work as being very stressful, due to factors such as communication, and the difficulty in connectivity and lack of availability of

technological equipment. It is concluded that virtual education, for a significant part of the sample, is related to the development of stress due to lack of knowledge, that is to say, despite the fact that the students already had experience with virtual courses, there is no comparison when transferring them all to the same modality.

Keywords

Virtual Education, students, pandemia, perspective

Introducción

El 2020 ha sido, es y será considerado por siempre como un parteaguas en la historia mundial por la llegada de un virus desconocido, sumamente contagioso y mortal que en pocos meses provocó una alerta de pandemia.

Lo anteriormente expuesto pone en la mesa situaciones urgentes por atender, sobre todo en materia educativa, ya que las medidas de contención de la pandemia, recomendadas en marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), buscan la protección de los estudiantes y evitar que se den contagios al interior de los edificios escolares, dando la libertad a cada país de implementar acciones locales, con la posibilidad de suspender toda actividad presencial en dichas instituciones.

En el caso particular de México, se determina publicar el acuerdo 02/03/2020 en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020), en el cual se establece la suspensión temporal de clases que comprende el periodo que va del 23 de marzo al 17 de abril en todos los niveles educativos a nivel nacional. Para la ciudad de Hermosillo, Sonora, el gobierno estatal decidió adelantar la suspensión a partir del 17 de marzo, dado que durante el fin de semana en que se publicó el acuerdo, se identificó el primer caso de COVID-19 en la ciudad.

Las decisiones emitidas por las distintas instituciones, tanto de salud como de gobierno, generaron una serie de situaciones que era prioritario atender en los distintos niveles educativos para poder continuar trabajando y que la formación académica de los estudiantes no se viera afectada. La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (BYCENES) determinó continuar con las clases vía remota, es decir, adoptó la modalidad de educación 100% virtual de manera emergente. De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2020), virtual se entiende como lo “que está ubicado o tiene lugar en línea, generalmente a través de internet” (párr. 4), colocando los cursos de todos los semestres en una plataforma Moodle, mediante la cual se llevarían a cabo las clases de manera remota.

Es por ello que el objetivo del estudio es describir la concepción de educación virtual y sus características desde la perspectiva de estudiantes de la LEPRI de la BYCENES. Por tanto, se considera importante revisar: ¿cuál es el concepto de educación virtual para los estudiantes de

la LEPRI de la BYCENES? y ¿cuáles son las características de la educación virtual para los estudiantes de la LEPRI de la BYCENES?

Revisión de la literatura

Se han realizado análisis previos al respecto por otros actores de la educación superior. Miguel (2020) llevó a cabo un estudio en una universidad de Oaxaca donde se revisan los procesos formativos desde el interior y con la mirada tanto de profesores como de alumnos en condiciones virtuales, en el cual sobresale que el docente está preocupado sólo por cumplir con el programa, mostrando gran interés por la infraestructura tecnológica y el acceso a internet, mientras que los estudiantes manifestaron un claro malestar ante el cambio de modalidad de presencial a distancia, aludiendo como principales motivos la mala comunicación con los profesores, cargas excesivas de tarea y, en algunos casos, falta de retroalimentación y problemas de conectividad. Con base en los planteamientos realizados y los resultados observados en otros estudios, se considera importante llevar a cabo un análisis a nivel local, en particular, enfocado en los alumnos de la licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) de la BYCENES. La investigación deberá desarrollar una revisión profunda del tema que muestre las aproximaciones, así como las lagunas teóricas que se han identificado sobre la cuestión. Resulta por demás importante retomar los conceptos que sustentan esta investigación y cómo los teóricos han tenido que replantear incluso algunos de ellos, dadas las condiciones actuales que vive el mundo.

Botero, Franco y Gómez (2020) también definieron el término pandemia, la cual se considera como la “propagación mundial de una enfermedad generada por un microorganismo que se transmite de forma eficaz y es capaz de producir casos por transmisión comunitaria en múltiples lugares” (p. 18). Por tanto, dado el nivel de contagio que se da por una pandemia, es que se vuelve inminente el distanciamiento social, y eso genera que se tenga que trabajar y educar a distancia de manera virtual.

Este modelo requiere recursos tecnológicos obligatorios, como una computadora o tableta, conexión a internet y el uso de una plataforma multimedia. Este método, a diferencia de la educación en línea, funciona de manera asincrónica, es decir, que los docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones. Este método es parecido a la educación a distancia, pero estrictamente con recursos tecnológicos solamente. Los materiales del curso o documentos se subirán a la plataforma elegida para que los alumnos puedan revisarlos, y normalmente se discuten dudas en foros públicos para todo el grupo (Ibáñez, 2020, párr. 6).

Lo anterior atiende a una educación remota de emergencia, la cual nace a raíz de la crisis mundial por COVID-19, el “objetivo principal de este tipo de educación es trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea” (Ibáñez, 2020, párr. 10). Al implementar este tipo de educación, el país se enfrenta a situaciones particulares que vive la población escolar a atender; por ejemplo, existen poblaciones en las que 70% de los estudian-

tes proviene de familias de bajos recursos, en donde es complicado incluso llevar comida a la mesa, mucho más lo es el proveer de recursos tecnológicos y conectividad adecuada para el aprendizaje on line (Villafuerte, 2020), por lo cual es importante conocer las perspectivas y expectativas de esos estudiantes ante este modelo virtual de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

El enfoque metodológico empleado para la realización de este estudio es el cualitativo, que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 7): “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”. La elección se debe a que se busca describir las perspectivas de los sujetos sobre el tema en cuestión y para ello es necesario realizar una interpretación de los datos recabados mediante la aplicación de un cuestionario, el cual:

[...] consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo (García, 2003, p. 2).

En este caso, el envío del instrumento se realizó vía formularios de Google y constaba de dos apartados: uno para datos contextuales y personales del estudiante, y otro con cinco preguntas abiertas referidas al tema de interés de esta investigación. Se sigue un diseño narrativo con alcance descriptivo, pues sólo se desea dar a conocer lo que los alumnos esperan de este proceso virtual de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo durante los últimos meses.

Los sujetos elegidos para el estudio son los alumnos que cursan de tercero a séptimo semestres de la LEPRI en la BYCENES, ya que tienen un parámetro previo de lo que son las clases presenciales en dicha institución que les permite comparar con las actuales en modalidad virtual. Para el envío del formulario se utilizó la organización de jefes de grupo, quienes fueron el medio para distribuir, vía mensaje de WhatsApp, el vínculo electrónico a seguir para el llenado del formulario y las instrucciones necesarias para ello. El proyecto tuvo muy buena recepción, ya que se recibieron 197 respuestas de los tres semestres mencionados. El análisis de datos se realizó con el software Atlas.ti, que es una herramienta que permite categorizar para organizar la información cualitativa de una forma más clara a través de la generación de redes semánticas en las que se visualizan los resultados con mayor claridad.

Resultados

Se debe describir objetivamente cada uno de los resultados generados por la aplicación de la metodología. Se recomienda usar subcapítulos cuando

hay varios grupos de resultados o experimentos. Se requiere plantear los resultados obtenidos con base en las pruebas realizadas o información recopilada, los cuales deben responder a los objetivos planteados.

Después de realizar el proceso metodológico descrito en el apartado anterior, se obtuvieron figuras que plasman las ideas de los sujetos participantes en el estudio. Las respuestas giran en torno a seis grandes ideas, por lo que se realizó ese mismo número de esquemas con el software Atlas.ti.

Idea 1. El alumno como centro del proceso de aprendizaje

Figura 2.1
El alumno al centro



Al considerar que el alumno es el centro del proceso de educación a distancia, las concepciones de los participantes se dividen en cuatro familias de categorías: Valores, Colaboración con el docente, Organización personal para el estudio y Oportunidad de crecimiento.

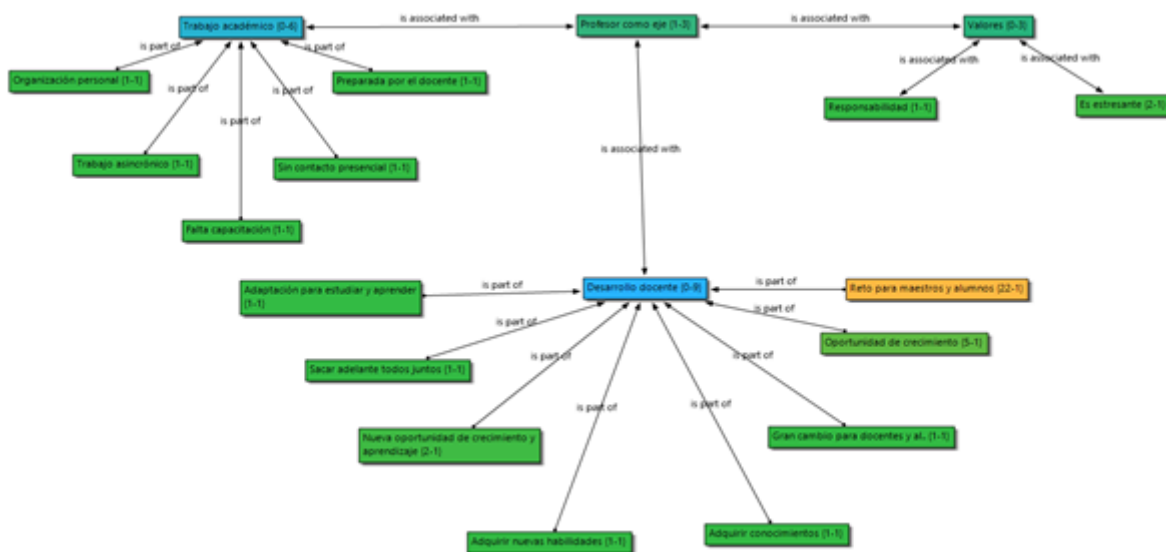
La familia Valores contiene cinco unidades de análisis, siendo Requiere responsabilidad y Responsabilidad las de mayor densidad; posteriormente, se localizan Implica dedicación y esfuerzo, Desafiante y Estresante. Para los jóvenes normalistas, trabajar de esta forma implica un reto que no desconocen, puesto que en esta escuela normal trabajan al menos un curso por semestre de forma virtual. Los participantes consideran un grado mayor de responsabilidad y organización personal que deben enfrentar junto con los profesores. Uno de los participantes menciona: “Mi experiencia ha sido algo estresante, el tenerme que adaptar a nuevas plataformas, además de requerir mucha más organización y responsabilidad” [sic] (23HVPRIM).

Otra de las familias es la de Colaboración con el docente, la cual está compuesta por siete unidades de análisis, destacando la de Reto para maestros y alumnos con la mayor densidad de la familia, y que también se relaciona con el comentario citado en el párrafo anterior referido a la adaptación de estudiantes, docentes y la responsabilidad que requiere. Las otras unidades de análisis tienen la misma densidad y se pueden destacar: Gran cambio para docentes y alumnos, Presentar evidencias, Sacar adelante todos juntos y Dificulta la práctica. Esta última es relevante puesto que los jóvenes se están formando como profesores y ven limitadas sus actividades de práctica a raíz de la pandemia por COVID-19.

Las dos familias restantes (Organización personal para el estudio y Oportunidad de crecimiento) se componen de cuatro unidades de análisis cada una, donde se destacan por su densidad de respuestas dos categorías: Estudiante autodidacta y Flexibilidad de horarios para la primera familia, y en el caso de la segunda, la de mayor densidad es Adquirir conocimientos. Ambas categorías se relacionan con las oportunidades que tienen los estudiantes ante esta modalidad de trabajo con todos los cursos de la malla curricular. Un participante comenta: “Es una nueva modalidad que permite aprender desde casa, generando una flexibilidad de horarios y actividades” (68MVPRIM).

Idea 2. El profesor como articulador y generador de estrategias de aprendizaje.

Figura 2.2
Profesor como eje



La Figura 2.2 muestra tres familias de categorías donde se repite el ítem Valores y se agregan Trabajo académico y Desarrollo docente. En la primera familia aparecen dos categorías presentes también en las unidades de análisis que apoyan la idea del alumno al centro, a saber: Responsabilidad y Estresante; en este contexto, es posible afirmar que las ideas de los

participantes reafirman la necesidad de afrontar un reto que debe ser tomado con responsabilidad y que puede resultar estresante ante las nuevas tareas que evoca el trabajo a distancia para la mayoría de docentes sin una capacitación previa para atender esta labor. Lloyd (2020) menciona que: “El cierre de las aulas, provocado por la pandemia de COVID-19, propició una migración forzada hacia la modalidad no presencial en todos los niveles educativos”; esta situación llega a los profesores y estudiantes de las escuelas normales de forma abrupta y debe ser asimilada y enfrentada de la mejor manera por docentes con múltiples características, como los que dan clases a los jóvenes que son protagonistas del presente estudio.

La familia Trabajo académico se organiza en cinco categorías; por un lado, aparecen Organización personal y Preparada por el docente, atribuyendo al profesor la planeación, preparación, organización e implementación del trabajo a distancia. Los participantes le confieren dos factores de distanciamiento al mencionar Trabajo asincrónico y Sin contacto presencial, además, evidencian la Falta de capacitación. Un sujeto refiere:

“Ha sido complicada, ya que ha habido algunos desafíos de por medio, por ejemplo: la falta de capacitación a los docentes, la caída de la plataforma que genera un poco de estrés en los estudiantes, también por la falta de especificación en las instrucciones, entre otras muchas cosas” (130MVIIPRIM).

Por último, se tiene a la familia Desarrollo docente, formada por ocho unidades de análisis donde la de mayor densidad es Reto para maestros y alumnos; coincide con Lloyd (2020) al suponer que se trata de un reto forzado para alumnos y maestros que la época de pandemia ha traído consigo.

Ante esta situación, Lloyd (2020) menciona que:

[...] la nueva oferta virtual enfrenta serias limitantes, dificultades y cuestionamientos éticos, sobre todo en cuanto a la equidad del modelo. Entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea son: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen (p. 115).

Idea 3. La comunicación a través de medios tecnológicos e internet para la educación a distancia

Figura 2.3
Comunicación tecnológica



Para comenzar con la descripción de esta idea, es importante mencionar que la Figura 2.3 se compone de tres familias de categorías: Necesidades, Educación en plataforma y Adaptar educación con tecnología. La familia de Necesidades se compone de siete categorías, destacando por su mayor densidad la de Uso de la tecnología e internet; posteriormente, aparecen en orden de densidad Uso de distintos medios y finalmente Medios electrónicos, Implica conectividad, Uso de dispositivos y Utilizar medios electrónicos. Las respuestas de los estudiantes se orientan a las necesidades que surgen para poder seguir estudiando en la modalidad de educación a distancia, todas las ideas las relacionan con el uso de tecnología, entendido como la utilización de dispositivos electrónicos (computadora de escritorio, laptops, celulares y tabletas electrónicas), apoyados con la conectividad a internet para tener acceso a plataformas académicas, clases en línea con alguna aplicación y servicios de mensajería instantánea por teléfono celular o correo electrónico.

La familia Adaptar educación con tecnología tiene también siete unidades de análisis, la de mayor número de repeticiones es Entorno virtual; posteriormente, aparecen Educación virtual y Trabajo virtual, que son las que construyen ese Entorno virtual mencionado por los participantes. Uno de ellos menciona: “Recibir el proceso enseñanza-aprendizaje no presencial/de manera virtual” (138MVIIPRIM). Por otra parte, uno de los participantes indica:

“Es un poco complicado debido a que no estaba acostumbrada a trabajar de esta manera y en ocasiones me puedo llegar a confundir por no entender bien alguna explicación escrita. A lo largo de la carrera se han llevado cursos virtuales, pero el hecho de tener que llevarlos todos es difícil, pero he aprendido a sobrellevarlo y a organizarme mejor” (138MVIIPRIM).

Ambas ideas dan cuenta de las problemáticas y transformaciones que se han presentado para los jóvenes normalistas ante la modalidad

de trabajo, que si bien no es desconocida, se complica por la cantidad de cursos que son impartidos así, sumado a la situación de la pandemia por COVID-19, la necesidad de conectividad y acceso a internet, en conjunto, hacen imprescindible un proceso de adaptación a la educación a distancia para estudiantes, docentes y toda la estructura de las escuelas normales.

La última familia de unidades de análisis, Educación en plataforma, se organiza en cuatro categorías: Estudiar en plataformas, con la mayor densidad, seguida de Estrategia digital, con cuatro menciones por parte de los participantes, y finalmente Trabajar en línea y Trabajo en plataforma para completar la familia.

Los participantes mencionan al respecto: “Mi experiencia ha sido algo estresante, el tenerme que adaptar a nuevas plataformas, además de requerir mucha más organización y responsabilidad” [sic] (56HIII PRIM). Otro estudiante expresa: “Pues a través de redes sociales o plataformas, nos hemos mantenido muy unidos” (64MV PRIM); otro elemento a resaltar es: “Trabajos por plataforma y clases virtuales para aclarar dudas o explicar temas importantes” (13MV PRIM). En resumen, todas estas ideas plasman la situación que se vive con el trabajo en plataforma y la comunicación que se genera entre estudiantes, docentes y el objeto de conocimiento que forma parte de las tareas académicas en las escuelas normales.

Discusión

De acuerdo con los hallazgos y en relación con la conceptualización teórica y antecedentes del tema planteado en esta investigación, es importante mencionar que las concepciones y perspectivas de los estudiantes de la LEPRI de la BYCENES respecto a la educación virtual, en su mayoría, tienen que ver con generación de estrés por desconocimiento, es decir, que a pesar de tener la experiencia de cursar por lo menos un curso virtual por semestre, no fue lo mismo al trasladar las siete u ocho asignaturas a la misma modalidad, ya que sus formas de organización eran distintas y consideran que tenían que dedicar incluso más tiempo en esta modalidad que de manera presencial.

Aluden también al desconocimiento de estudiantes y de docentes sobre el trabajo en la modalidad mencionada, ya que las explicaciones sobre los cursos suelen no ser tan claras y precisas; el hecho de no poder disponer de ese espacio de preguntas y respuestas que permite el estar frente a frente, ha dificultado el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consecuencia, muchos de ellos consideran no haber logrado el nivel de aprendizaje deseado.

