



Revista **RELEP** Educación y Pedagogía en Latinoamérica

Vol. 5 núm. 2 mayo-agosto 2023

LA IMPORTANCIA DEL TALLER DE TEATRO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR

LA PERCEPCIÓN DOCENTE EN RELACIÓN CON LOS RETOS DE LA COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN PARA TRABAJAR LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LOS NIÑOS EN EL ENTORNO POSTPANDEMIA

LA VALIDACIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE DIDÁCTICA EN UNA ESCUELA NORMAL

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS MEDIANTE LAS TIC Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

UTILIDAD DEL AULA INVERTIDA EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO

JORNADAS DE TUTORÍA 2022: LOS OBSTÁCULOS Y RETOS DE LA TUTORÍA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES TRAS EL PERIODO DE PANDEMIA

EL DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EMPLEABILIDAD



Revista
RELEP
Educación y Pedagogía
en Latinoamérica

VOL. 5, NÚM. 2, MAYO-AGOSTO, 2023

LICENCIA DE CREATIVE COMMON ATRIBUCIÓN-NOCo-
MERCIAL-SIN DERIVADAS ATRIBUCIÓN 4.0 INTERNACIO-
NAL (CC BY-NC-ND 4.0)



Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica.
Vol. 5, Núm. 2, Mayo-Agosto 2023
ISSN: 2594-2913
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-091712390600-01
© iQuatro Editores

Consejo Editorial

Dirección General

Dra. Nuria Beatriz Peña Ahumada – npenaa@red.redesla.la
Dr. Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón – ocaguilarr@red.redesla.la

Equipo Técnico

Jefe de oficina

Paula Mejía

Gestión Editorial

Nadia Velázquez

Editor Técnico

Galilea Ruiz

Atención a clientes

Victoria Velázquez

Entidad Editora

iQuatro Editores

+52 (427) 168 9348

Correo electrónico: comiteeditorial@iquatroeditores.org

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 <https>
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 comiteeditorial@iquatroeditores.org 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.org/revista/index.php/relep/index>



Índice

Artículos de investigación

La importancia del taller de teatro en el desarrollo de habilidades en estudiantes de nivel superior.....	6
La percepción docente en relación con los retos de la comunicación y colaboración para trabajar las habilidades socioemocionales en los niños en el entorno pospandemia.....	18
La validación de un modelo de evaluación de la competencia docente didáctica en una escuela normal.....	30
El aprendizaje basado en proyectos mediante las TIC y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios.....	43
Utilidad del aula invertida en el pensamiento crítico.....	56
Jornadas de Tutoría 2022: los obstáculos y retos de la tutoría en la formación de docentes tras el periodo de pandemia.....	70
El dominio de las competencias en la formación docente y la empleabilidad.....	84

La importancia del taller de teatro en el desarrollo de habilidades en estudiantes de nivel superior.

The importance of theater workshops in the development of students' skills in higher education.

María Ysabel Navarrete¹
Óscar Basave Hernández²
Josajani Ashyaded Rayón Martínez³

Recibido: 18/11/2022
Aceptado: 16/01/2023

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

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

<https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1022>



Resumen

En la Escuela Superior de Sociología de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) en México, a partir de 2018 se implementó el taller de teatro como actividad extracurricular; debido a esta experiencia, surgió el interés y el objetivo de este trabajo, identificar las habilidades que la actividad teatral desarrolla en los estudiantes por medio de una investigación cualitativa, descriptiva y fenomenológica. Se realizaron entrevistas a estudiantes que se analizaron mediante el ATLAS.ti v22. Los resultados y las conclusiones confirman la importancia del teatro y la necesidad de integrarlo al plan de estudios como materia optativa de cualquier licenciatura.

Palabras clave

Competencias, habilidades académicas, perfil de egreso, taller de teatro

Abstract

The graduate school of sociology in the Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), Mexico, implemented a theater workshop in 2018 as an extracurricular activity. Due to this experience the interest and objective of this research is to identify the skills that theatrical activity develops in students through a qualitative, descriptive and phenomenological investigation. Interviews were conducted with students and analyzed using ATLAS.ti v22. The results and conclusions confirm the importance of theater and the need to integrate it into the curriculum as an elective in any graduate program.