Estas situaciones diferenciadas para los estudiantes, las carencias en las oportunidades, se evidencian más en los hogares de los normalistas, al ser partícipes de una educación virtual que cuenta con disposiciones diferentes a las de la educación áulica y que impone retos que van más allá de lo académico, pues también hay influencias de los medios materia-

les, de acceso a internet y de las condiciones económicas que presentan los alumnos de las escuelas normales y de cualquier nivel educativo.

Lo hasta aquí analizado advierte una oportunidad de crecimiento tanto en los docentes como en los estudiantes, pues como se mencionó con anterioridad, aunada al reto, también se presenta la coyuntura para adquirir conocimientos, generar cambios en la práctica docente, adquirir nuevas habilidades, adaptación para estudiar y aprender, oportunidades de crecimiento, salir adelante todos juntos. Las familias de categorías asociadas desde la perspectiva de los participantes, evidencian que la docencia en la educación virtual ofrece y requiere modificar su práctica con la generación de nuevos ambientes de aprendizaje congruentes con la nueva realidad, en espacios virtuales que deben ofrecer oportunidades de aprendizaje novedosas y equitativas, donde el docente sea claro y preciso en sus instrucciones y sostenga una comunicación permanente con sus estudiantes, pues la virtualidad es el único mecanismo de acceso a ellos.

Conclusiones

Una de las principales conclusiones en relación con la perspectiva que tienen los estudiantes normalistas de la BYCENES en cuanto a la educación virtual es la generación de estrés por desconocimiento de las dinámicas y formas de trabajo a las que se enfrentan, además de otros problemas como la ineficiente conectividad y falta de dispositivos electrónicos en los que puedan tomar sus clases.

Los participantes manifiestan la falta de capacitación de algunos docentes, pues la experiencia magisterial se adquiere en trabajo de tipo presencial, como consecuencia, se enfrentan al reto de la virtualidad como estrategia didáctica y al uso de herramientas tecnológicas desconocidas por ellos y, por tanto, poco utilizadas.

Este tipo de estudios se ve limitado por la forma en la que se realiza el levantamiento de datos, que en ocasiones limita la participación de los sujetos.

Referencias

- Botero, F., Franco, O. & Gómez, C. (30 de octubre 2020). Glosario para una pandemia: el ABC de los conceptos sobre el coronavirus. *Biomédica. Revista del Instituto Nacional de Salud*, 40(Supl. 2), 16-26. Recuperado de <https://doi.org/10.7705/biomedica.5605>
- Diario Oficial de la Federación (2020). Acuerdo número 02/03/20. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana.

- Ibáñez, F. (20 de noviembre 2020). Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, Monterrey, N. L. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. Educación y pandemia: una visión académica (pp. 115-121). México: IISUE/UNAM. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/341684400_Desigualdades_educativas_y_la_brecha_digital_en_tiempos_de_COVID-19
- Médicos Sin Fronteras (12 de marzo 2020). ¿Qué es una pandemia? ¿Cuál es la diferencia entre pandemia y epidemia? Recuperado de <https://www.msf.org.ar/actualidad/que-una-pandemiacual-la-diferencia-pandemia-y-epidemia>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), L (Esp.-, 2020), 13-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237017>
- Organización Mundial de la Salud (24 de febrero 2010). ¿Qué es una pandemia? Recuperado de https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/
- Organización Mundial de la Salud (16 de marzo 2020). COVID-19: la FICR, Unicef y la OMS publican una guía para proteger a los niños y apoyar la seguridad en las operaciones escolares. Recuperado de <https://www.who.int/es/news/item/10-03-2020-covid-19-ifrc-unicef-and-who-issue-guidance-to-protect-children-and-support-safe-school-operations>
- Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/virtual>
- Villafuerte, P. (19 de marzo 2020). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, Monterrey, N. L. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>

Sobre los autores

- ¹ Catedrática de tiempo completo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, México.
ORCID: 0000-0003-4495-794X
- ² Profesor de tiempo completo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, México.
ORCID: 0000-0002-8097-7676
- ³ Profesora de tiempo completo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, México.
ORCID: 0000-0002-2462-098X
- ⁴ Profesor de tiempo completo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, México.
ORCID: 0000-0002-9464-6384

Educación virtual: un análisis en tiempos de pandemia

Virtual learning: an analysis during the pandemic

Jennifer Sobeida Moreira Choez¹
María Viviana Zambrano Alcívar²

Recibido: 05/08/2021

Aceptado: 13/01/2022

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en
Latinoamérica.

Disponible en:

<https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.1.550>



Resumen

El objetivo de la investigación fue comprender el proceso de educación virtual en tiempos de pandemia de la Universidad Técnica de Manabí, desarrollada con el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, método fenomenológico hermenéutico. Los hallazgos ofrecen doce categorías distribuidas en tres bloques que expresan los momentos en que emerge el fenómeno. Se concluyó que la emigración de los procesos pedagógicos a los entornos virtuales altera la vida de los estudiantes, originando conductas disruptivas por la carencia de recursos tecnológicos y económicos, hecho que los desmotiva e induce a abandonar los estudios.

Palabras clave

Educación, pandemia, virtualidad

Abstract

The aim of this research was to understand the process of virtual education during the pandemic at the Technical University of Manabi (Universidad Técnica de Manabí), developed with an interpretive paradigm, qualitative approach and a hermeneutical phenomenological method. The findings offer twelve categories distributed within three sections that express the moments in which the phenomenon emerges. It was concluded that transition of pedagogical processes to virtual environments alter students' lives, causing disruptive behavior due to the lack of technological and economic resources, a fact that discourages and induces them to abandon their studies.

Keywords

Education, pandemic, virtuality

Introducción

El confinamiento social debido a la pandemia de COVID-19, enfermedad causada por el coronavirus SARS-CoV-2, que apareció en 2019, trajo consigo cambios en los escenarios educativos que han modificado las modalidades pedagógicas del aprendizaje presencial para desarrollar los procesos inherentes a la enseñanza de manera virtual, considerada como un gran reto para ser asumido por las instituciones educativas y sus docentes, además de implementarse como una medida de seguridad sanitaria a fin de evitar la propagación del virus.

Para minimizar los efectos que ocasiona en los estudiantes el cierre de las instituciones educativas, el aprendizaje virtual ofrece una alternativa que contribuye a contrarrestar el atraso académico registrado en el periodo escolar, además de disuadir el ocio, dado que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020), 90% de la población estudiantil global se encuentra fuera de sus aulas debido al confinamiento.

Ante tales circunstancias, algunos países de América Latina y el Caribe, como Bahamas, Costa Rica, Panamá y Ecuador, han adaptado la forma de aprendizaje a distancia, en modalidad virtual, lo que incluye clases sincrónicas, en tiempo real, y asincrónicas con videos y conferencias cargados en una plataforma de Internet para que los estudiantes accedan a los contenidos según su ritmo de estudio y recursos tecnológicos disponibles (Cepal/Unicef, 2020).

A pesar de dicha adaptación, la deserción escolar se ha incrementado en esta región. Las causas obedecen principalmente al orden económico, por no poder adquirir los equipos que se precisan para desarrollar la actividad, pero también al poco entendimiento de las actividades, a la falta de competencias tecnológicas tanto de los docentes como de los estudiantes, y a la inversión de tiempo en un trabajo, elemento necesario para la subsistencia familiar (Ruiz, 2020).

Otra de las limitantes es la falta de acceso a Internet, sobre todo en las zonas rurales, lo que acentúa la ya de por sí marcada diferencia socioeconómica frente a los escenarios urbanos. La realidad social en contextos de pandemia es muy distinta y puede ser desfavorable debido a que las limitaciones existentes han creado una gran brecha social (Huanca-Arohuanca et al. 2020).

Para el caso de Ecuador, el Ministerio de Educación ha implementado estrategias de índole pedagógica tendientes a la ejecución de algunas adaptaciones curriculares para optimizar las condiciones del aprendizaje, incluyendo el desarrollo de valores como la autonomía, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, además, los docentes pueden descargar de su portal en línea una serie de recursos digitales, aulas virtuales, una plataforma para la interacción de los miembros de la comunidad educativa y cursos de capacitación docente, los cuales

orientan la ejecución del Plan de Contingencia (Cedeño et al. 2021; Cabe-ro & Llorente, 2020).

Sin embargo, no todos los estudiantes pueden proseguir sus estudios en este contexto pandémico por carecer de las herramientas necesarias para ello. Así lo expresan los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2020), los cuales refieren que en el país sólo 37.23% de los hogares cuenta con un computador, por tanto, se considera cuesta arriba la continuidad de los estudios.

En tal sentido, las carencias de índole tecnológico y formativo que merman el enlace comunicativo para el acceso de las clases virtuales y el desconocimiento, aunado a las condiciones socioeconómicas, suman aristas para que el derecho a la educación de los estudiantes se vea en riesgo, por tanto, es necesario considerar la dinámica con que se aborda esta práctica con el propósito de mejorar la asequibilidad a personas con limitaciones y dificultades en razón del tiempo, del espacio y de los recursos, para con ello evitar la desmotivación y el abandono (Lamus, 2021).

Este fenómeno ha afectado de igual forma a las carreras en línea ofrecidas por la Universidad Técnica de Manabí, en cuyo proceso de enseñanza y aprendizaje se procuran actividades simultáneas (sincrónicas) a las que deben asistir los estudiantes dentro del horario establecido por los docentes; asimismo, se programan actividades que no tengan coincidencia temporal (asincrónicas) para facilitarle al estudiante la obtención de conocimientos de la forma más equilibrada y armónica posible de acuerdo con sus particularidades en cuanto a tiempo, ritmo y habilidades cognitivas.

Sin embargo, en las recientes jornadas se ha observado la disminución de la asistencia por parte de algunos participantes, además, se percibe el retraso en la entrega de las actividades asignadas, lo cual tiene implicaciones de índole académico desencadenado por el incumplimiento de las tareas y labores que se deben realizar para alcanzar las competencias mínimas aprobatorias, demostrando desinterés, despreocupación y poca disposición, desgano o desapego de las obligaciones escolares.

Estrada et al. (2020) han realizado investigaciones similares con el objetivo de analizar la actitud de los estudiantes de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19; los resultados arrojan que la mayoría de estudiantes presenta una actitud de indiferencia frente a la educación virtual.

Asimismo, se obtuvo de revisión bibliográfica el artículo presentado por Rosas (2021), en el que analiza los cambios sociales producidos en los estudiantes de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cuco (Perú) durante el aislamiento obligatorio por COVID-19 durante el 2020. Los resultados obtenidos del análisis estadístico arrojaron que 87% de los estudiantes siente preocupación por su economía y la de su familia, por lo que muchos han decidido abandonar las asignaturas en las que estaban matriculados, por ende, se sienten frustrados y vulnerables por la

incertidumbre que ocasionan las nuevas condiciones académicas, económicas y familiares que se viven.

De igual manera, la investigación de Taveras et al. (2021) tuvo la finalidad de determinar la satisfacción de los estudiantes con la modalidad virtual y conocer las condiciones técnicas de acceso a las clases virtuales. Los resultados muestran que los estudiantes se sintieron satisfechos con las prácticas docentes, las actividades, los recursos y el acompañamiento. No obstante, no se sienten complacidos con las condiciones de apoyo técnico para acceder a las clases virtuales.

Las investigaciones mencionadas con anterioridad constituyen un valioso soporte puesto que aportan información teórica y procedimental para direccionar el presente trabajo. Con base en ello y para dar respuesta a la inquietud planteada, la presente investigación tiene el propósito de comprender el proceso de educación virtual en tiempos de pandemia de la Universidad Técnica de Manabí, de manera que este estudio aporte al entendimiento de la situación descrita y con ello se vislumbren los significados que asumen los afectados en torno a este tema.

La investigación se justifica en virtud de los vacíos que existen alrededor de la situación expresada. Su relevancia emerge dada la necesidad por conocer, desde el punto de vista científico, teórico, tecnológico, educativo y social, los efectos que causa la modalidad virtual en los estudiantes, al ser un tema de suma importancia que se encuentra actualmente en la palestra pública, lo que eleva su pertinencia.

Revisión de la literatura

Educación virtual

En un mundo globalizado en el que las redes informáticas tienen largo alcance para favorecer la interconexión comunicativa en forma ilimitada mediante el uso de las herramientas tecnológicas, la educación virtual provee un espacio digital que no había sido tan aprovechado como hasta ahora para llevar a cabo el proceso de enseñanza.

Si bien es cierto que la educación virtual no es nueva, es un hecho innegable que bajo este contexto pandémico mundial se ha incrementado su uso gracias a que ofrece amplias oportunidades de interacción entre docentes y estudiantes. Es por ello que las instituciones educativas debieron repensar las prácticas pedagógicas orientando nuevas experiencias en torno a la educación, pero su desarrollo se encuentra condicionado al acceso a los recursos que pueden presentar los participantes (Gagliardi, 2020; Cedeño et al., 2021).

A juicio de Gutiérrez y Díaz (2020), el aprendizaje en casa es la mejor opción para continuar con el proceso de formación educativa, y en ese sentido, ha ganado relevancia dentro de las prácticas pedagógicas y sistemas educativos a nivel mundial. En esta modalidad, los entornos digitales cobran valor en tanto que no ameritan el encuentro físico debido a la

utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como apoyo para los canales de comunicación en forma flexible y colaborativa, transformando a la educación en la oportunidad para adquirir competencias ante el gran desafío presentado y que ha sido asumido por las instituciones educativas, entre ellas las universidades.

En ese tenor, Chanto (2018) define a la educación virtual como aquella que incorpora las TIC para impartir educación, lo cual permite a los participantes mantenerse actualizados en los temas curriculares, rompiendo las barreras de tiempo y espacio, sin necesidad de concurrir a clases de consulta, gracias a que su aplicación logra el suficiente acceso a las diferentes fuentes y recursos para la edificación de saberes y conocimientos.

A juicio de la investigadora, es un modelo de aprendizaje que se apoya en las TIC para crear, compartir y acceder al contenido académico mediante el cual se envían documentos en línea y se introducen elementos visuales, sin que sea necesaria la presencialidad de los participantes, en cuyo formato se pueden crear las denominadas aulas virtuales constituidas por espacios cibernéticos o ciberespacios a través de una red telemática conectada a la computadora o el teléfono que procesa la información.

Es preciso señalar que la pandemia indujo el quiebre de estructuras que otorgaba a las personas certeza sobre su comportamiento mediante modelos de regulación, impulsando la revisión de las formas de pensar, sentir y actuar para emigrar a nuevas prácticas de relación social y de cuidado; lo mismo ocurre con la enseñanza universitaria, al propiciar el uso de los campus virtuales masivamente (Badiou & Tarby, 2013; Robles & Sato, 2020).

En ese sentido, se hace necesario indagar con más profundidad para comprender epistemológicamente el fenómeno sociohistórico que la humanidad está viviendo, por ser un tema novedoso que ha surgido de una situación que se encuentra en desarrollo y que se desconoce cuándo pueda terminar. Dicha situación requiere investigar el escenario que contextualiza a la Universidad Técnica de Manabí en torno a este tema, visto desde las experiencias de quienes se encuentran inmersos en el fenómeno.

Metodología

La presente investigación se encuentra sujeta al paradigma interpretativo, referenciado como aquel que cuestiona una realidad externa vivida a partir de las acciones humanas y los constructos sociales existentes para comprender las concepciones y los significados desde las creencias, intenciones y motivaciones de las personas implicadas en el fenómeno que se estudia (Rodríguez, 2020).

De igual forma, se enfoca en la investigación cualitativa, la cual se interesa por la vida de las personas, profundizando en sus subjetividades, historias, experiencias, interacciones, acciones y sentidos situados en

el contexto particular en el que éstas se desarrollan, con la finalidad de comprender los procesos que le dan origen desde diversas experiencias sociales (Schenkel & Pérez, 2019).

El estudio parte de las siguientes proposiciones hipotéticas:

La situación pandémica, con todo lo que conlleva, a saber: enfermedades, muerte, desempleo y pobreza, afecta negativamente el interés de los estudiantes para proseguir sus estudios universitarios.

El método empleado fue el fenomenológico hermenéutico, que se centra en estudiar y describir la experiencia humana vivida por sus propios actores sociales dentro del amplio espectro en el que se sumerge la interpretación de los hechos y su significado, lo que permite su comprensión hasta llegar a la generación de temas, categorías y subcategorías que describen e interpretan el fenómeno desde la esencia y vivencia de los actores sociales (Finol & Vera, 2020).

Este método se desarrolló con el apoyo de las cuatro fases propuestas por Fuster (2019), las cuales comprenden el siguiente orden:

Primera fase. Es la etapa previa o de clarificación de presupuestos, se trata de establecer las hipótesis y evaluar los preconceptos desde los cuales parte el investigador para reconocer aquellos que podrían intervenir o contribuir sobre la investigación.

Segunda fase. Es el momento en el que se recoge la experiencia vivida en forma descriptiva, a fin de obtener datos desde numerosas fuentes que puedan proveer información.

Tercera fase. Busca acercarse a la reflexión en torno a la experiencia vivida, se considera la etapa estructural cuyo propósito radica en iniciar el aprendizaje sobre el significado esencial de lo que se investiga, surgido de la cotidianidad de las personas que viven el fenómeno.

Cuarta fase. Se trata de hacer el proceso reflexivo mientras se escribe acerca de la experiencia vivida con la integración de todas las estructuras particulares en una general con el objetivo de que emerja una sola descripción de todas las fisonomías individuales, la cual debe consistir en una descripción sintética, pero completa.

Las técnicas para recabar información fueron la observación, la revisión de documentos y la entrevista en profundidad realizada a través del guión de entrevistas como instrumento que sirvió para materializar el intercambio de opiniones entre los versionantes, aplicado a los cinco docentes y cinco estudiantes de la Universidad Técnica de Manabí que ofrecen y reciben clases en línea, por ser ellos quienes viven las experiencias que buscan comprenderse mediante la interacción e introspección de la autora.

Por otra parte, la técnica de análisis que se utilizó para inter-

pretar los significados y sentidos fue la reducción, en la que se perciben y describen las peculiaridades, así como la experiencia que emerge de la conciencia de los individuos estudiados en aras de comprender de modo sistemático la reconstrucción de los ejes articuladores que lo constituyen en forma analítica, lo cual demanda una profunda lucidez que permita explicar lo que expresan los informantes (Fuster, 2019).