Keywords

Competencies, academic skills, graduation profile, theater workshop

Introducción

Las unidades de aprendizaje que se imparten en los programas educativos de licenciaturas de la UAGro tienen como propósito el desarrollo de conocimientos y habilidades básicas de las profesiones correspondientes, omitiendo cursos de educación artística. En universidades de otros países, las licenciaturas en Medicina y Enfermería se han preocupado por implementar actividades teatrales donde sus estudiantes participen como público o actores, con la intención de sensibilizarlos en la atención de sus pacientes y familiares. En menor proporción, se ha propuesto la práctica del teatro en licenciaturas como Administración, Ciencias Naturales, Ciencias Exactas y en la enseñanza de otro idioma. Esta ausencia de la educación artística limita la oportunidad de los estudiantes universitarios de acceder a otras opciones de desarrollo de habilidades y actitudes.

El perfil de egreso de la licenciatura en Sociología de la Comunicación y Educación (UAGro, 2012) señala que las habilidades que debe desarrollar el estudiante son la observación, la organización y la interpretación de información, así como el uso de un lenguaje claro y preciso, la comprensión, el interés y la sensibilidad para respetar, tolerar, empatizar y solidarizarse ante las condiciones sociales, como violencia, migraciones, discriminación y pobreza.

Lo anterior representa lo ideal, porque en la práctica predomina el aprendizaje de conocimientos, donde el docente se vuelve transmisor y los estudiantes sólo receptores. Las habilidades, como el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis y la toma de decisiones, escasamente se practican y sólo se pueden observar en los trabajos escritos. El modelo educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro, 2013) manifiesta las posturas teóricas que requieren las actividades que el alumnado realiza dentro del aula de clases, las cuales tienen al constructivismo como base teórica, en la que los estudiantes se apoyan en los profesores para construir sus propias formas de llegar al conocimiento y así lograr el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, que influyen tanto en su vida académica, personal y laboral.

El teatro puede ser un medio ideal para lograr nutrir el crecimiento moral de los estudiantes universitarios (McEnery, 2019). Es de interés en este artículo fundamentar la importancia del taller de teatro en el desarrollo de habilidades y valores necesarios para la formación de los estudiantes de Sociología de la Comunicación y Educación a tal grado de que este taller se implemente como una unidad de aprendizaje optativa dentro del plan de estudios, con lo cual se beneficie a los estudiantes como la escuela de sociología al lograr el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores.

Los efectos de la educación artística y del teatro en particular, en cuanto al desarrollo de habilidades y actitudes, han sido estudiados y reconocidos no sólo por sus efectos primarios, como la recepción o producción de las obras artísticas, sino también por los efectos secundarios,

aquellos que se relacionan con el rendimiento académico, el desarrollo de la inteligencia, de las habilidades para la resolución de problemas, del pensamiento crítico, la creatividad y socioemocional (Kastner et al., 2021).

En particular, la enseñanza y los efectos secundarios que los estudiantes universitarios pueden adquirir con las artes teatrales han sido estudiados, principalmente, para aprendices del área de la salud, con la finalidad de desarrollar en ellos la medicina humanista, con el propósito de crear empatía, improvisación, comunicación y comprensión en la atención de pacientes. En menor cantidad, están las investigaciones enfocadas en demostrar que la enseñanza del teatro favorece a estudiantes de otras profesiones, como en el aprendizaje de un segundo idioma, el desarrollo de habilidades intelectuales, desarrollo de la creatividad, la comunicación, el trabajo en equipo y el crecimiento moral.

A pesar de la importancia y el reconocimiento de los efectos secundarios de la enseñanza del teatro para algunos estudiantes, no se encontró literatura dedicada a otras carreras profesionales, como es el caso de sociología, que requieren de comunicación, pensamiento crítico y sensibilidad para comprender, respetar, empatizar, tolerar y solidarizarse con los problemas sociales.

El presente estudio contribuye a explorar la importancia de la creación de talleres de teatro entre estudiantes de nivel superior, al hablar de su experiencia al respecto y su influencia en el desarrollo emocional, al sensibilizarlos con los problemas sociales. El objetivo de esta investigación consiste en identificar las habilidades que el taller de teatro desarrolla en los estudiantes de la licenciatura en Sociología de la Comunicación y Educación de la UAGro.

Revisión de la literatura

De acuerdo con varios autores, la participación en obras teatrales motiva el desarrollo de distintas competencias personales que pueden coadyuvar en el desarrollo profesional; entre estas habilidades que se pueden potenciar están las que señalan Arveklev et al. (2015), quienes apuntan que el teatro puede mejorar el crecimiento personal, como el desarrollo de la imaginación, la confianza, la autoestima, las habilidades de gestión y el trabajo en grupo.