La confiabilidad del instrumento empleado es adecuada al mismo proceso de investigación con un fuerte componente reflexivo, que responde a criterios de credibilidad, auditabilidad, transferencia, creatividad, sensibilidad y flexibilidad; por tanto, su validez se ajusta al proceso metódico que responde a las categorías emergentes surgidas de la interpretación de las voces de los informantes, una vez que se hayan contrastado, estructurado y teorizado a través de la introspección que permite un análisis diferenciador (Martínez & March, 2015).

Resultados

Significados hallados en la indagación del fenómeno

Atendiendo a las fases propuestas por Fuster (2019), en primera instancia se observó el fenómeno empíricamente, se revisó la literatura y se partió de los supuestos para orientar el rumbo de la investigación. Enseguida, se aplicó el instrumento a los informantes clave para luego interpretar y comprender los juicios emitidos mientras se reflexionó en torno a las versiones ofrecidas sobre el tema que se estudia.

A tales efectos, una vez reducida la información que aportaron los informantes, se dimensionan en categorías los elementos multifactoriales que afectan el desarrollo armónico de la educación virtual en tiempos de pandemia impartida en la Universidad Técnica de Manabí, expresados en los siguientes significados y sentidos:

Interrupción abrupta de las rutinas pedagógicas. Cambio repentino en la planificación organizada y horarios de clase establecidos para el periodo académico regular, orientado inicialmente para una modalidad completamente presencial, lo cual condujo a la suspensión de clases de forma súbita e imprevista, afectando las dinámicas de aprendizaje.

Aplicación de otras modalidades de aprendizaje. Establecimiento inmediato de estructuras virtuales para dar continuidad a la prosecución estudiantil, dado que no se requiere de un espacio físico para llevarla a cabo, pero sí de tecnología y recursos informáticos, cuyo acceso y manejo no son conocidos para todos los participantes, generando brechas en la comunicación.

Resistencia a la tecnología. Oposición a los cambios que se suscitaron inesperadamente en relación con el uso de plataformas virtuales y uso de equipos electrónicos que se exigen para participar de las bondades que ofrece la modalidad a distancia, por incompatibilidad, falta de recursos o impericia, ocasionando un estado de negación constante.

Competencias formativas en los docentes. La capacitación tecnológica de los docentes proporciona conocimientos para la creación, uso, manejo y enseñanza de las plataformas virtuales y dispositivos tecnológicos. Esto implica la apropiación y el desarrollo de habilidades que les posibilite la integración de los contenidos curriculares a fin de aplicar prácticas novedosas que contribuyan al aprendizaje.

Desarrollo de estrategias didácticas. La aplicación de estrategias apropiadas para los entornos virtuales cónsonas con el currículo y los objetivos de aprendizaje, constituye un reto para los docentes en virtud de que éstas deben propender a la apropiación de todos los estudiantes, incluso atendiendo la diversidad de las necesidades educativas especiales, con el propósito de que todos los participantes puedan alcanzar las competencias necesarias exigidas por el nivel de estudios.

Explicación de las estrategias metodológicas y procedimentales. La comunicación implicada en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desprende de la acción tutorial a distancia, debe generarse en un ambiente propicio, estableciendo normas en función de la interacción dialógica y la modalidad, manifestando con claridad todo lo concerniente a la realización de las actividades que se asignen.

Incomprensión de las orientaciones. Para los estudiantes, resulta una desavenencia comprender los aspectos metodológicos fundamentales para realizar una tarea. Esta brecha merma el proceso cognitivo para desarrollar las actividades que el docente propone en clase por las formas particulares de aprender, que no son todas cubiertas en los entornos virtuales.

Pocos recursos económicos y tecnológicos. La capacidad de adquirir herramientas tecnológicas necesarias o tener acceso a los diferentes dispositivos para estar presente en forma virtual en una clase se encuentra limitada en algunos participantes; muchas familias tienen restricciones socioeconómicas para adquirir estos instrumentos, causando angustia y retraso en la entrega de las tareas.

Contexto social y sanitario. La situación que condujo a la adaptación de clases virtuales proviene de las medidas implementadas por el Estado que fueron acatadas por las instituciones educativas, cuyo origen es una emergencia sanitaria por el despliegue global de un virus contagioso denominado SARS-CoV-2, que originó una pandemia y ha alcanzado todos los rincones del mundo.

Desmotivación y desinterés. La presión que es ejercida en el ambiente familiar para evitar el ocio entre los miembros que estudian, así como el cambio de dinámica, generan tensión dentro de los hogares, lo que, aunado al distanciamiento social y la monotonía, configuran el conjunto de elementos para exacerbar psicológica y emocionalmente la actitud de los estudiantes que estaban acostumbrados a compartir espacios y al encuentro físico.

Pérdida de la disciplina. El compromiso estudiantil ha ido en detrimento del autoaprendizaje y la autorregulación, al no contar con la figura directa del docente de manera presencial como factor que regula y acciona la disciplina para fomentar el estudio, dar seguimiento a las actividades y aportar elementos pedagógicos que motiven el aprendizaje.

Abandono y deserción. La asistencia a las clases virtuales se ha visto mermada y ha disminuido la entrega de actividades. Los participantes han dejado de asistir consecutivamente, separándose de la secuencia que se amerita para no perder el hilo conductor de la explicación y contenido curricular de las diversas asignaturas. Los docentes contabilizan menos participación.

Discusión

La comprensión del fenómeno

El desinterés de los estudiantes no se originó de un momento a otro, por lo contrario, hubo una serie de situaciones que hizo detonar este fenómeno, el cual comienza con la interrupción abrupta de las rutinas pedagógicas, afectando la vida diaria de los docentes y los estudiantes; tal desajuste condujo a una alteración del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que no todos tuvieron la capacidad tecnológica o cognitiva para alcanzar las competencias mínimas aprobatorias exigidas.

Por otra parte, la adaptación a las clases virtuales como nuevo sistema educativo sin previa preparación, conlleva a la asimilación inmediata del proceso pedagógico, por lo que numerosos participantes tuvieron que improvisar y modificar sus hábitos de estudios. También hubo rechazo a la nueva modalidad, mostrando un comportamiento irreverente, excluyéndose por cuenta propia al no asistir a las convocatorias sincrónicas o asincrónicas efectuadas por los docentes.

Dentro de dicho contexto, algunos docentes también manifestaron no estar exentos de los problemas que agobian a los estudiantes, en tanto que también padecen de situaciones técnicas y procedimentales que los limitan para emprender la práctica pedagógica eficazmente. Además, fue necesario adecuar la planificación de los contenidos curriculares en consonancia con el nuevo contexto. También es importante que se expresen con exactitud las directrices orientativas que detallan en profundidad el abordaje de las actividades debido a las limitaciones que tiene la comunicación no verbal, así como establecer un espacio para responder a las inquietudes que planteen los estudiantes a fin de que éstos puedan entender con claridad los aspectos inherentes al desarrollo de las tareas asignadas.

La falta de conectividad, escasos recursos, problemas económicos y familiares, además de la alteración de los horarios, contribuyen a determinar las oportunidades de aprendizaje, las cuales van en detrimento del proceso educativo ante la imposibilidad de adquirir los instrumentos necesarios que viabilicen el acceso a las plataformas virtuales, lo cual se traduce en la merma de la nómina estudiantil.

La demanda de las actividades académicas en entornos virtuales exige un alto compromiso por parte de los participantes para actuar en forma provechosa, pero la actitud insubordinada y la apatía ganaron terreno frente a la realidad que los estudiantes enfrentan, desestabilizándolos psicoemocionalmente por el contexto sanitario y socioeconómico en el que se desenvuelven, logrando perturbar la prosecución de sus estudios.

Es consideración de la autora pensar que el fenómeno se presenta en tres bloques. El primero exhibe un escenario en el que la Universidad Técnica de Manabí realizaba regularmente su proceso educativo, no obstante, al acontecer una situación atípica originada por la COVID-19, se interrumpe la rutina pedagógica; en consecuencia, los estudiantes tuvieron que regresar a sus hogares para resguardar su salud y asistir virtualmente a clases, adaptando una modalidad de estudio no convencional. Aquí surgen categorías como interrupción abrupta de las rutinas pedagógicas y aplicación de otras modalidades de aprendizaje.

El segundo bloque está permeado por la incertidumbre, escasez de recursos, brecha tecnológica y comunicacional, falta de competencias y carencias formativas, en el que se busca la adaptabilidad de la situación actual generando desconcierto entre los participantes, a la vez que se toman decisiones y se emprenden acciones que propician la transición de una modalidad a otra, estableciendo los ajustes pertinentes en función de las necesidades emergidas. De aquí emanan las siguientes categorías: resistencia a la tecnología, competencias formativas en los docentes, desarrollo de estrategias didácticas, explicación de las estrategias metodológicas y procedimentales, e incompreensión de las orientaciones.

Finalmente, en el tercer bloque, a pesar de todas las limitaciones, algunos participantes logran mantenerse en el nuevo sistema impuesto; sin embargo, otros no pudieron o no quisieron continuar por múltiples razones que estriban entre las dificultades financieras, sociales, de salud y tecnológicas, decisiones causadas por la poca adaptabilidad, falta de impulso y motivación, indolencia y abulia, alejándose sucesivamente de la universidad, decisión que se asocia a la modalidad en la que bajo la pandemia se lleva el sistema educativo universitario, desaprovechando la oportunidad de continuar estudiando. En este bloque emergen las siguientes categorías: incompreensión de las orientaciones, pocos recursos económicos y tecnológicos, contexto social y sanitario, desmotivación y desinterés, pérdida de la disciplina y, por último, abandono y deserción.

Ahora bien, como elemento visual complementario de las unidades de sentido que los entrevistados le dieron al fenómeno de la educación virtual en tiempos de pandemia, se ha generado la figura denomi-

nada “el fenómeno en tres bloques”, en la que se expresa la representación de la comprensión del tema en estudio: cómo es la educación virtual en tiempos de pandemia (véase Figura 3.1).

Figura 3.1
El fenómeno en tres bloques



Fuente: elaboración propia con base en las opiniones emitidas por los informantes clave.

Se hizo un contraste con otras investigaciones como las de Lovón y Cisneros (2020), cuyos resultados muestran que la principal consecuencia que afecta a los estudiantes que reciben clases mediante la educación virtual es el estrés, la frustración y la deserción universitaria a causa de la sobrecarga académica; de igual forma, se verificaron los hallazgos que arrojó el trabajo de Pérez-López, Atochero y Rivero (2020), en el que se evidenció la valoración negativa que tienen los estudiantes sobre la enseñanza a distancia explicada por la inversa relación percibida entre dedicación al estudio y rendimiento académico, falta de adaptación de los docentes, circunstancias personales y académicas de los estudiantes. Así, se puede afirmar que los resultados obtenidos en la presente investigación concuerdan con los mencionados trabajos.

Cabe resaltar que la semejanza de éstas y otras investigaciones que sustentaron la documentación, corresponde a la percepción que tienen los estudiantes en torno al fenómeno de la virtualidad en educación de las universidades de Perú, Chile, Colombia, Venezuela y Ecuador, por lo que a juicio de la autora de este trabajo, se confirma la similitud en las situaciones planteadas, pero sobre todo, en los descubrimientos, hallazgos

y resultados; por tanto, se infiere que las condiciones de encierro actuales han afectado a gran número de estudiantes universitarios, mermando la matrícula estudiantil de muchas instituciones de educación superior.

Conclusiones

La migración de los procesos pedagógicos a los entornos virtuales derivada del distanciamiento social impuesto para disminuir el contagio de COVID-19, ha alterado la vida de muchos estudiantes. Ello comporta una serie de conductas disruptivas originadas por la impotencia de no tener recursos tecnológicos o económicos, pero también por la falta de autodisciplina, autoaprendizaje, capacidad de adaptación y compromiso.

Los principales descubrimientos en esta investigación, que contribuyeron a la comprensión del fenómeno, se encuentran no sólo en la falta de recursos, sino también en las limitaciones de índole pedagógico concernientes a las estrategias didácticas y procedimentales adaptadas a la virtualidad, el desarrollo de competencias tecnológicas y comunicativas, y el nivel cognitivo de los participantes, que en tiempos de excepcionalidad requieren de apoyo constante para que su motivación no sea mermada y puedan tomar la decisión de continuar estudiando.

Finalmente, a través de la inducción analítica de la investigadora, desde que se recabó la información hasta hacerla comprensible mediante la aplicación del método, se logró explicar el fenómeno y comprobar la hipótesis planteada, la cual devela que las consecuencias que trajo consigo la pandemia es un elemento que incide negativamente en el interés de los alumnos para proseguir sus estudios universitarios.

Referencias

- Badiou, A. & Tarby, F. (2013a). La filosofía y el acontecimiento: con una breve introducción a la filosofía de Alain Badiou. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chanto, C. (2018). El aula virtual como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje. Universidad Nacional de Costa Rica — Sede Regional Chorotega – Uanacaste – Costa Rica. American Journal of Engineering Research (AJER), 7(1), 81-87. Recuperado de <https://docplayer.es/85985709-El-aula-virtual-como-estrategia-para-la-ensenanza-y-al-aprendizaje-universidad-nacional-de-costa-rica-sede-regional-chorotega-guanacaste-costa-rica.html>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2020). Pandemia del COVID-19 llevará a la mayor contracción de la actividad económica en la historia de la región: caerá -5,3% en 2020. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/comunicados/pandemia-covid-19-llevara-la-mayor-contraccion-la-actividad-economica-la-historia-la>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Cepal/Unicef) (2020). La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes. Boletín Desafíos, 23. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/tipo/boletin-desafios/23>
- De Franco, M. F. & Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: Análisis teórico. Mundo Recursivo, 3(1), 1-24. Recuperado de <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Esteche, E. & Gerhard, J. (2021). Factores que inciden en la educación virtual en tiempos de pandemia (COVID-19) de los estudiantes universitarios de una universidad privada. Docentes de Iberoamérica frente a la pandemia. Desafíos y respuestas. Recuperado de <http://formacionib.org/desafios.pdf#page=27>
- Estrada, E. G., Gallegos, N. A., Mamani, H. J. & Huaypar, K. H. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. Revista Brasileira de Educação do Campo, 5, 1-19. Recuperado de <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10237>
- Finol, M. & Vera, J. L. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. Mundo Recursivo, 3(1). Recuperado de <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). Educación en Derechos de Infancia y Ciudadanía Global. Recuperado de https://enlinea.intef.es/courses/course-v1:INTEF+UNICEF-MOOC+2020_ED1/about
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, Revista de Psicología Educativa, 7(1), 201-229. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Huanca-Arohuanca, J. W., Supo-Condori, F., Sucari Leon, R. & Supo Quispe, L. A. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. Revista Innovaciones Educativas, 22, 115-128. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3218>
- Lamus, R. (2021). La educación a distancia durante la pandemia en la Universidad Bolivariana de Venezuela, sede Falcón. Polo del Conocimiento, 6(1). Recuperado de https://redib.org/Record/oai_articulo3032937-la-educaci%C3%B3n-a-distancia-durante-la-pandemia-en-la-universidad-bolivariana-de-venezuela-sede-falc%C3%B3n
- Martínez, M. & March, T. (2015). Caracterización de la validez y confiabilidad en el constructo metodológico de la investigación social. REDHECS, 20(10), 107-127. Recuperado de <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/2512/2319>

- Ministerio de Educación (2020). Plan Educativo “Aprendemos juntos en casa”. Quito, Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-aprendemos-juntos-en-casa/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Education: From disruption to recovery. Recuperado de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Pérez-López, E., Atochero, A. V. & Rivero, S. C. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 331-350. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Robles, C. & Sato, A. (2020). Grupalidades virtuales. El impacto de la pandemia en los procesos grupales. La intervención en lo social en tiempos de pandemia. Recuperado de <https://www.margen.org/pandemia/textos/robles.pdf>
- Rodríguez, A. (2020). Paradigmas en la investigación educativa: nuevas perspectivas pedagógicas, 139. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina. Recuperado de file:///C:/Users/personal/Downloads/PracticasPedagogicas_tomo_3.pdf
- Rosas, D. (2021). Educación virtual en pandemia: conectividad y adaptación de estudiantes universitarios de Perú. Retos de la educación en tiempos de pandemia: integración de experiencias, reflexiones y desafíos. Perú: REDEM. Recuperado de https://www.academia.edu/48844734/Educaci%C3%B3n_virtual_en_pandemia_Conectividad_y_adaptaci%C3%B3n_de_estudiantes_universitarios_de_Per%C3%BA
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3e), 45-59. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Schenkel, E. & Pérez, M. I. (2019). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. Acta Geográfica, 12(30), 227-233. Recuperado de <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/5201>
- Taveras-Pichardo, L. C., Paz-López, A., Silvestre, E., Montes-Miranda, A. & Figueroa-Gutiérrez, V. (2021). Satisfacción de los estudiantes universitarios con las clases virtuales adoptadas en el marco de la pandemia por COVID-19. EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC, 10(2), 139-162. Recuperado de <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.12908>

Sobre los autores

¹Profesora en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
ORCID: 0000-0001-8604-3295

²Profesora en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
ORCID: 0000-0001-5288-0247

Resultados cuantitativos de un juego de roles como alternativa para una práctica en una red social disciplinar

Quantitative results from a role play as an alternative exercise in a disciplinary social network

José Manuel Meza Cano¹
Edith González Santiago²

Recibido: 05/08/2021

Aceptado: 13/01/2022

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:

<https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.1.552>



Resumen

Las redes sociales disciplinares son empleadas para discutir sobre temas académicos específicos, construidas con redes de código abierto. El objetivo de este trabajo es mostrar los resultados descriptivos de la implementación del juego de roles en una práctica en psicología dentro de una red social disciplinar, para ello se creó un personaje ficticio que interactuó con los estudiantes durante un semestre. Los resultados cuantitativos arrojaron una cantidad importante de interacciones estudiantes-personaje, centradas en fechas. Se concluye que es necesario implementar actividades para mantener la interacción entre estudiantes y figuras docentes.

Palabras clave

Análisis de redes, juego de roles, prácticas educativas, psicología, redes sociales.

Abstract

Disciplinary social networks are used to discuss specific academic topics built with open-source networks. The objective of this research is to show descriptive results obtained when role plays are implemented as an exercise in psychology using disciplinary social networks. To do so, a fictional character was created. This character interacted with students during one semester. Quantitative results reveal an important amount of student-fictional character interaction based on dates. We conclude that it is necessary to implement activities to maintain interaction between students and teachers.

Keywords

network analysis, role play, educational practices, psychology, social networks.

Introducción

Las redes sociales se han posicionado como la actividad más frecuente de uso de internet. En el 16° estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2020 (Asociación Mexicana de Internet, 2020), en el que entrevistaron a 1812 personas vía una encuesta, se reporta que 45% de los usuarios de internet en este país tuvo que aumentar su adopción tecnológica debido a la contingencia por COVID-19, en donde 74% afirma conectarse a la red durante todo el día. En lo relacionado al acceso a redes sociales, en este mismo estudio se muestra un aumento considerable de uso, que va de 82% durante 2019 a 89% en 2020. Esto marca una tendencia que se venía registrando desde antes de la pandemia. Como puede verse, las redes sociales se han visto favorecidas por la contingencia sanitaria, por lo que los escenarios educativos podrían verse beneficiados con su incorporación.

En el caso de las prácticas en psicología, la estrategia de juego de roles a través de una red social podría ser una alternativa viable, pues ha dado buenos resultados en otros escenarios (Gaete-Quezada, 2011; Polo, 2018). Por tanto, el objetivo de este trabajo es mostrar los resultados cuantitativos-descriptivos de la implementación del juego de roles como medio para generar interacción para una práctica en psicología en una red social disciplinar.

Revisión de la literatura

Las redes sociales están en auge como una herramienta tecnológica, pero cuando se trata de incluirlas en el ámbito educativo es necesario tomar en cuenta consideraciones propias del área educativa. Suárez, Carreño y Rivero (2017) mencionan que el profesor es un actor importante para la integración de las redes sociales en el ámbito académico, pues asume un rol de facilitador y tecnólogo que debería contar con las capacidades para seleccionar, instalar y conocer herramientas sociales que favorezcan a los estudiantes, para a su vez guiarlos en el desarrollo del aprendizaje autónomo. En general, las redes sociales conllevan una actitud positiva por parte de los estudiantes, quienes las ven como herramientas innovadoras e inclusivas, esto puede favorecer que las universidades las empleen para gestión del conocimiento. A decir de estos autores, son los docentes quienes deben enfrentar el reto de incluirlas en las dinámicas educativas a través de las planeaciones docentes.

En una experiencia en Ecuador, Hidalgo, Hidalgo e Hidalgo (2017) emplearon en Facebook un perfil docente para que 121 estudiantes interactuaran con él a lo largo del semestre para desarrollar las actividades académicas de dos asignaturas. Encontraron que 92% de los estudiantes se sintió satisfecho al aprovechar dichos espacios de aprendizaje; aunque en un inicio manifestaron que las redes sociales se emplean principalmente para el ocio y no para actividades académicas, después de la experiencia, afirmaron que debían incluirse redes sociales como espacios de educación informal.

En México, en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Chávez y Gutiérrez (2015) aplicaron una encuesta para conocer cómo es que los estudiantes emplearon redes sociales en el ámbito universitario, encontrando que de 140 alumnos, 60% ha utilizado una red social en clase, siendo WhatsApp, Facebook, YouTube e Instagram las más empleadas, mientras que sólo 4% declaró no haberlas empleado antes; así, 88% recomienda generalizar el uso de las redes sociales en todas las materias.

En otra experiencia empleando Facebook en el nivel superior, Salas, Lugo y Ruiz (2017) encuestaron a 19 estudiantes de una universidad de la Ciudad de México, quienes expresaron estar de acuerdo en que Facebook captó su atención (47.37%), mientras que 42.11% manifestó que estaban en desacuerdo con tal afirmación. En relación con el mantenimiento de la atención, 36.84% afirmó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, sin embargo, al hablar de Facebook como una herramienta interesante, 42.11% afirmó estar muy de acuerdo. Los autores concluyeron que la motivación en el uso de la red social Facebook fue alta, junto con una percepción también alta de aprendizaje y utilidad.

Aunque estas experiencias hablan de lo favorable que puede ser el uso de una red social en el ámbito académico, existen diversas problemáticas que Cabrera (2017) señala como elementos a tomar en cuenta para la incorporación de las redes sociales privadas como Facebook. En primer lugar, son gestionadas por empresas privadas y con infraestructuras cerradas, por tanto, no se puede ser partícipe en la toma de decisiones, modificación o auditoría de la red. La finalidad de estos servicios sociales es la obtención de beneficios económicos mediante el uso de los datos de los usuarios. Por consiguiente, como menciona este autor, es desde las universidades en donde debe cuestionarse el uso de este tipo de servicios para generar reflexión colectiva sobre el manejo tecnológico de los docentes, administrativos y alumnos.

Dadas estas condiciones, existen alternativas que parten de redes sociales de código abierto, denominadas “federadas” (<https://fediverse.party/en/fediverse>), que permiten su instalación, uso, administración y autogobernanza. Con tal flexibilidad se favorece la creación de una red académica, segura y administrada por docentes en donde se enfatiza el discurso disciplinar, llamando a este escenario Redes Sociales Disciplinadas (Meza, Miranda & Delgado, 2019).

Al respecto, un antecedente importante es el trabajo de Meza, Miranda y Delgado (2019), en el que se presentaron las características más importantes de una red social disciplinar a estudiantes de psicología en la modalidad en línea y en la cual se encontró que los estudiantes prefieren ser espectadores más que miembros activos de una comunidad, pero mostraron una intención favorable de participar en una red social que fuera moderada por docentes y que tuviera una finalidad educativa, en la cual se discutieran aspectos relacionados con la disciplina (psicología).

Tomando en cuenta la flexibilidad de las redes sociales disciplinares, es posible realizar juegos de rol, dado que han demostrado ser una herramienta que favorece el aprendizaje y la interacción social, por ejemplo, en casos de aprendizaje para realizar entrevistas (Gaete-Quezada, 2011), en donde se encontró que los estudiantes reportan que es una buena estrategia de preparación para el mundo real, un escenario adecuado para la práctica de habilidades, además de que mejoran la motivación y favorecen la autoeficacia. Por su parte, Polo (2018) señala que emplear el juego de roles como estrategia didáctica favorece la empatía por otros, el aprendizaje de temas específicos, incrementa la motivación y mejora la convivencia al interior de un grupo.

Esto es favorable dado que, de acuerdo con Vygotski, los instrumentos de mediación favorecen cambios cognitivos significativos, en donde el juego de roles se vuelve un mediador de la interacción entre los participantes, pues funge como andamio (Bernardo & Rojas, 2005) que permite solucionar problemas o tomar decisiones en situaciones ficticias. A decir de Parra (2014), la mediación y el acompañamiento como procesos de interacción social promueven la construcción de conocimientos a partir de la aplicación de habilidades que permiten apropiarse del significado propio para el aprendizaje y la asimilación.

Metodología

Se trata de un diseño no experimental, ex post facto, con alcance descriptivo, dado que los datos se analizaron una vez que se concluyó el semestre de la práctica.

Hipótesis

H0: El juego de roles empleando una red social favorece la interacción entre estudiantes y docentes en un módulo de prácticas de psicología.

H1: El juego de roles empleando una red social no favorece la interacción entre estudiantes y docentes en un módulo de prácticas de psicología.

Participantes

Se trató de una muestra no probabilística, por conveniencia, dado que estuvo conformada por 16 estudiantes de psicología de un módulo de prácticas en intervención en educación media y dos figuras docentes (el profesor del módulo y un profesor ficticio).

Escenario

Se realizó el estudio en la asignatura titulada Seminario de Investigación II: Intervención en educación media, que forma parte del séptimo semestre de la licenciatura en Psicología en la modalidad en línea de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, dentro del área educativa.

El objetivo del módulo, según el plan de estudios (Silva et al., 2005) es: los participantes desarrollarán y llevarán a cabo un proyecto de

investigación cuya finalidad implique la intervención psicológica en instituciones de educación media.

Antes de la contingencia sanitaria por COVID-19, el proceso de diagnóstico e intervención consistía en los siguientes pasos generales: primero, los estudiantes buscaban una institución de educación media superior en su comunidad, ya sea secundaria o preparatoria, pública o privada, para luego realizar una entrevista con el personal administrativo para conocer las problemáticas más comunes a atender desde el punto de vista psicopedagógico. Con estos datos se plantean los objetivos generales y específicos y el método de intervención. Posteriormente, ponían en práctica la intervención frente a grupo, incluyendo instrumentos pretest-postest, seguían con la interpretación de los resultados del impacto de la intervención y presentaban conclusiones generales en un reporte final integrador. Sin embargo, dado que las instituciones educativas cerraron sus puertas a partir de marzo del 2020, no hubo posibilidad de que pudieran asistir a algún escenario presencial.

Instrumentos

Las herramientas empleadas en la intervención fueron, principalmente:

Learning Management System (LMS) basado en Moodle. En el LMS los estudiantes enviaron evidencia de los trabajos realizados durante la asignatura, especialmente el marco teórico de la intervención, el método y la planeación de ésta. También enviaron las evidencias de la interacción en la red social disciplinar.

La red social disciplinar llamada Iztasocial (<https://iztasocial.site>) fue construida a partir de la red social federada de código abierto llamada Mastodon (<https://joinmastodon.org/>). En ella se realizó toda la interacción social de la asignatura empleando la etiqueta #0705edumedia, incluyendo el proceso de indagación de las problemáticas más frecuentes de la institución y un video en donde se explica cómo es que fue diseñada la intervención. Cabe señalar que a la par de esta experiencia, la red social fue empleada por varios profesores, por lo que la actividad fue constante, aunque aquí se presenta únicamente lo correspondiente a la asignatura reportada.

Procedimiento

Como se comentó, derivado de la pandemia por COVID-19, se modificó el calendario del semestre 2021-1, ajustándolo de septiembre de 2020 a febrero de 2021, además de que se impuso el cierre de las instituciones educativas de manera presencial. Para solventar parcialmente este inconveniente, se propuso el siguiente arreglo metodológico, el cual consistió en dos fases: una fase de indagación a partir del juego de roles y una fase de planeación de una intervención para una institución educativa ficticia. El nombre del director de la institución ficticia fue Bruno Díaz. Aunque el rol fue tomado por el docente de la asignatura, los estudiantes sabían que se trataba de un juego de roles. En la figura 1 se muestra una publicación del perfil ficticio.

Figura 4.1

Publicación del director de la escuela ficticia, Bruno Díaz



Como puede notarse en la Figura 4.1, los participantes podían emplear etiquetas, pero también mencionar a otros participantes empleando @ y el nombre del usuario. En la Tabla 4.1 se muestran de manera general las actividades, la descripción de cada una y las fechas de realización.

Tabla 4.1

Actividades realizadas en la asignatura empleando la red social disciplinar Iztasocial

Actividad	Descripción	Fecha de realización
Indagando para realizar el diagnóstico	Los estudiantes debían ingresar a la red social y preguntar sobre las problemáticas más comunes al director de la escuela, Bruno Díaz, empleando la etiqueta #0705edumedia.	19 al 25 de octubre de 2020.
Marco teórico, Objetivos, Población y muestra	Los estudiantes desarrollaron el documento con estos elementos, tomando en cuenta los comentarios del director Bruno Díaz.	26 de octubre al 15 de noviembre de 2020.
Método y planeación de la intervención	Los estudiantes desarrollaron las fases de su intervención. Explicaron el método de la intervención al director Bruno Díaz en Iztasocial.	16 de noviembre al 13 de diciembre de 2020.
Envío de video de presentación de la intervención	Los estudiantes enviaron a la plataforma Moodle un video de YouTube de entre 10 y 15 minutos en donde expusieron de manera oral la propuesta de intervención.	4 al 10 de enero de 2021.
Compartir y comentar los videos de las propuestas de intervención	Los estudiantes compartieron el enlace del video a través de Iztasocial con el Mtro. Bruno Díaz y comentaron los videos de sus compañeros.	11 al 17 de enero de 2021.

Una vez concluido el juego de roles, se obtuvieron los datos con base en el siguiente procedimiento: se exportó la base de datos de la red social disciplinar a partir de PostgreSQL del servidor, para luego ser importado de manera local en una máquina virtual, se realizaron visitas para obtener las tablas de la base de datos requeridas empleando el softwa-

re PgAdmin4. Luego se realizaron los cálculos de frecuencia empleando hojas de cálculo y datastudio de Google (<https://datastudio.google.com>). Por último, se realizó el análisis de redes sociales empleando el software Cytoscape v3.8.2 (<https://cytoscape.org/>). Para guardar la identidad de los participantes, se cambió el nombre “usuario” por un número identificador.

Resultados

Se obtuvo un total de 268 publicaciones empleando la etiqueta #0705edumedia, las cuales se distribuyeron de la siguiente manera en relación con los usuarios (Tabla 4.2).

Tabla 4.2

Muestra el número de publicaciones con la etiqueta #0705edumedia por usuario

ID Usuario	Publicaciones #0705edumedia	% de participación
134 (P)	96	35.82
29	48	17.91
2 (P)	16	5.97
67	16	5.97
16	14	5.22
27	11	4.10
95	10	3.73
165	8	2.99
172	7	2.61
26	7	2.61
161	7	2.61
166	7	2.61
153	6	2.24
136	5	1.87
160	4	1.49
163	2	0.75
191	2	0.75
143	2	0.75

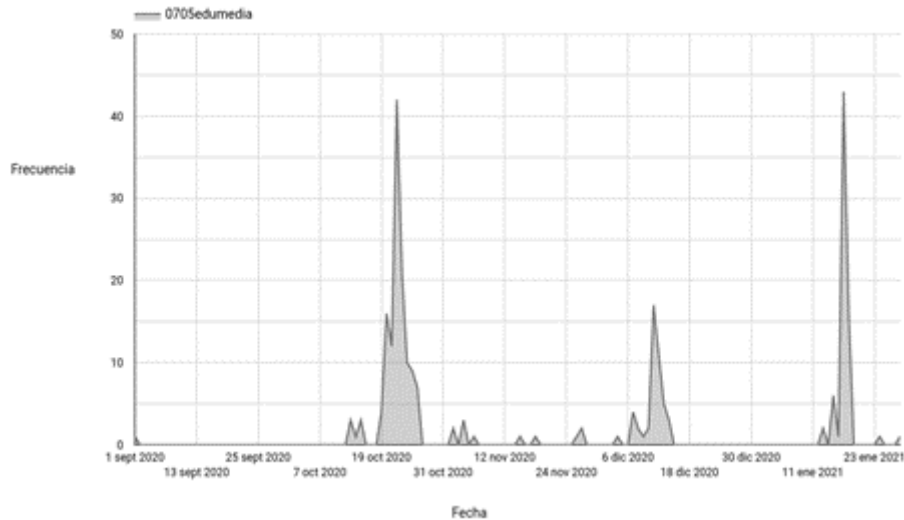
Nota: las figuras docentes se marcaron con un símbolo (P).

Como puede observarse, fueron 18 los participantes que emplearon la etiqueta #0705edumedia, en donde el usuario con ID 134 (P), que corresponde al director Bruno Díaz, fue quien abarcó la mayor cantidad de participaciones (96), lo que corresponde a 35.82%; le sigue el estudiante con ID 29 con 48 publicaciones, lo que representa 17.91%. Entre ambos suman 53.73%, es decir, más de la mitad de las publicaciones empleando la etiqueta. El resto de las publicaciones se distribuye entre los 16 participantes restantes de la asignatura. Para conocer cómo se distribuyen

las publicaciones a lo largo del semestre, se realizó la Gráfica 4.1, en donde se observa la frecuencia de las publicaciones por fecha.

Gráfica 4.1

Muestra la frecuencia de publicaciones durante el semestre 2021-1 que comprende de septiembre 2020 a febrero 2021



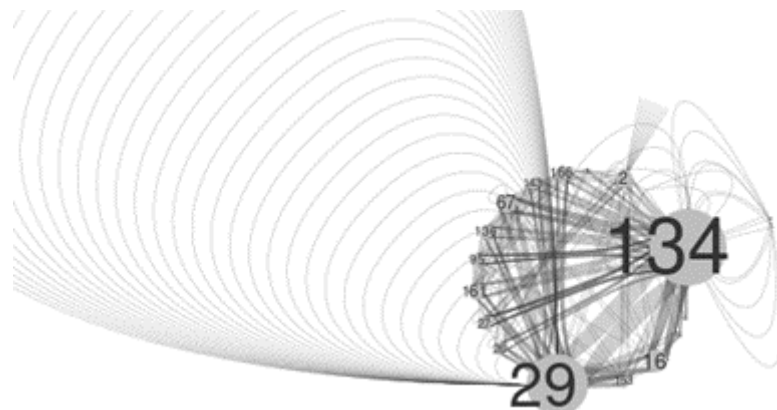
Como puede notarse, en la gráfica 1 se dieron tres picos de actividad importantes: el 22 de octubre con 42 publicaciones, el 11 de diciembre con 17, y el 17 de enero con 43 publicaciones. El resto de la actividad fluctuó entre 16 y 2 publicaciones por día, mientras que hubo varios días sin publicaciones empleando la etiqueta #0705edumedia, aunque hubo publicaciones sin esta etiqueta en la red. Para indagar sobre la interacción entre los participantes, se realizó un emparejamiento mediante una hoja de cálculo en donde se conjuntaron emisores y receptores de acuerdo con cada mensaje, se obtuvieron así 590 interacciones en las cuales se emplearon @ para mencionar a una o varias personas por publicación, como en el siguiente ejemplo:

@151: Hola buenas noches Maestro @134 a nosotras @29 @16 y @151 nos gustaría preguntar si en la institución educativa de la que Usted es responsable existe un psicólogo que apoye estas situaciones? y qué medidas han pensado o llevado a cabo al respecto? #0705edumedia [sic]

Por tanto, en este ejemplo, hay cuatro interacciones: @151>@134, @151>@29, @151>@16 y @151>@151, esto dado que el usuario 151 fue el emisor del mensaje, mencionó a 3 personas y se menciona a sí mismo. Empleando el emparejamiento anterior, se empleó el programa Cytoscape v3.8.2 y se aplicó un análisis de redes con la opción “yFiles circular Layout”, en donde el tamaño de la etiqueta del ID y del círculo representan el grado de participación en la red, obteniendo así la Gráfica 4.2.