Por su parte, Hobson et al. (2019) expresan que la práctica de conversaciones difíciles en el teatro es ideal para la educación relacionada con la diversidad y la inclusión. Suh et al. (2020) explican que el drama y el aprendizaje basado en problemas da como resultado un mayor rendimiento académico y satisfacción con el aprendizaje. Blonde et al. (2021) señalan que para desarrollar la habilidad de construir una historia coherente en equipo el teatro de improvisación también resulta ser una forma adecuada. Para Desai (2020), el teatro contribuye en el desarrollo de habilidades intelectuales, como la creatividad, la resolución de problemas, la

comunicación, la socialización y la empatía, y les brinda a los individuos la oportunidad de autorrealizarse.

Gualdron y Castillo (2018) ponderan las habilidades en la disposición del trabajo en equipo utilizando metodologías cooperativas y colaborativas que crean fuertes conexiones personales. Chanukrit y Chusanachoti (2020) refieren un estudio en que se experimentó con la técnica Readers theatre que favorece la comprensión de la lectura de textos académicos y tareas extensas. Asimismo, McEnery (2019) indica que el teatro puede ser un medio ideal para lograr el crecimiento moral en los estudiantes universitarios y el teatro terapéutico para abordar temas como violencia de género.

Por otro lado, como señala Hobson, el juego de roles, el sociodrama y la improvisación son consideradas técnicas de pedagogía teatral que involucran a los estudiantes a tener una experiencia concreta, en la cual se puede reflexionar y aprender, lo que los llevará a explorar emociones, probar otras formas de comunicación y desarrollar empatía (Hobson et al., 2019).

Los beneficios que el teatro puede otorgar pueden clasificarse en personales y académicos. De los primeros, existen estudios que consideran que el teatro es un generador de cambio social, donde se desarrollan valores como la verdad o autenticidad y la libertad (Cajade, 2009). Motos (2017) responde a sus tres hipótesis en las que contempla que la enseñanza del teatro favorece al desarrollo personal, en la primera a mejorar la autoestima, la superación de miedos, la vergüenza y timidez frente al público, la espontaneidad, el respeto a los demás, así como una mayor responsabilidad. La segunda hace referencia al manejo de emociones, el sentido de pertenencia y vinculación, y a la posibilidad de hacer amigos. La última hipótesis señala la posibilidad que se ofrece para que los estudiantes se planteen su identidad y su crecimiento como personas.

En cuanto al desarrollo académico, realizar teatro hace que los estudiantes tomen más responsabilidad en su aprendizaje y que el profesor apoye este proceso, también contribuye en el desarrollo de habilidades intelectuales, como la creatividad, la resolución de problemas, la comunicación, la socialización, la empatía, el trabajo en grupo, y a compartir responsabilidades (Desai, 2020). El teatro dentro del aula resulta ser un buen recurso didáctico, pues fomenta la motivación de los estudiantes frente al aprendizaje, facilita la comprensión, la cooperación y el diálogo entre estudiantes y docente, asimismo favorece el sentido de trabajar en equipo y facilita la comprensión de la lectura (Álvarez & Martín, 2016). Igualmente, el teatro dentro del aula mejora el rendimiento académico, ya que el estudiante no es un simple espectador, pues ahora tiene un papel importante y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bobadilla, 2010).

Metodología

En esta investigación cualitativa y descriptiva, se utilizó el diseño fenomenológico (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Con este diseño, se buscaron las experiencias de los estudiantes del taller de teatro en torno al desarrollo de habilidades y valores, el estudio fue guiado por la pregunta: ¿Cuáles son las competencias que el taller de teatro proporciona a los estudiantes de Sociología de la Comunicación y Educación?

Se entrevistaron diez estudiantes de la licenciatura en Sociología de la Comunicación y Educación, seis de ellos egresados y cuatro aún son estudiantes; todos los entrevistados fueron partícipes de los talleres de teatro que se impartieron en la escuela como una actividad extracurricular, quienes hablaron sobre su experiencia al respecto.

La revisión de la literatura permitió agrupar en tres categorías los beneficios de estudiar teatro: desarrollo de habilidades personales, desarrollo de habilidades académicas y habilidades relacionadas con el perfil de egreso. Estas categorías permitieron diseñar 26 preguntas abiertas para la entrevista semiestructurada.

El trabajo de los datos obtenidos se realizó mediante el software ATLAS.ti v22, donde se analizaron los conceptos más frecuentes y se crearon las redes para cada grupo de categorías.