Gráfica 4.2

Muestra el gráfico de red social de los participantes que emplearon la etiqueta #0705edumedia



Como puede notarse, el usuario 134, que corresponde a Bruno Díaz, fue quien concentró la mayoría de las interacciones, seguido del estudiante con ID 29 y el estudiante con ID 67. Cabe destacar que es notoria la cantidad de automenciones que el usuario 29 realizó, mientras que el usuario 134 interactuó con tres participantes que no formaron parte del círculo central. Otro aspecto importante es que el usuario 2, también una figura docente, interactuó con algunas personas que no formaban parte del círculo central, dada esta razón, se visualizan las líneas superiores que parten del ID 2.

1. Asimismo, se calcularon las siguientes medidas de redes sociales empleando el mismo software:
2. Promedio del camino más corto (Average Shortest Path Length). Es la ruta más corta entre dos nodos de la red, es decir, la distancia promedio entre cualquier par de nodos (Perez & Germon, 2016).
3. Grado de centralidad (Grade). Es el recuento del número de conexiones sociales que tiene un nodo (Golbeck, 2015).
4. Cercanía a la centralidad (Closeness Centrality). Permite conocer qué tan cerca está cada nodo o persona de las otras personas en la red. Valores altos indican que las personas están más conectadas con el resto de la red (Hansen, Shneiderman & Smith, 2011).
5. Coeficiente de agrupamiento (Clustering Coefficient). Permite saber si los nodos a los que una persona está conectada, están conectados al mismo tiempo con otros nodos, es decir, qué tanto interactúan entre sí aquellos con los que una persona interactúa. Bajos valores indican una mayor cantidad de personas que se conocen entre sí (Hansen, Shneiderman, Smith & Himelboim, 2011).
6. Tensión de la centralidad (Stress). Es el número de caminos más cortos que pasan por un nodo o persona, por lo que una persona tiene una tensión mayor si es atravesada por una cantidad alta de caminos más cortos (Max Planck Institute for Informatics, 2018).

A partir de esto, se obtuvieron los valores de la Tabla 4.3.

Tabla 4.3

Muestra los valores obtenidos de acuerdo con las medidas de redes sociales

ID Usuario	Promedio del camino más corto	Cercanía a centralidad	Coefficiente de agrupamiento	Grado de centralidad	Tensión
134	1.33	0.75	0.29	271	388
29	1.60	0.63	0.64	249	88
16	1.73	0.58	0.75	78	34
67	2.00	0.50	0.62	65	34
2	1.20	0.83	0.14	60	894
161	1.70	0.59	0.81	55	54
166	1.67	0.60	0.73	49	64
27	1.77	0.57	0.76	46	30
136	2.07	0.48	0.79	46	12
26	1.77	0.57	0.71	44	32
95	1.67	0.60	0.71	43	46
153	1.73	0.58	0.79	43	32
143	1.73	0.58	0.89	41	46
151	1.87	0.54	1.00	26	0
165	1.80	0.56	0.53	16	54

En la Tabla 4.3 destaca el usuario 134, correspondiente al director Bruno Díaz, el cual tiene el menor valor de Promedio del camino más corto, es decir, es el usuario con mayor número de conexiones con un valor de 1.33. Al ser un valor cercano a 1, quiere decir que está casi directamente relacionado con todos los miembros de la red, mientras que hay usuarios, como el 136, que requeriría de dos personas para conectarse con cualquier otra en la red. Esto es confirmado con el valor de Cercanía a centralidad, en donde mientras mayor es el valor, mayor es la importancia de la persona en la red. Respecto al Coeficiente de agrupamiento, sobresale el participante con el ID 2, docente de la asignatura, quien tiene un valor menor (0.14), por lo que las personas con las que está conectada, a su vez, se conectan entre sí. El Grado de centralidad es la cantidad de interacciones por usuario, por tanto, el ID 134 es quien obtuvo el valor más alto, mientras que en relación con la Tensión, fue el profesor de la asignatura, con ID 2, quien obtuvo el valor más alto, esto dado que interactuó con el grupo y con personas que no formaron parte de la asignatura, pero que estaban participando en la red social Iztasocial.

Discusión

El objetivo del presente trabajo fue mostrar los resultados cuantitativos-descriptivos de la implementación del juego de roles como medio

para generar interacción en una práctica en psicología dentro de una red social disciplinar. Este objetivo se cumplió al mostrar la cantidad de estudiantes que participaron con la etiqueta #0705edumedia, la cantidad de mensajes que se publicaron con la implementación del perfil del director Bruno Díaz y la interacción con él. Por tanto, se acepta la hipótesis (H0).

El hecho de que el docente de la asignatura, con ID 2, no haya obtenido la mayor cantidad de interacciones es un punto favorable, dado que la interacción se centró en el personaje ficticio con ID 134, por lo que puede considerarse un buen resultado en la implementación del juego de roles como estrategia didáctica, tomando al personaje ficticio como un mediador de la actividad (Parra, 2014), focalizando las participaciones en la toma de decisiones y la propuesta de soluciones a problemáticas encontradas durante la práctica, esto en consonancia con lo sugerido por Polo (2018). Esto, además, motivó a los estudiantes a ser miembros activos de esta comunidad en red, publicando y respondiendo tanto a las figuras docentes como a sus compañeros, a diferencia de lo que Meza et al. (2019) reportaron acerca de que los estudiantes, al emplear redes sociales, preferían mantenerse como espectadores y no publicar contenido frecuentemente.

Un punto a discutir sobre la intervención es que se integró el uso de la red social disciplinar como parte de las actividades curriculares de la asignatura, como lo sugieren Suárez et al. (2017), por tanto, fue el docente quien realizó el diseño didáctico con base en los objetivos de aprendizaje, enfatizando así la actividad educativa, no únicamente el uso tecnológico. Esto favoreció la interacción por parte de los estudiantes con el perfil docente ficticio, el director Bruno Díaz, aunque, como puede verse en las gráficas de frecuencia de mensajes, la interacción con la etiqueta del módulo (#0705edumedia) estuvo centrada en las fechas de entrega, puesto que la mayor cantidad de mensajes aparece en fechas próximas al cierre de alguna actividad. Sería importante, entonces, implementar actividades que mantengan la interacción con las figuras docentes o entre los estudiantes, no sólo en momentos específicos, sino a lo largo del semestre.

A grandes rasgos, se puede señalar que hubo una alta participación en la red social, pues el grupo de estudiantes se mantuvo activo durante el semestre, aunque sea de manera intermitente, por lo que puede afirmarse que hubo aceptación por su parte en cuanto al uso de esta herramienta tecnológica, lo que concuerda con las afirmaciones de Hidalgo et al. (2017) y Salas et al. (2017) acerca de que los estudiantes tienen una alta tendencia a ver con buenos ojos este tipo de herramientas para el aprendizaje. Sin embargo, hace falta triangular esta información con alguna escala de percepción de uso o de aceptación tecnológica.

Conclusiones

Esta experiencia es una de las primeras reportadas sobre el uso de redes sociales federadas en escenarios educativos, lo que se ha denominado redes sociales disciplinares. Se espera que forme parte de una serie de proyectos que contribuyan a que la universidad abra paso a la conformación de redes

sociales en donde la discusión de temas específicos académicos sea el eje rector. Dicha implementación inició en una facultad, dentro de la Universidad, pero puede extenderse a diversas facultades y escuelas para luego interconectar las redes entre sí, lo que abona a la propuesta de Cabrera (2017) sobre crear microcomunidades entre campos disciplinares diversos.

Si bien la interacción se vio favorecida, es importante resaltar que para el tema específico de la práctica se circunscribió a momentos de entrega, por lo que deben explorarse más formas de favorecer el intercambio profesor-alumnos o alumnos-alumnos. A pesar de lo anterior, este escenario se considera más fructífero que el hecho de únicamente revisar textos o videos y plantear así una propuesta de intervención, sin una interacción que pudiera favorecer la reflexión y análisis de escenarios posibles para prácticas.

Entre las limitaciones de este estudio se mencionan falta de análisis de la calidad de los productos realizados por los estudiantes, sin embargo, eso queda fuera del objetivo del presente trabajo. Otra limitante a señalar es que se presentan datos en lo referido a la práctica y las publicaciones empleando la etiqueta #0705edumedia, lo que deja fuera otras interacciones dentro de la red social disciplinar, esto podría interpretarse como una baja participación, sin embargo, la red se mantuvo activa para otros docentes y estudiantes que compartían el mismo espacio virtual con propósitos distintos.

Referencias

- Arango, J. & Rojas, C. (Eds.). (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Asociación Mexicana de Internet (2020). 16° estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México. Recuperado de <https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/asociacion>
- Cabrera, E. (2017). Redes sociales libres en la universidad pública. *Revista Digital Universitaria*, 18(1). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.18/num1/art06/>
- Chávez, I. L. C. & Gutiérrez, M. D. C. G. (2015). Redes sociales como facilitadoras del aprendizaje de ciencias exactas en la educación superior. *Apertura*, 7(2), 1-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/688/68842702005.pdf>
- Gaete-Quezada, R. A. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2), 289-307. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404005.pdf>
- Golbeck, J. (2015). Analyzing networks. Introduction to social media investigation: a hands-on approach (pp. 221-235). Recuperado de <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801656-5.00021-4>

- Hansen, D. L., Shneiderman, B. & Smith, M. A. (2011). Calculating and visualizing network metrics. *Analyzing social media networks with NodeXL* (pp. 69-78). Morgan Kaufmann. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-382229-1.00005-9>
- Hansen, D. L., Shneiderman, B., Smith, M. A. & Himelboim, I. (2011). Social network analysis: measuring, mapping, and modeling collections of connections. *Analyzing social media networks with NodeXL* (pp. 31-51). Morgan Kaufmann. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817756-3.00003-0>
- Hidalgo, B., Hidalgo, D. & Hidalgo, I. (2017). El impacto de las redes sociales como herramientas de comunicación, interacción y colaboración en el proceso enseñanza aprendizaje en la educación superior. *SATHIRI*, 12(1), 104-113. Recuperado de <https://doi.org/10.32645/13906925.56>
- Max Planck Institute for Informatics (2018). *NetworkAnalyzer Online Help*. Recuperado de <https://med.bioinf.mpi-inf.mpg.de/netanalyzer/help/2.7/>
- Meza, J., Miranda, G. & Delgado, Z. (2019). Percepción de uso de redes sociales disciplinares por parte de estudiantes. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2790.pdf>
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de investigación*, 38(83), 155-180. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324730>
- Perez, C. & Germon, R. (2016). Graph creation and analysis for linking actors: Application to social data. *Automating Open Source Intelligence* (pp. 103-129). Recuperado de <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802916-9.00007-5>
- Polo, C. (2018). Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3), 869-876. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17981/cultedu-soc.9.3.2018.103>
- Salas, R. A. S., Lugo, J. L. L. & Ruiz, H. F. R. (2017). Perspectivas de los estudiantes sobre el uso de redes sociales en el proceso educativo superior. *Vivat academia*, 53-66. Recuperado de <https://doi.org/10.15178/va.2017.139.53-66>
- Silva, A. et al. (2005). Proyecto de modificación al plan de estudios vigente de la licenciatura en Psicología del sistema escolarizado para impartirse en Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia en la FES-Iztacala. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

Suárez, K. V. M., Carreño, E. J. M. & Rivero, A. J. M. (2017). Las redes sociales y su importancia en la Educación Superior. *Opuntia Brava*, 9(4), 284-298. Recuperado de <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/230>

Sobre los autores

¹ Profesor Titular “A” de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. ORCID: 0000-0002-9504-7906

² Profesora de asignatura en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. ORCID: 0000-0002-7876-6079

Implementación de una red social disciplinar como estrategia didáctica en la enseñanza de ética en Psicología

Implementation of a disciplinary social network as a didactic strategy in the teaching of ethics in psychology.

Edith González Santiago¹
José Manuel Meza Cano²

Recibido: 16/08/2021
Aceptado: 13/01/2022

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en
Latinoamérica.

Disponible en:
<https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.1.553>



Resumen

La dimensión social de la educación debe ser observada desde la didáctica, generando propuestas acordes con la necesidad actual en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El objetivo de este trabajo es implementar una red social disciplinar para estudiantes de Psicología como una estrategia didáctica con el propósito de motivar la discusión y el diálogo. En el estudio participaron estudiantes de segundo semestre de la carrera de Psicología, en la modalidad a distancia, en una red social estricta basada en microblogging para construir un diálogo e intercambio de ideas. Los resultados muestran participaciones centradas en el tema de discusión contextualizando con preguntas y ejemplos. Se reflexiona sobre las ventajas que una red social de este tipo representa para los docentes y estudiantes.

Palabras clave

Estrategias didácticas, redes sociales, educación superior a distancia, ética, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Abstract

The social dimension of education should be observed from the didactic point of view, generating proposals in accordance with the current needs in the use of Information and Communication Technologies (ict). The objective of this work is to implement a disciplinary social network for Psychology students as a didactic strategy with the purpose of motivating discussion and dialogue. In the study participated second semester students of Psychology, in the distance mode, in a strict social network based on microblogging to build a dialogue and exchange of ideas. The results show participations focused on the topic of discussion contextualized with questions and examples. The

advantages that a social network of this type represents for teachers and students are reflected upon.

Keywords

Didactic strategies, social networks, distance higher education, ethics, Information and communication technologies.

Introducción

Distintas conceptualizaciones adoptaron el significado etimológico de didáctica como la técnica/arte de enseñar, posteriormente, agregaron la palabra ciencia, de forma que comenzaron a investigar mejores formas de enseñar (Torres & Argentina, 2009). Tenemos así varias conceptualizaciones que de forma general se refieren a la enseñanza, no así la definición de Ferrández, Sarramona y Tarín (1977, citado en Torres & Argentina, 2009) que le dan un sentido aplicativo y práctico al definirla como:

[...] la rama de la pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora sistemática, y en sentido más amplio: como la dirección total del aprendizaje, es decir, que abarca el estudio de los métodos de enseñanza y los recursos que ha de aplicar el educador o educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de las y los educandos. (p. 12).

La elección de cada una de las estrategias didácticas dependerá, principalmente, de la conceptualización que el docente tenga sobre la labor y el tipo de docencia que quiera ejecutar. Venegas (2013), analiza distintos modelos didácticos desde la dialogicidad y propone la existencia de modelos exclusivos de la didáctica, como los sostenidos desde la configuración de los sistemas educativos, los impuestos con la fuerza de diversas reformas educativas como expresión curricular didáctica de la potenciación de la democracia y los derechos humanos, y también están los modelos llamados transformadores de la didáctica, que están dirigidos a los contextos sociales excluidos producto de la acción homogeneizadora de los modelos anteriores. Dentro de estos modelos transformadores, la innovación tiene sentido en el ingreso de la comunidad social como colaboradores de aprendizaje en la acción didáctica; se pondera el diálogo en la construcción de la enseñanza y del aprendizaje; en este modelo, el educando es activo creador dialógico del conocimiento y negociador de acuerdos y, a su vez, depositario de altas expectativas y poseedor de múltiples interacciones sociales reales con un sinnúmero de agentes sociales que participen.

Desde este enfoque didáctico, resulta importante reflexionar sobre la dimensión social de la educación y las posibles estrategias didácticas que atiendan este eje importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Revisión de la Literatura

La dimensión social de la educación

A decir de Luengo (2004), la educación tiene como objetivo proporcionar a una persona lo que no posee con la finalidad de mejorarlo en el marco de los ideales sociales colectivos, por esta razón resulta necesario que el ser humano socialice dentro de su comunidad para construirse como individuo. Desde un enfoque didáctico, Mata y Gallego (2002) afirman que lo social debe ser un contenido y recurso metodológico en el proceso didáctico porque los modelos de aprendizaje socializado proponen la intervención del otro en la construcción de la identidad individual; desde este modelo, el conocimiento se logra a través de esta interacción y del lenguaje, es decir, es por medio del intercambio de ideas y el lenguaje que se llega al conocimiento. Estos autores afirman que el “contenido del aprendizaje es también la reconstrucción de conocimiento poseído, a partir del conflicto cognitivo” (p. 358).

Desde tal perspectiva, resulta ser completamente acorde lo propuesto por Luengo (2004) al mencionar que las interacciones entre estudiantes tienen gran incidencia en el desarrollo cognitivo y social, lo mismo que entre profesor y estudiantes. Así, el conocimiento construido en un ambiente interactivo, social y constructivo es más sólido que el logrado sólo en la interacción profesor-estudiante porque cada integrante de una comunidad (en este caso, escolar) procura entender y asimilar, desde su propia concepción, las interpretaciones de otros, construyendo así un bagaje de significados compartidos y elementos del lenguaje que beneficiarán al aprendizaje.

Redes sociales

Una red social está definida como una estructura social integrada por personas que conectan en distintos tipos de relaciones que pueden ser un vínculo familiar, amistad, intereses comunes, compartir conocimiento, obtener y proporcionar apoyo, por mencionar algunos ejemplos (Cruz, 2018), por lo que se puede encontrar distintas redes sociales temáticas (profesionales, de ocio, personales, mixtas, educativas, entre otras).

Las redes sociales llamadas virtuales surgieron con la internet y específicamente con el desarrollo de la Web 2.0 y la aparición de *microblogging*. Laurencio, Pardo e Izquierdo (2018) las definen como “entornos de participación donde se establecen relaciones personales entre grupos de usuarios de cualquier parte del mundo, donde la interacción que se produce entre los participantes contribuye a la construcción del conocimiento a través del trabajo colaborativo y cooperativo” (p. 3), dichos autores consideran necesario incorporar este tipo de herramienta al ámbito educativo siempre y cuando se establezcan vías, procedimientos, roles y métodos que marquen las pautas que permitan guiar el proceso educativo mediante las redes sociales. De Haro (2010) menciona que los servicios de redes sociales derivan de algunas aplicaciones de la Web 2.0, como el *microblogging* pueden clasificarse en tres grupos:

1. Servicios 2.0 con características de redes sociales. Son servicios centrados en objetos más que en las relaciones entre personas. Dirigido a distintos tipos de público (ejemplos: YouTube o SlideShare).
2. Redes sociales estrictas. Centradas en las relaciones entre sujetos y que pueden tener una aplicación educativa. En este campo existen dos tipos: software para descargar y las alojadas en sitios web. En las redes sociales alojadas en sitios web podemos encontrar dos clasificaciones: redes verticales específicas que son creadas por los usuarios y adecuadas para niños y para aplicaciones educativas (Edmodo, por ejemplo) y redes horizontales que son las ya existentes a las que se van incorporando nuevos usuarios, este tipo de redes sociales están dirigidas a todo tipo de público.
3. Basadas en *microblogging*. Están basadas en mensajes de texto cortos. Aunque incentiva a la redacción de ideas concretas, las limitaciones que tiene con respecto al uso educativo es la falta de elementos de interacción social como en otro tipo de redes sociales, que es mayormente atractivo para los más jóvenes al poder personalizar sus espacios y perfiles compartiendo todo tipo de objetos digitales.