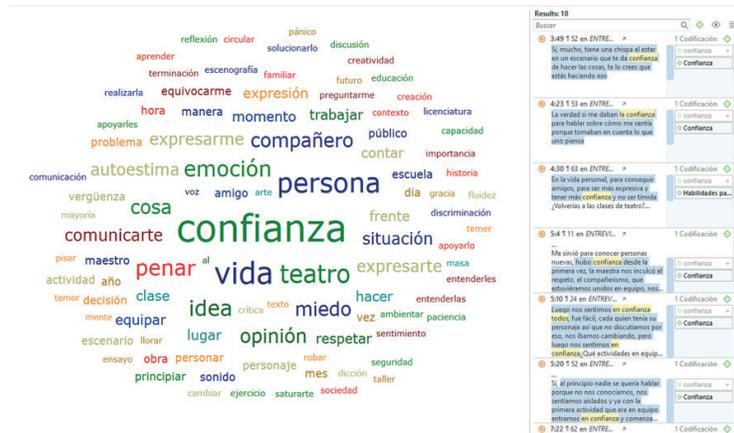
Resultados

Se agregaron al ATLAS.ti v22 once documentos, diez de las entrevistas y uno sobre el perfil de egreso de los estudiantes de sociología. Se formaron 54 códigos y, luego de ello, se formaron tres grupos de códigos.

- Favorece el desarrollo personal, integrado por 18 códigos.
- Favorece el desarrollo educativo, con 19 códigos.
- Habilidades que favorecen el perfil de egreso, con 15 códigos.

Con estos grupos, se analizaron los conceptos más frecuentes. En el grupo 1, el concepto que predomina es el de confianza (véase Figura 1.1).

Figura 1.1
Concepto más frecuente, confianza



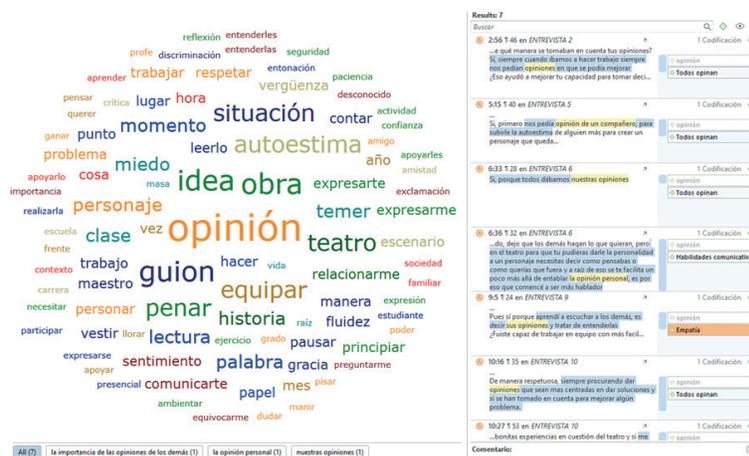
Fuente: resultados del análisis de las respuestas mediante el software ATLAS.ti v22.

De acuerdo con los participantes, la confianza se logra.

“El estar en un escenario te da confianza de hacer las cosas”, “me daba confianza para hablar sobre cómo me sentía, porque tomaban en cuenta lo que uno piensa”, “para ser más expresiva y no ser tímida”, “con la primera actividad hubo confianza desde el principio, la maestra nos inculcó respeto”, “mis compañeros con el mismo problema de timidez que yo, eso me daba confianza”, “después me sentí con más confianza, más libre, sin miedo a que me juzguen”, “tener confianza en mí mismo, para expresarme verbal y corporalmente” (Comunicación Personal, agosto de 20223).

En el grupo 2, el concepto que predomina es el de opinión (véase Figura 1.2).

Figura 1.2
Concepto más frecuente, opinión



Fuente: resultados del análisis de las respuestas mediante el software ATLAS.ti v22.

De acuerdo con los participantes en las clases de teatro.

“Nos pedían opiniones para mejorar el trabajo”, “opinar para ayudar a crear un personaje”, “aprendía a escuchar la opinión de los demás y tratar de entenderlas”, “siempre procurando dar opiniones que sean más centradas en dar soluciones y sí se han tomado en cuenta para mejorar algún problema”, “me ha ayudado a saber la importancia de las opiniones de los demás” (Comunicación Personal, agosto de 2022).

En el grupo 3, el concepto que predomina es el de palabra (véase Figura 1.3).