De Haro (2010, citado en Laurencio, Pardo & Izquierdo, 2018) ha descrito puntualmente los beneficios que se pueden obtener al utilizar una red social en el ámbito educativo:

1. Centraliza en un solo lugar todas las actividades docentes, incluyendo a profesores y estudiantes.
2. Favorece el sentido de comunidad educativa debido a la percepción de cercanía que generalmente se da en las redes sociales.
3. Flexibiliza el ambiente de trabajo al permitir que los estudiantes puedan crear a partir de sus propios intereses y los referentes a la educación.
4. Comunicación más fluida y concreta entre profesores y estudiantes.
5. Incentiva el desarrollo de habilidades digitales e incrementa la eficacia en el uso de las TIC al desenvolverse en un ambiente que integra a personas, recursos y actividades.
6. Facilita la coordinación y trabajo de diversos grupos de aprendizaje mediante la creación de los grupos apropiados.
7. Aprendizaje del comportamiento social básico sobre qué se puede decir, qué se puede hacer, entre otras opciones.
8. Con respecto a los usos de las redes sociales, Laurencio, Pardo e Izquierdo (2018) los clasifican en tres:
9. Aprender *con* las redes sociales. Aprovechar los espacios de interacción y comunicación ya existentes, con fines educativos.
10. Aprender *a través* de las redes sociales. Procesos de aprendizaje informal donde el usuario aprende de forma autónoma e independiente de acuerdo con sus intereses.
11. Aprender a vivir en un mundo de redes sociales. Necesidad de informar, formar y guiar a nuevos usuarios sobre el uso que se puede hacer de las redes sociales, ya que de eso dependerá el papel que tengan en

nuestra vida.

Uso de las redes sociales como estrategia didáctica en la enseñanza de la psicología

Existen distintas propuestas o sugerencias para mejorar la formación profesional del psicólogo, Guzmán y Guzmán (2016) mencionan la importancia de desarrollar las capacidades del futuro psicólogo para saber argumentar y justificar sus afirmaciones, fomentar el respeto a los puntos de vista de los otros, saber escuchar y, sobre todo, desarrollar la capacidad para llegar a acuerdos. Todo esto no es posible sin integrar la dimensión social en las estrategias didácticas elegidas.

Uno de los principios de la didáctica general es el socializador, es el segundo después del principio de individualización, seguido por el de autonomía, actividad y creatividad (Torres & Argentina, 2009). Entonces, resulta importante indagar sobre la posibilidad que ofrecen los contextos sociales para el aprendizaje.

Las redes sociales son una herramienta de socialización que poco a poco ha ido creciendo y diversificando su uso, uno de estos nuevos usos se encuentra en el ámbito educativo al posicionarse como una posibilidad didáctica para integrarse a las planeaciones de profesores de distintos niveles escolares. A decir de Rodríguez, López y Martín (2017), las redes sociales ofrecen ventajas como el fomento al desarrollo de nuevas destrezas y habilidades digitales, favorecen la difusión rápida de contenido, motivan la creatividad, acercan al alumnado a su profesor, estimulan el aprendizaje autónomo, reducen el consumo de papel e incentivan la comunicación, entre otros factores, aunque también hay que considerar sus posibles desventajas.

En este sentido, las redes sociales disciplinares pueden ser un escenario propicio para la interacción y el aprendizaje dado que se componen de dos elementos principales: un eje temático a partir del cual se desencadena la discusión, y un eje tecnológico, que posibilita el fácil acceso a la red y su administración, en este caso, empleando redes sociales de código abierto (Meza, Miranda & Delgado, 2019).

Por tanto, el objetivo de este trabajo es implementar el uso de una red social disciplinar como estrategia didáctica en la enseñanza de la ética en un grupo de estudiantes de la carrera de Psicología en la modalidad a distancia.

Metodología

Diseño no experimental, con alcance exploratorio.

Hipótesis

H_0 El uso de una red social tipo *microblogging* favorece la interacción y la reflexión de los contenidos disciplinares relacionados con la ética en Psicología.

H_1 . El uso de una red social tipo *microblogging* no favorece la interacción y la reflexión de los contenidos disciplinares relacionados con la ética en Psicología.

Participantes

Se seleccionaron 22 estudiantes de un grupo de segundo semestre de la carrera de Psicología en la modalidad a distancia. Se trató de una muestra no probabilística, por conveniencia.

Se llevó a cabo en un grupo del módulo La Evaluación Psicológica de segundo semestre, durante la Unidad 2, cuyos objetivos de aprendizaje son: “El alumno identificará la metodología y el proceso de evaluación psicológica que se sigue a partir de los modelos teóricos de la psicología, para tomar decisiones conforme la situación o problema que requiere ser evaluado y cuidando el ejercicio ético de la evaluación”.

Procedimiento

Se programó una actividad de aprendizaje donde se implementó el uso de una red social estricta basada en *microblogging* con el límite de 500 caracteres. Es una red social conformada únicamente por estudiantes de Psicología.

La actividad inició al darse de alta el estudiante en la red social disciplinar llamada Iztasocial, la cual se encontraba alojada en un servidor en la nube. Se desarrolló un Manual de uso, posteriormente debían leer el recurso textual: Sociedad Mexicana de Psicología (2001). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas. Las instrucciones fueron participar con el *hashtag* (HT, etiqueta) #ÉticaEnPsicología, expresando en pocos caracteres las reflexiones obtenidas a través de la lectura del recurso textual temático proporcionado. La forma de participación incluía reflexiones sobre el ejercicio ético del psicólogo en el proceso de evaluación, preguntas sobre lo revisado y ejemplos sobre algunos artículos del código ético. Dos criterios importantes para evaluar la actividad fueron la instrucción de responder (al menos dos veces) a las publicaciones de compañeros que estuvieran participando con el mismo HT e interactuar a lo largo de una semana, evitando que todas sus participaciones tuvieran la misma fecha.

Al ser una red social basada en código abierto a través de Mastodon (<https://joinmastodon.org/>), se descargó la base de datos de la red social a partir de un respaldo de ésta en un archivo *.sql, el cual fue restaurado en una base de datos local empleando PostgreSQL; posteriormente, se empleó PgAdmin4 (<https://www.pgadmin.org/>) para acceder al contenido y, a partir de la opción de “Vistas” (*views*), se obtuvieron los datos necesarios para el análisis.

Una vez que las vistas mostraron la información requerida, fueron exportadas en formato csv (Coma Separated Values) para su análisis y organización empleando una hoja de cálculo.

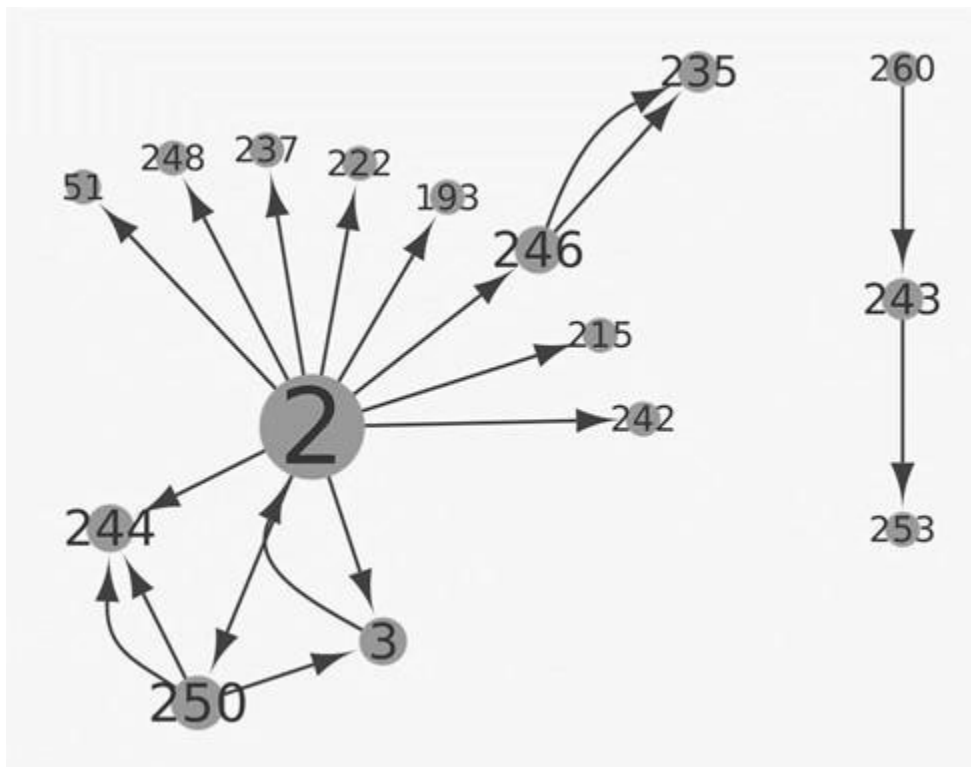
Para visualizar las interacciones se utilizó una gráfica circular *layout* mediante el programa Cytoscape v 3.8.2, utilizando para ello la lista de origen-destino de cada mensaje empleando la etiqueta #ÉticaEnPsicología. Para preservar la identidad de los participantes, se cambió su nombre de usuario por un número identificador (ID).

Resultados

Participaron 14 estudiantes de los 22 que conformaban el grupo. Las razones de la no participación estaban entre la poca experiencia en TIC y el desconocimiento en el uso de redes sociales.

Con respecto a la actividad registrada, se contabilizaron 85 participaciones generales que incluyen entradas nuevas, réplicas y respuestas. De este total de participaciones, se encontraron 43 entradas con el HT indicado, es decir, hubo aproximadamente 3 aportaciones nuevas por usuario. Se contabilizaron 65 interacciones entre usuarios, éstas se refieren a publicaciones que mencionan (etiquetan empleando @) a otros usuarios (véase gráfica 5.1):

Gráfica 5.1
Direccionamiento de las interacciones. Origen-Destino.



Como puede notarse, se tuvieron principalmente cuatro grupos tomando en cuenta la interacción: el conformado por los usuarios 244, 250 y 3, el grupo integrado por los usuarios 246 y 235, el grupo conformado por los usuarios 260, 243 y 253, y el grupo formado por los usuarios 2

y 3. Algo importante de señalar es que el usuario 2 parece haber centralizado al grupo, pero en realidad envió mensajes unidireccionales, que no fueron respondidos.

Con respecto al nivel de discusión alcanzado, se puede observar que los participantes integraron el HT, así como reflexiones sobre el código ético del psicólogo contextualizando con ejemplos y dirigiendo preguntas sobre el mismo tema, como se puede observar en los ejemplos de la Tabla 5.1:

Tabla 5.1
Ejemplos de participaciones textuales en Iztasocial.

#	Texto
1	#ÉticaEnPsicología Al ir leyendo los artículos del capítulo I del código, me doy cuenta la enorme responsabilidad que tenemos que tener, como demostrar altos valores morales y éticos con las personas con las que lleguen a necesitar de nuestros servicios y además siempre guiarnos por los hechos científicos y no por ideologías que no tienen comprobación empírica, además de que debemos ser honestos con nuestros grados académicos.
2	#ÉticaEnPsicología Si bien la Sociedad Mexicana de Psicología ha creado artículos que regulan la ética y las normas en los psicólogos, ¿Cuántos psicólogos realmente las siguen? Sobre todo, porque no hay una sanción para ellos en caso de que no las cumplan o si existen sanciones, ¿Dónde se pueden encontrar? Por ejemplo, en el artículo 6 menciona estar en constante capacitación, pero ¿Cuántos realmente lo llevan a cabo?
3	#ÉticaEnPsicología , También me pareció muy interesante el artículo 17 que nos dice que la calidad de nuestros servicios debe ser alta, independientemente del acuerdo económico previamente establecido; considero entre otras cosas, estaríamos incurriendo en la discriminación.
4	#ÉticaEnPsicología Desgraciadamente en México existen muchos prejuicios con lo ya mencionado en el Toot anterior. Quisiera saber que opinan ustedes sobre el Art 12, ¿ El psicólogo Mexicano está libre de prejuicios?
5	#ÉticaEnPsicología El Código de Ética es un instrumento que garantiza la protección de los usuarios de los servicios psicológicos, y por otro lado sirve también para ofrecer al psicólogo un apoyo, tanto en la toma de decisiones, como en los casos en los que se enfrente a dilemas éticos.
6	Desconocía que la psicología en México contara con una forma de autonormarse ¡Pero bien! es lógico, ya que, por su carácter científico, requería de una forma sistemática (adecuada a la época en que vivimos, de carácter dinámico y perfectible) de brindar un manejo profesional de la más alta calidad. La lectura plantea que se puede contribuir a las normas por la experiencia de otros mencionando “maestros y colegas”, para contribuir ¿Cómo se puede realizar esa aportación?
7	#ÉticaEnPsicología Con respecto al Art. 21 del ejercicio libre de la profesión que se refiere a ajustar la remuneración del servicio prestado con respecto a la situación económica del solicitante. ¿Cómo se hace, en que se basa uno para determinarlo o como saber en qué situación se encuentra esa persona?
8	#ÉticaEnPsicología Me parece muy interesante el código de ética. Como a algunos de ustedes me llama mucho la atención el artículo 9 donde se debe tener muy claro que no se puede permitir que los estados de ánimo repercutan en las actividades profesionales y tampoco en la desviación de su objetividad.

9	#ÉticaEnPsicología Me pareció muy interesante profundizar y analizar el código ético, que pareciera que está lleno de reglas sumamente estrictas, sin embargo nos da una serie de recomendaciones que son de mucha relevancia para llevar a cabo nuestras labores de manera adecuada sin involucrarnos demasiado. En cuanto a esto ¿Cómo puede un psicólogo no involucrarse y al mismo tiempo tener empatía con el paciente para poder ayudarlo?
10	“#ÉticaEnPsicología Los puntos que considero más importantes del código ético y que los tendré siempre muy presentes en mi vida profesional son: Relación psicólogo paciente profesional y con respeto, Secreto profesional, No aceptar casos que infrinjan mis convicciones o la ley, Tener siempre en cuenta que mi profesión tiene un límite y que no está mal pedir ayuda de otros profesionales, Actualizarme constantemente. Es importante que como psicólogos no olvidemos nunca el código ético. [sic]”

Con base en el texto de la tabla 5.1, cabe señalar que al tener disponibles sólo 500 caracteres para comunicar una idea, las participaciones textuales fueron claras, concretas e incluso pudieron contextualizar el tema y realizar preguntas para generar nuevas discusiones, como se observa en los ejemplos. Además, en su narrativa siempre se colocaron como eje al escribir en primera persona, adoptando una postura y compartiéndola con el resto de los participantes de la red social.

Discusión

Con respecto a lo que mencionan Rodríguez, López y Martín (2017), el uso de una red social es útil no sólo para el aprendizaje de contenidos disciplinares, sino además para fomentar el desarrollo de habilidades relacionadas con las TIC y para acercar al alumnado con el profesor y activar la comunicación dentro del grupo, como se observó en esta actividad.

El número de entradas en promedio por alumno, fue mayor que las que usualmente se registran en los foros de discusión de la plataforma Moodle, en los que por lo general se llevan a cabo las actividades del módulo y donde la participación carece de reflexión, por tanto, se acepta la H_0 , ya que lo mismo sucede con la calidad de las participaciones, lo que resulta importante si se busca el desarrollo de habilidades para argumentar y justificar afirmaciones, como lo mencionan Guzmán y Guzmán (2016). Las participaciones estuvieron fundamentadas en los intereses propios de cada participante, aspecto que De Haro (2010, citado en Laurencio, et al., 2017) percibe como un beneficio del uso de redes sociales en la educación. Además, al ser una red social con características de *microblogging*, el estudiante se enfrentó al reto de escribir una idea que fuera clara, coherente y concreta en pocos caracteres, situación que es difícil de controlar en los foros de discusión.

Sobre las ventajas observadas durante el desarrollo de la actividad y usando este tipo de red social, podemos confirmar lo que menciona De Haro (2010, citado en Laurencio, et al., 2017), principalmente el aspecto de poder descargar la red social en un servidor institucional resguardando la confidencialidad de los datos de los usuarios. Es posible también fortalecer el sentido de pertenencia y de ser parte de una comunidad edu-

cativa si se extiende a más grupos del mismo plantel, como ocurrió en este caso. Se observó también un acercamiento entre profesores y estudiantes en la interacción dentro de la red que no es posible en el aula Moodle, dado que no hay un espacio atemporal donde se pueda participar intercambiando puntos de vista sobre los contenidos revisados. Otro beneficio observado fue que, al estructurar reglas de convivencia dentro de una red social, se da espacio al desarrollo de habilidades sociales al participar en una discusión centrada en temas académicos.

Con respecto a las desventajas, se requiere de un servidor para descargar la red social y así tener a salvo la confidencialidad de usuarios, por esta misma razón, se piensa en mantenimiento y en personal capacitado para un uso eficiente de dicha herramienta. Otro aspecto negativo fue la posible brecha digital que impidió a algunos integrantes del grupo participar en la actividad, ya fuera por tener pocas habilidades tecnológicas, por falta de servicios de internet en comunidades alejadas o por la inexperiencia en el uso de las redes sociales comunes. La implementación en la nube pudo solventar este problema por el momento.

Conclusiones

El número de participaciones relacionadas específicamente a la actividad de aprendizaje descrita fue menor de lo esperado, sin embargo, los participantes adoptaron la red social más allá de la actividad realizada y los tiempos asignados para ésta, usándo la red como un espacio de comunicación incluso cuando ya estaban incorporados al siguiente semestre, por lo que ha resultado una extensión del espacio formal educativo donde el tipo de información compartida siempre es de tipo disciplinar, pero con un sentido más social y comunitario.