Figura 1.3
Concepto más frecuente, palabra

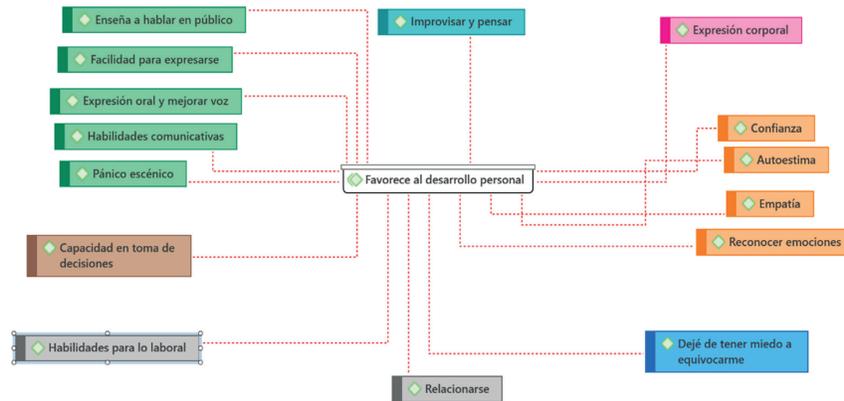


Fuente: resultados del análisis de las respuestas mediante el software ATLAS.ti v22.

“Conocer palabras nuevas me dio las pautas para redactar de distintas maneras”, “aprendí nuevas palabras”, “las obras enseñan dónde está mal o bien en algunas cosas que creemos, como en ortografía, y aprendía palabras nuevas”, “ayuda a tener palabras y saber qué decir en caso de alguna improvisación”, “era un poco escasa de palabras para poder expresar, ya tengo más amplio mi campo de palabras, ya puedo decir lo que pienso y siento de distintas maneras” (Comunicación Personal, agosto de 2022).

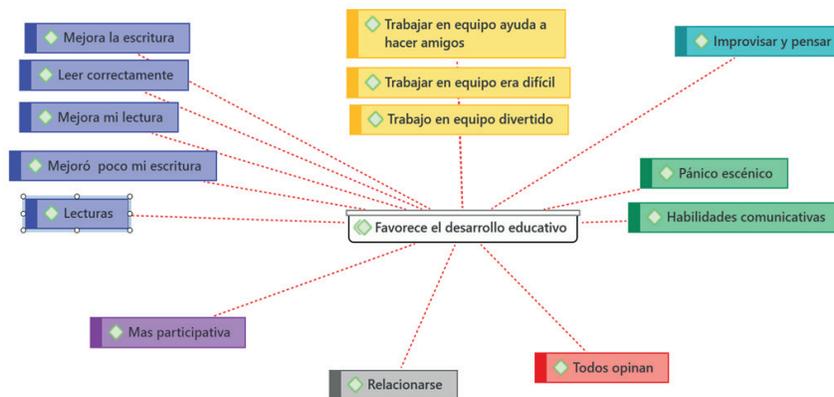
Finalmente, se crearon las tres redes de los tres grupos de códigos, se agruparon por colores las habilidades con dos o más códigos. Los códigos de color naranja hacen referencia al desarrollo emocional, los de morado a las habilidades de lectura y escritura, los de color amarillo al trabajo en equipo, los de color verde a las habilidades comunicativas (Figuras 1.4, 1.5 y 1.6).

Figura 1.4
Red del grupo de códigos 1



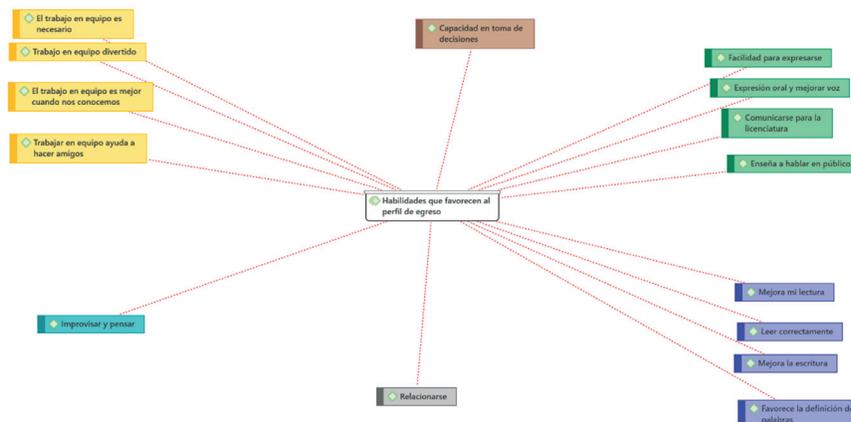
Fuente: resultados del análisis de las respuestas mediante el software ATLAS.ti v22.

Figura 1.5
Red del grupo de códigos 2



Fuente: resultados del análisis de las respuestas mediante el software ATLAS.ti v22.

Figura 1.6
Red del grupo de códigos 3



Discusión

Las investigaciones mencionadas refieren a la enseñanza del teatro como una estrategia de aprendizaje que se realiza dentro del aula, y que favorece al desarrollo de habilidades comunicativas, como hablar en público (Motos, 2017), probar otras formas de comunicación y desarrollar empatía (Hobson et al., 2019), comprensión lectora (Álvarez & Martín, 2016), así como para abordar temas sociales como la diversidad y la inclusión (Hobson et al., 2019), habilidades para el desarrollo de la creatividad y el desarrollo socioemocional (Kastner et al., 2021; Desai, 2020; Suh et al., 2020). En cuanto a los beneficios personales, favorece al desarrollo de valores (Cajade, 2009; McEnery, 2019), mejora la autoestima, la pertenencia y la vinculación (Motos, 2017), y favorece el trabajo en equipo (Arveklev et al., 2015; Gualdrón & Castillo, 2018; Blonde et al., 2021).

Esta información permitió formar las tres categorías que son: el desarrollo de habilidades personales, académicas y del perfil de egreso. Los resultados obtenidos de las entrevistas guardan una relación con las aportaciones de los autores citados, en cuanto a mejorar la comunicación, la confianza - tanto de hablar en público como de la autoestima-, el incremento en su vocabulario y el trabajo en equipo.

En relación con habilidades como la comprensión de textos complejos y tareas extensas (Chanukrit & Chusanachoti, 2020), no se tuvo datos, más bien, los entrevistados mencionaron que los textos que se leían son obras de fácil comprensión. En lo que respecta a las habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico (Kastner et al., 2021; Desai, 2020; Suh et al., 2020), los participantes mencionaron que los problemas que les piden resolver tienen que ver con improvisar debido a la ausencia de algún compañero o material para presentar la obra.

Conclusiones

El interés por realizar este trabajo nació de la inclusión de un taller de teatro como actividad extracurricular en la Escuela Superior de Sociología, donde se imparte la licenciatura en Sociología de la Comunicación y Educación; la atención se centró en los beneficios que obtendrían los aprendices; es decir, cuáles serían las competencias que podrían adquirir con la participación en esta actividad extraescolar.

Los resultados indican que quienes hicieron teatro en el taller adquirieron confianza para hablar en público, superaron sus problemas de timidez, expresaron su opinión y, con ello, participaron activamente en la resolución de problemas; además conocieron palabras nuevas e improvisaron. La adquisición de estas habilidades personales les permitió impulsar su desarrollo personal, trabajar en equipo y la participación, así como a mejorar las relaciones interpersonales.

El ambiente que el taller de teatro ofrece está plasmado de valores, como democracia, respeto, solidaridad y libre de violencia, por lo que actividades de este tipo aportan al objetivo 16 de la agenda 2030, donde se señala la educación para la paz; especialmente, el punto que menciona reducir significativamente todas las formas de violencia.

Se propone que se rediseñe el programa del taller de teatro para que el propósito principal de éste sea el desarrollo de habilidades relacionadas con el perfil de egreso. Es importante mencionar que este tipo de talleres debe implementarse en todas las licenciaturas.

Una de las limitaciones de este trabajo fue encontrar investigaciones con referencia a las clases de teatro como una estrategia de aprendizaje, con propósitos, temas y actividades que correspondan a los programas de estudio; es decir, en estas investigaciones, se consideran los efectos secundarios de la enseñanza del arte, mientras que para nosotros, las clases del taller de teatro, están planeadas con base en los efectos primarios de la educación artística, como la recepción o producción de las obras artísticas.

Referencias

- Álvarez, P., & Martín, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la historia de la educación contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/459>.
- Arveklev, S. H., Wigert, H., Berg, L., Burton, B., & Lepp, M. (2015). The use and application of drama in nursing education--an integrative review of the literature. *Nurse Educ Today*, 35(7).
- Blonde, M., Mortelier, F., Bourdin, B. & Hainselin, M. (2021). Teenagers Tell Better Stories After Improvisational Theater Courses. *Frontiers in Psychology*. Volume 12. Article 638932.

- Bobadilla, M. (2010). El teatro y su influencia en el rendimiento académico en literatura