Implementar una red social disciplinar como estrategia didáctica facilita un espacio más propicio para la comunicación horizontal estudiante-estudiante y estudiante-profesor, ya que permite una interacción donde las participaciones son más concretas, lo que hace posible centrarse en una idea redactada en pocos caracteres. En cuanto a la redacción medida (500 caracteres), es un ejercicio que propicia en el estudiante la reflexión sobre lo que quiere expresar y cómo lo va a escribir para administrar los caracteres, lo que contribuye a la reflexión y el pensamiento crítico. La lectura del debate es mucho más fácil de seguir en la red mediante etiquetas (HT), lo que dinamiza la interacción (respuestas) entre los participantes.

Como se expresó con anterioridad, la principal desventaja se encuentra en la necesidad de alojar la red social en el servidor institucional, pero dicha situación no es insalvable. Otro aspecto importante a considerar son las habilidades tecnológicas en el estudiantado, pero se observó también una curva de aprendizaje muy corta en el uso de este tipo de red *microblogging* considerando que ninguno de los participantes la había usado antes, y que los resultados obtenidos y presentados se lograron en una semana, que fue el tiempo en que se realizó la actividad de aprendizaje. Se sugiere implementar la estrategia didáctica en poblaciones

de distintas edades y por periodos más prolongados por los beneficios que puede proporcionar en correspondencia con el principio socializador de la didáctica general y como una herramienta para el desarrollo de habilidades digitales.

Considerando lo expuesto hasta este punto, el uso de una red social con las características enunciadas es una estrategia didáctica que posibilita el diálogo, la comunicación, el intercambio de ideas y el aprendizaje en ambientes sociales mediados por tecnología, permitiendo —como mencionan Torres y Argentina (2009)— que el principio socializador de la didáctica permita la construcción del individuo a través de los otros de forma autónoma, activa y creativa.

Referencias

- Cruz, M. (2018). *Redes Sociales en Educación. Conceptos, historia de las redes sociales, redes sociales en internet, la educación y las redes sociales, influencia en la educación, principales redes sociales, aplicaciones* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Recuperado de <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3253/MONO-GRAF%c3%8dA%20-%20CRUZ%20PALOMINO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De Haro, J. J. (2010). *Redes sociales en educación*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Guzmán, J. C. & Guzmán, R. M. (2016). *Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Laurencio, K., Pardo, M. & Izquierdo, J. (2018). Reflexión acerca del empleo de las redes sociales, con fines educativos, en la Educación Superior. *Opuntia Brava*, 10(3), 263-273. Recuperado de <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/557>
- Luengo, N. J. (2004). La educación como hecho. En A. Pozo, C. J. Álvarez, N. J. Luengo & U. E. Otero, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. España: Biblioteca Nueva.
- Mata, S. F. & Gallego, O. J. (2002). Enfoque didáctico para la socialización. En R. A. Medina & S. F. Mata (coord.), *Didáctica General*. Madrid: Pearson. Recuperado de <http://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>
- Meza, J., Miranda, G. & Delgado, Z. (2019). Percepción de uso de redes sociales disciplinares por parte de estudiantes. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2019. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2790.pdf>
- Rodríguez, M. R., López, A. & Martín, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 77-93.

Torres, M. H. & Argentina, G. D. (2009). *Didáctica General*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

Venegas, C. (2013). Modelos de la didáctica: un análisis desde la dialogicidad. *Acción pedagógica*, (22), 68-80.

Sobre los autores

¹Profesora de asignatura en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

ORCID: 0000-0002-7876-6079

²Profesor Titular "A" de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

ORCID: 0000-0002-9504-7906

Percepción del ejercicio docente universitario

Perception of university teacher practice

María Teresa Rivera Morales¹
José María Guajardo Espinoza²
Edgar Humberto Macías Escobedo³
Angela Gabriela Molina Arriaga⁴

Recibido: 05/08/2021

Aceptado: 13/01/2022

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en
Latinoamérica.

Disponible en:

[https://iquatroeditores.com/revista/index.php/
relep/index](https://iquatroeditores.com/revista/index.php/relep/index)

<https://doi.org/10.46990/relep.2022.4.1.554>



Resumen

El presente trabajo busca analizar la estructura factorial con la que está compuesta la percepción del ejercicio docente universitario desde la perspectiva de los alumnos. Esta investigación es de tipo correlacional y transversal, y surge como parte del Proyecto de Sustentabilidad Docente en Universitarios. Se aplicó un cuestionario mediante un formulario en línea a un total de 375 estudiantes universitarios de dos instituciones educativas en Saltillo, quienes contestaron por invitación. Para la verificación de la hipótesis se aplicó un análisis de componentes principales con enfoque descriptivo y exploratorio, donde se observan tres unidades relevantes en el quehacer del docente universitario denominados como Compromiso docente (F1), el cual explica 61.8% de la varianza; Emociones en el aula (F2), que explica 8.9%, y Evaluación justa (F3), el cual explica 3.9% de la varianza de la docencia universitaria; en su totalidad, la observación a las dos dependencias educativas explica la variabilidad del fenómeno en 74.6% (véase tabla 2). Por tanto, se concluye que el compromiso docente es primordial para la enseñanza universitaria, así como el propiciar el diálogo en los ambientes educativos favorece la democracia.

Palabras clave

Ejercicio docente, docente universitario, percepción, sustentabilidad docente.

Abstract

This research seeks to analyze the factorial structure which consists of students' perception of university teaching practices. This research is correlational and cross-sectional; and emerges as part of the Teaching Sustainability Project in university students. An online questionnaire was applied to a total of 375 university students from two educational institutes in Saltillo, who were invited to answer it. To verify the hypothesis, a principal component analysis was applied with a

descriptive and exploratory approach where three relevant units were observed within tasks university teachers performed and were labelled as: Teaching commitment (F1), which explains 61.8% of variance; , Emotions within the classroom (F2), which explains 8.9%, and Fair assessment (F3), which explains 3.9% of the variance of university teaching; which, as a whole, explains the variability of the phenomenon in 74.6% in two universities. (Table 2: Main components). Therefore, we conclude that a teacher's commitment is essential for university education, just as promoting dialogue in an educational environment encourages democracy.

Keywords

teaching exercise, university professor, perception, teaching sustainability.

Introducción

La educación formal se presenta como un proceso en constante transformación, el cual se conforma con base en las tendencias curriculares, pedagógicas, didácticas, neuropsicológicas y tecnológicas del momento. Es por lo anterior que las instituciones de educación superior observan de forma continua y constante los nuevos paradigmas que convergen en el acto educativo, escudriñando los actores que se encuentran inmersos para definir la funcionalidad de cada uno de ellos y los requerimientos de insumos humanos, materiales y filosóficos que se integran en los modelos educativos.

La figura del docente, como agente educativo, ha sido observada a través de la historia, se ha analizado y evaluado desde la perspectiva de los estudiantes y de la propia institución dadas sus funciones como responsable de coordinar, guiar y propiciar ambientes de aprendizaje favorables para los estudiantes, por lo que las instituciones educativas se han dado a la tarea de establecer las actividades que debe realizar un docente universitario, en algunas ocasiones practicando un isomorfismo por la tendencia a aprender mediante la práctica de la docencia in situ, por lo que conocer la percepción de los estudiantes sobre el ejercicio de la docencia universitaria es de gran relevancia, pues permite verificar si el docente está cumpliendo con los estándares y lineamientos establecidos en el modelo educativo bajo el cual opera, pero sobre todo, que cumpla con el objetivo de guiar al aseguramiento del conocimiento y conformación del aprendizaje de los estudiantes en ambientes propicios, permitiendo identificar el tipo de docencia que se está ejerciendo y de qué manera acerca o aleja el aprendizaje a los universitarios.

Una de las formas más comunes de evaluar el ejercicio docente es desde la perspectiva de los estudiantes, quienes se encuentran en constante interacción con dicha figura educativa y que son quienes pueden expresar la visión del desempeño de éste desde su propia experiencia en la práctica. De acuerdo con Sotolongo y Martínez (2016), el docente tiene la responsabilidad de centrarse en competencias pedagógico-didácticas, es decir, que es parte de su labor facilitar el proceso de aprendizaje; a su vez, los estudiantes cuentan con la perspectiva de que las competencias

de extensión universitaria, gestión académica y de investigación, en dicho orden de prioridad, son las funciones que deben priorizarse en el ejercicio docente.

Por su parte, Moreira y Santos (2016) estudiaron la percepción sobre la enseñanza en educación superior en alumnos portugueses, obteniendo como resultados que éstos consideran que el cumplimiento de los horarios por parte del docente, la relación cordial con los alumnos, la disponibilidad para atender sus dudas, la utilidad de los aprendizajes, así como la preocupación e interés por parte del profesor, son catalogados como características positivas en su desempeño. Por otra parte, como puntos débiles, pero no mal evaluados, mencionaron la accesibilidad o facilidad de las unidades curriculares, el nivel de exigencia, la carga de trabajo, la forma en que el docente diseñó sus clases, el interés por la materia en función de la asistencia a clases y el dinamismo del profesor durante éstas.

Si bien se han realizado estudios sobre algunas variables del momento educativo en relación con la práctica docente, se considera de gran importancia y constituye el objetivo general para la presente investigación, describir la estructura factorial con la que está compuesto el ejercicio docente universitario desde la perspectiva de los alumnos, así como conocer la validez interna de la encuesta expresada en proporción de la variabilidad explicada desde la perspectiva de la sustentabilidad docente.

Revisión de la literatura

La percepción docente se ha estudiado desde diferentes ámbitos de interés, por ejemplo, en torno a las actividades y el burnout (Oliveira et al., 2021), la gestión (Changanaqui & Huapaya, 2017), el uso de herramientas como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), siendo este último un tema destacado (Álvarez, 2020; Garita-González, Gutiérrez-Durán & Godoy-Sandoval, 2019). Con motivo de la pandemia por la COVID-19, las actividades educativas tuvieron una transformación radical, la cual alteró la percepción docente en cuanto a su labor (Santos et al., 2020), manifestando las dificultades presentes en la educación a distancia, además de la preocupación por la poca formación adquirida.

En los inicios del siglo actual, gran parte de las investigaciones acerca de la percepción de las emociones del profesorado se centraron en el análisis de síndrome de burnout y la satisfacción laboral, mientras que las características emocionales de los docentes y su impacto en los alumnos fue tema de trabajo especial a partir de la segunda década (Trujillo et al., 2020).

En torno a la percepción del papel de las emociones por parte de los docentes (Abellán, López & Alonso, 2021) en la formación integral del alumnado, se afirma la prioridad del desarrollo y perfil competente en relación con las emociones y sentimientos, señalando que el uso y aplicación adecuado de las competencias emocionales brinda fundamentos y bases para la superación de contenidos escolares.

La transformación radical de la docencia en todos los niveles, derivada principalmente de la pandemia por COVID-19, aceleró la incorporación de las TIC a los procesos del aula, pasándolos de un entorno presencial a uno virtual, facilitado por diversas herramientas que se tornaron esenciales una vez que los “campus virtuales” pasaron de ser “foros de encuentro” a sitios de entrega de trabajos y actividades, siendo un medio de comunicación con mensajería entre docentes y estudiantes (Rando, 2021). El impacto fue mayor en el ámbito universitario, causando preocupación, retando la calidad y planteando múltiples problemas en torno a las actividades y labor docente; el principal cambio fue que antes las TIC se percibían como herramienta de apoyo, mientras que en la actualidad constituyen el medio prioritario o exclusivo para impartir clases. Con ello se refuerza la necesidad previamente planteada de implementar la formación transversal que haría que los docentes pudieran atraer la atención y promover la motivación de los estudiantes al convertirse en creadores de microobjetos digitales de aprendizaje para con ello adaptarse a los nuevos alumnos que han sido impactados por los cambios culturales contemporáneos (Area, 2018).

Villanueva et al. (2021) consideran, con base en los resultados de su estudio aplicado a padres y estudiantes peruanos, que pese a la pandemia por COVID-19, los docentes han logrado superar las adversidades actuando con responsabilidad y liderazgo de sus funciones a través de una adecuada gestión, combinando recursos para su labor didáctica, mostrando autoeficacia al cumplir con su labor pedagógica con el fin de ayudar a que sus estudiantes construyan sus propios aprendizajes. Sostienen que el ejercicio docente es de excelencia, ya que los maestros hacen uso pertinente de diversas estrategias metodológicas para llevar a cabo su labor educativa.

Ante esta turbulencia de cambios, se han visto trastocadas todas y cada una de las esferas de la docencia, sobre todo en el nivel universitario, fenómeno que debe ser motivo de análisis para repensar y redirigir los esfuerzos a favor de mantener la calidad educativa pertinente y de generar los procesos adaptativos conservando todas aquellas prácticas que abonaban a alcanzar dicha calidad en los años anteriores a la pandemia por COVID-19.

Metodología

Se siguió una metodología cuantitativa, basada en un enfoque descriptivo, correlacional y transversal en el cual se analizó la estructura factorial con la que está compuesta la percepción del ejercicio docente universitario desde la perspectiva de los alumnos.

El instrumento aplicado es tipo encuesta, mediante un formulario en línea, el cual consta de un apartado de señaléticos, con lo que se categoriza al docente que se va a describir y la escuela en la que estudia el alumno. Los atributos definidos para la descripción del desempeño universitario son:

Nivel de dominio de los contenidos, Nivel de dominio para enseñar, Es objetivo al evaluar, Las evaluaciones son justas, El sistema de evaluación es diverso (evalúa con diferentes actividades), Tienes trato justo, Te da la oportunidad para mostrar lo aprendido, Propicia el diálogo en las sesiones clase, Se apega al programa de la materia entregado, Se apega al sistema de evaluación, Aclara dudas, Retroalimenta lo visto en las sesiones clase, Propicia la vinculación con otros contenidos, Es claro en la comunicación, Integra toda la información del contenido de la materia, Promueve la aplicación del conocimiento, Disfrutas las sesiones clase, Te sientes amenazado en las sesiones clase, Sientes vergüenza en las sesiones clase, Sientes miedo en las sesiones clase, El apoyo del docente favorece tu conocimiento, El apoyo del docente favorece tu organización, El apoyo del docente favorece tu autorregulación, Te pregunta sobre tu forma de pensar o aprender, El docente es un agente de inspiración para ti, Establece retos (desafíos), Nivel de compromiso que tiene con su trabajo, Crea objetos de aprendizaje secundarios para complementar tu aprendizaje, Nivel de apropiación (habilidades) de la tecnología informática para enseñar, Te atiende fuera de su horario de trabajo y Nivel de satisfacción general del desempeño del maestro(a).

Los atributos antes mencionados se midieron con una escala decimal que va desde 0 a 10, con la cual el entrevistado indica el nivel del atributo que se cumple el docente en observación.

El instrumento se respondió por correo electrónico, dejando en el usuario la decisión de responder o no hacerlo; aquellos que decidieron contestar el cuestionario dieron su consentimiento después de leer el objetivo de la encuesta. Cabe destacar que se garantizó que los datos personales estarían protegidos de acuerdo con el aviso de privacidad de información que se les compartió. Con las respuestas del formulario, se estructuró una base de datos que se exportó al sistema de estadística para proceder al análisis de los datos y confirmar los resultados que dan cumplimiento al objetivo.

Este estudio se realizó con un muestreo no probabilístico autoseleccionado por invitación y 375 estudiantes universitarios en Saltillo conformaron el universo de estudio, de los cuales 156 corresponden al nivel superior (41.6%) y 219 cursan bachillerato (58.4%). Todos son alumnos de la Universidad Autónoma de Coahuila, de la unidad Saltillo, del turno matutino.

Tabla 6.1
Frecuencias y porcentajes de la población respondiente

Población	$F(x)$	Porcentaje	Población
Nivel superior	156	41.6	Nivel superior
Nivel medio superior	219	58.4	Nivel medio superior
Población	$F(x)$	Porcentaje	Población

Hipótesis planteadas

H1: Para los alumnos, el sistema de evaluación tiene mayor importancia que su desempeño.

H2: Algunas emociones que no favorecen el desempeño de los estudiantes están presentes en los escenarios de aprendizaje.

Resultados

Para dar cumplimiento a los objetivos de la presente investigación, se implementaron dos estrategias con el fin de obtener la evidencia; la primera tiene que ver con el aseguramiento de los factores que están implicados en la medición, lo cual se obtuvo con el análisis factorial exploratorio aplicado para conocer los principales componentes con rotación varimax crudo con 0.7 como criterio de inclusión/exclusión de las cargas de las variables en los factores.

La segunda estrategia corresponde a la teoría clásica de las pruebas, con la cual se conoce el nivel de validez interna que tiene el instrumento mediante el índice de alfa de Cronbach, particularmente sobre el uso de las estrategias de correlación ítem/total, el coeficiente de determinación para conocer la proporción de la varianza que el reactivo aporta a la escala general y el alfa calculada en caso de que el reactivo sea retirado de la escala. Para el apartado confirmatorio se recurre a las estrategias de los modelos a partir de los valores de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de la estrategia de Bartlett para la esfericidad de los factores, que se reporta en 0.95; la chi cuadrada alcanza 14602.217 con 0.000 de significancia y 465 grados de libertad. Además de la sintaxis y los paquetes de R utilizados, se aplican ggplot2, lavaan, reshape2, semPlot y stats.

Análisis confirmatorio

Se exponen el ajuste del modelo de la prueba chi cuadrada y otros adicionales, así como los estimadores de los parámetros por carga factorial de los atributos de la escala, incluyendo los límites de confianza de 95%, el valor z y la p de este valor, del mismo modo se muestra el gráfico del modelo con los parámetros y sus errores estimados.

En este apartado se expone el análisis de componentes principales para conocer la estructura de la prueba y las aglomeraciones que se

presentan. Posteriormente, se presenta un análisis de reactivos para conocer la consistencia interna de la prueba.

Tabla 6.2
Principales componentes

Valor propio	% de varianza explicada	Valor propio acumulado	% de varianza explicada acumulada
19.16025	61.80726	19.16025	61.80726
2.77345	8.94661	21.93370	70.75386
1.21689	3.92545	23.15059	74.67931

Tabla 6.3
Análisis de componentes principales

Atributo	F 1	F 2	F 3
Es objetivo al evaluar			0.83
Las evaluaciones son justas			0.84
Tiene trato justo			0.76
Propicia el diálogo en las sesiones clase	0.70		
Se apega al sistema de evaluación			0.79
Retroalimenta lo visto en las sesiones clase	0.75		
Propicia la vinculación con otros contenidos	0.75		
Te sientes amenazado en las sesiones clase		— 0.94	
Sientes vergüenza en las sesiones clase		— 0.95	
Sientes miedo en las sesiones clase		— 0.95	
El apoyo del docente favorece tu conocimiento	0.73		
El apoyo del docente favorece tu organización	0.76		
El apoyo del docente favorece tu autorregulación*	0.78		
Te pregunta sobre tu forma de pensar o aprender	0.78		
El docente es un agente de inspiración para ti	0.71		
Establece retos (desafíos)	0.81		
Crea objetos de aprendizaje secundarios para complementar tu aprendizaje	0.78		
Nivel de satisfacción general del desempeño del maestro (a)			0.73

Con el análisis de componentes principales con enfoque descriptivo y exploratorio, se observan tres unidades relevantes en el quehacer del docente universitario denominados como: Compromiso docente (F1), el cual explica 61.8% de la varianza; Emociones en el aula (F2), que explica 8.9%, y Evaluación justa (F3), que explica 3.9% de la varianza de la docencia universitaria. En total, la observación a las dos dependencias educativas explica la variabilidad del fenómeno en 74.6% (véase Tabla 6.2).

El primero de ellos, Compromiso docente, agrupa variables que están implicadas fuertemente en la rendición de cuentas mediante su ejercicio docente, ya que ejercen democracia y propician el diálogo, participan en la sustentabilidad de la educación de sus alumnos retroalimentando lo visto en clase, vinculando los contenidos de su materia con los otros del plan de estudios; favorece el crecimiento de los alumnos al apoyarlos en su aprendizaje, promoviendo la organización de sus conocimientos y apoyando su autorregulación con la implementación de desafíos. Asimismo, este componente indica que los docentes universitarios del nivel superior y medio superior ofrecen un valor agregado a su trabajo en los escenarios educativos universitarios, ya que buscan certeza sobre la forma de aprender y pensar de sus estudiantes, son ellos mismos inspiración para sus alumnos, les proponen retos con los que los desafían a seguir aprendiendo, además de que crean objetos de aprendizaje que complementan el crecimiento del alumnado.

El segundo componente, implicado en la docencia universitaria, refiere a las emociones involucradas en los escenarios educativos (Emociones en el aula), como la vergüenza, el miedo y la amenaza que pudieran sufrir al estar cursando las sesiones clase. Este componente juega de forma inversa al fenómeno educativo universitario, se presenta como relevante e indica que las aulas están ausentes, aunque también cabe mencionar que el disfrute de las sesiones clase no fue una emoción evaluada. En la rendición de cuentas de los docentes es destacable su capacidad para impedir que las emociones potencialmente negativas se instalen en su cátedra, con lo que favorecen la sustentabilidad de la calidad educativa universitaria.

El tercer componente, Evaluación justa, está fuertemente vinculado a la satisfacción de los alumnos por el servicio y la calidad de la educación que están recibiendo. El rubro agrupa las variables que implican el dominio docente en la evaluación, la rendición de cuentas y el derecho a tener una justa valoración de los aprendizajes, habilidades y conocimientos, garantizando así el derecho humano a acceder a una educación de calidad. La actividad docente en la universidad está fortalecida en las dependencias observadas. Presenta atributos deseables de rendición de cuentas mediante el desempeño y desarrollo de la cátedra universitaria con la minimización de emociones en el aula que pudieran perjudicar el aprendizaje de los alumnos, la democracia de los escenarios educativos, la sustentabilidad del momento educativo y el fortalecimiento del aprender a aprender, incorporando, además, un valor agregado del docente, que permite maximizar el servicio educativo de la universidad. La rendición de cuentas de los docentes universitarios se evidencia mediante la sustentabilidad, la disminución de emociones desenergizantes para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. El ejercicio docente democrático y sustentante, con el cual el alumno de la universidad aprende a su manera, vinculando contenidos de aprendizaje mediante la retroalimentación por parte de los maestros, mostrando su desarrollo académico con exámenes justos que salvaguardan sus derechos humanos.

Tabla 6.4
Análisis de reactivos

Atributo	r ítem-Total	R ² múltiple	Alfa Si borrado
Nivel de dominio de los contenidos	0.68	0.75	0.96
Nivel de dominio para enseñar	0.81	0.86	0.96
Es objetivo al evaluar	0.76	0.85	0.96
Las evaluaciones son justas	0.75	0.89	0.96
El sistema de evaluación es diverso	0.72	0.68	0.96
Tiene trato justo	0.77	0.84	0.96
Te da la oportunidad para mostrar lo aprendido	0.80	0.77	0.96
Propicia el diálogo en las sesiones clase	0.78	0.75	0.96
Se apega al programa de la materia entregado	0.64	0.58	0.96
Se apega al sistema de evaluación	0.76	0.78	0.96
Aclara dudas	0.84	0.83	0.96
Retroalimenta lo visto en las sesiones clase	0.85	0.85	0.96
Propicia la vinculación con otros contenidos	0.86	0.84	0.96
Es claro en la comunicación	0.87	0.90	0.96
Integra toda la información del contenido de la materia	0.85	0.86	0.96
Promueve la aplicación del conocimiento	0.87	0.91	0.96
Disfrutas las sesiones clase	0.84	0.83	0.96
Te sientes amenazado en las sesiones clase	-0.07	0.83	0.97
Sientes vergüenza en las sesiones clase	0.04	0.80	0.97
Sientes miedo en las sesiones clase	-0.03	0.85	0.97
El apoyo del docente favorece tu conocimiento	0.86	0.85	0.96
El apoyo del docente favorece tu organización	0.86	0.91	0.96
El apoyo del docente favorece tu autorregulación*	0.88	0.92	0.96
Te pregunta sobre tu forma de pensar o aprender	0.68	0.64	0.96
El docente es un agente de inspiración para ti	0.81	0.78	0.96
Establece retos (desafíos)	0.76	0.71	0.96
Nivel de compromiso que tiene con su trabajo	0.84	0.79	0.96
Crea objetos de aprendizaje secundarios para complementar tu aprendizaje	0.86	0.84	0.96
Nivel de apropiación (habilidades) de la tecnología para enseñar	0.72	0.67	0.96
Te atiende fuera de su horario de trabajo	0.53	0.41	0.96

Alfa de Cronbach cruda: 0.961107; alfa estandarizada: 0.969771

Atendiendo a los parámetros psicométricos de la prueba en observación, se presentan los resultados del análisis de reactivos bajo las premisas de la teoría clásica de las pruebas. De acuerdo con la tabla anterior, para esta escala se encontró un alfa de Cronbach cruda de 0.961 y una estandarizada de 0.969. De acuerdo con el valor de R², se puede señalar que las variables que mejor participan en la descripción del desempeño

docente universitario son las relativas al dominio de los contenidos que los docentes deben tener al impartir cátedra, el que el docente propicie espacios educativos para que el alumno muestre lo que ha aprendido, aclarar sus dudas, vincular los contenidos de la materia con las otras del plan de estudios, retroalimentar e integrar lo que se ha aprendido, aplicar los conocimientos adquiridos bajo un ambiente de alegría en las sesiones clase. Con lo anterior, los alumnos ven favorecida la adquisición de conocimiento, se organizan mejor y pueden autorregular sus impulsos.

Sobre la evaluación, se indaga acerca de que éstas sean justas y objetivas, que los docentes presenten estrategias de retroalimentación, que su comunicación sea efectiva, que los docentes vinculen los contenidos de su materia con las otras del plan de estudio y con la realidad a la que se enfrentan los alumnos. De la misma manera, que se promueva el desarrollo de las habilidades que permitan la aplicación del conocimiento que los alumnos están adquiriendo, que los docentes universitarios favorezcan el conocimiento, la organización y la autorregulación de sus estudiantes apoyándolos en todo momento durante la trayectoria universitaria. Por último, se puede mencionar la relevancia de las emociones en los escenarios educativos, particularmente, en este caso, la ausencia del miedo expresado y sentido en dichos escenarios.

Ajuste del modelo

Tabla 6.5
Prueba chi cuadrada

Modelo	X ²	gl	p
Modelo base	6288.229	45	
Modelo factorial	48.621	35	0.063

El modelo de ajuste medido con X², indica que la probabilidad es mayor a 0.05

De acuerdo con Byrne (1998), X² indica la igualdad o diferencia entre las covarianzas; para poder aceptar este ajuste como adecuado, p tendría que ser menor a 0.05. Sin embargo, de acuerdo con Bentler y Bonnett (1980), esta medida es muy susceptible al tamaño de la muestra.

Tabla 6.6
Índices de ajuste adicionales

Índices	Valor
Ajuste Comparativo (CFI)	0.854
Tucker-Lewis (TLI)	0.835
Ajuste no normalizado de Bentler-Bonett (NNFI)	0.835
Ajuste normalizado de Bentler-Bonett (NFI)	0.841
Ajuste normalizado de parsimonia (PNFI)	0.742
Ajuste relativo de Bollen (RFI)	0.819
Ajuste incremental de Bollen (IFI)	0.855
Centralidad no relativa (RNI)	0.854

Los diferentes índices expuestos confirman la estructura de la escala, valores mayores a 0.9 se consideran aceptables, los valores obtenidos de los índices incrementales se acercan, pero no superan el límite. Otra medida de ajuste se muestra a continuación.

Tabla 6.7

Métrica	valor
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)	0.151
RMSEA 90% CI lower	0.144
RMSEA 90% CI upper	0.159
Valor p de RMSEA	0.000

La raíz del error cuadrático medio (RMSEA, por sus siglas en inglés) indica el grado en el que el modelo se ajusta a la matriz de covarianza de la muestra. No hay evidencia de igualdad entre las dos matrices dado el valor de p en estos cálculos y de los límites superior e inferior que, de acuerdo con Hu y Bentler (1999), no se cumple.

Discusión

Analizar la percepción del ejercicio docente en la educación superior por parte de los estudiantes puede arrojar escenarios claros para implementar medidas de mejora, pero también para brindar reconocimiento a las funciones que el profesor desempeña de manera adecuada, de acuerdo con la visión de los alumnos. En este caso y con base en el análisis de componentes, fueron tres las unidades relevantes en el quehacer del docente universitario, las cuales presentaron similitudes con lo que ya otros estudios han mencionado.

En el componente del compromiso docente se muestra con relevancia que propiciar el diálogo y vincular los contenidos de la materia con los vistos en otras asignaturas del plan de estudios, favorece el crecimiento de los alumnos como apoyo a su aprendizaje, premisa similar a la que plantea Martínez (2008) al mencionar que los estudiantes brindan relevancia a la adecuación curricular del contenido. El autor también hace hincapié en la importancia que los estudiantes le otorgan a la justicia que imparte el docente al momento de la evaluación del conocimiento, tal como esta investigación lo presenta, sosteniendo que el componente de evaluación agrupa variables que implican el dominio docente en dicho ejercicio: la rendición de cuentas y el derecho a tener una justa valoración de los aprendizajes, habilidades y saberes desarrollando exámenes justos que salvaguarden sus derechos humanos.

Rizo (2004) y Moreira y Santos (2016) consideran que dentro de las variables más significativas desde la percepción de los estudiantes, en cuanto evaluación del ejercicio docente, está la disposición para atender las dudas que resulten y la forma en que el profesor responde a éstas. La presente investigación arroja que las variables que mejor participan en la

descripción del desempeño docente universitario son las relativas al dominio de los contenidos que los profesores deben tener al impartir cátedra, el hecho que el docente propicie espacios educativos para que el alumno muestre lo que ha aprendido, aclarar sus dudas, vincular los contenidos de la materia con las otras del plan de estudios, retroalimentar e integrar lo que se ha aprendido, que los docentes presenten estrategias de retroalimentación y que su comunicación sea efectiva.

Conclusiones

En este apartado se exponen las respuestas a las hipótesis planteadas y las principales premisas obtenidas, producto de los resultados del análisis de componentes principales y el de reactivos hechos a la escala de descripción del desempeño docente universitario. Por tanto, se acepta la H1, ya que los reactivos se agruparon en un solo componente que favorece la disposición a atender las características del sistema de evaluación sobre el aprendizaje en sí. Por otro lado, las emociones que no favorecen el aprendizaje de los estudiantes (H2), como la amenaza, la vergüenza y el miedo, resultan relevantes en esta población, pero en sentido inverso.

Compromiso docente

Los contenidos son continuamente relacionados, lo que favorece que el alumno esté ubicado constantemente en los tópicos y fenómenos que le corresponde estudiar, vistos éstos desde perspectivas diversas, con lo que los alumnos pueden apoyarse en su aprendizaje y fortalecer su inteligencia al tener diversidad objetiva al abordar los diferentes fenómenos que son propios para su persona y su profesión.

Evaluación justa

Los estudiantes están muy atentos a las formas de evaluación que sus maestros utilizan y se preocupan, con razón, por que éstas sean objetivas y justas, ya que su estancia en los programas está fuertemente vinculada a este aspecto de la educación. Por lo anterior, se sugiere que, en primer lugar, se comunique de manera clara el sistema que se usará para evaluar los diferentes componentes académicos de los alumnos (aprendizaje, habilidades, conocimientos, saberes, competencias, entre otros) y que las pruebas, rúbricas, matrices de evaluación y otros elementos sean estandarizados.

Emociones en el aula

Las emociones en el aula constituyen un aspecto de suma importancia, ya que en la educación universitaria está presente como un factor inverso cuya ausencia trabaja a favor del crecimiento de los estudiantes.

Con base en el estudio, se sugiere implementar experiencias de aprendizaje que incluyan el goce de la cátedra. Se puede afirmar que con la dinámica de desarrollo, crecimiento y las experiencias de aprendizaje que ocurren en las aulas universitarias se garantiza el derecho humano al acceso a una educación de calidad, al menos en las dependencias educativas observadas.

Las emociones son relevantes en la dinámica educativa, y destaca el hecho de que en las aulas universitarias no se presenten las negativas (vergüenza, miedo y amenaza), ya que se observa que cada actor educativo se dedica a hacer lo necesario para crecer y desarrollarse.

Con la escala aplicada en este estudio, que describe el quehacer del docente universitario, es posible observar que las variables que identifican como relevantes exponen la pertinencia de que los maestros favorezcan la autorregulación de sus alumnos, así como el apoyo para que adquieran conocimientos y se organicen en sus estudios. De la misma manera, se puede afirmar que la escala en general es válida para medir y emitir un juicio sobre la rendición de cuentas de los docentes universitarios y el valor agregado que éstos puedan darle a su labor a través de la sustentabilidad, el respeto por los derechos humanos y la democracia en el ejercicio educativo. Como premisas fundamentales tenemos que:

1. El compromiso docente es primordial para la enseñanza universitaria.
2. Propiciar el diálogo en los ambientes educativos favorece la democracia.
3. La sustentabilidad docente se ve favorecida con la retroalimentación y vinculación de los aprendizajes.
4. Lo que el docente hace de más por sus alumnos, les ayuda a aprender de sí mismos.
5. El docente universitario es un agente de inspiración para sus alumnos.
6. La creación de medios auxiliares para aprender es un recurso óptimo de valor agregado de la educación universitaria.
7. Un valor agregado de la educación universitaria establece retos a sus alumnos.
8. La evaluación de los aprendizajes está fuertemente vinculada con la satisfacción de los alumnos.
9. La disminución de emociones desenergizantes favorece la educación universitaria.

Es por ello que la escala propuesta para medir la sustentabilidad del docente universitario y describir la percepción que sobre ellos tienen sus alumnos, muestra una buena estructura interna y parsimoniosa, pero con limitaciones en su validez, ya que los índices se encuentran por debajo de los niveles recomendables. Este trabajo constituye la primera fase de la validación, la cual refleja los valores de estos indicadores; es de suma importancia ampliar la muestra a otras instituciones educativas universitarias.

Referencias

- Abellán, A. L., López, M. E. M. & Alonso, J. M. R. (2021). Percepción docente acerca de las emociones. Validación caea / enseñando a percepção sobre as emoções. Caea de validação. Brazilian Journal of Development, 7(3). Recuperado de <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-586>
- Álvarez, J. F. (2020). Evolución de la percepción del docente de secundaria español sobre la formación en TIC. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (71). Recuperado de <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-586>

- org/10.21556/edutec.2020.71.1567
- Area Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56(1).
- Bentler, P. M. & Bonnett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Changanaqui, M. & Huapaya, G. (2017). Estilos de liderazgo directivo y la calidad de gestión educativa desde la percepción docente de cuatro instituciones educativas públicas. Universidad Marcelino Champagnat.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1). Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Garita-González, G., Gutierrez-Durán, J.-E. & Godoy-Sandoval, V. (2019). Percepción docente sobre las competencias digitales y la mediación pedagógica aplicadas en la elaboración de materiales didácticos de la Cátedra de Administración de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 10(1). Recuperado de <https://doi.org/10.22458/caes.v10i1.2181>
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Moreira, L. M. & Santos, M. (2016). Evaluando la enseñanza en la Educación Superior: Percepciones de docentes y discentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 19-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n3/1607-4041-redie-18-03-00019.pdf>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M. & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
- Rando Burgos, E. (2021). La necesaria formación del profesorado universitario ante la docencia virtual. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (24). Recuperado de <https://doi.org/10.24310/rejie.2021.vi24.12137>
- Santos, V., Villanueva, I., Rivera, E. & Vega, E. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(3). Recuperado de <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.352>
- Sotolongo, M. & Martínez, C. (2016). La evaluación del desempeño por competencias: percepciones de docentes y estudiantes en la educación superior. *Formación Universitaria*, 9(5), 15-24. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n5/art03>.

pdf

Trujillo González, E., Ceballos Vacas, E. M., Trujillo González, M. D. C. & Moral Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula: un estudio con profesorado canario de Educación Infantil. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(1). Recuperado de <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>

Villanueva, H., Vega, P., Vásquez, C., Morales, S. & Sichha, R. (2021). Percepción del desempeño docente según los actores educativos, en tiempo de pandemia. Revista Espacios, 42(17), 50-60. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a21v42n17/a21v42n17p04.pdf>

Sobre los autores

¹ Profesora en la Universidad Autónoma de Coahuila, México.
ORCID: 0000-0002-8660-9786

² Profesor en la Universidad Autónoma de Coahuila, México.
ORCID: 0000-0003-4728-4648

³ Profesor en la Universidad Autónoma de Coahuila, México.
ORCID: 0000-0002-6786-3156

⁴ Profesora en la Universidad Autónoma de Coahuila, México.
ORCID: 0000-0002-6651-0914



iQU4TRO EDITORES

En colaboración con:

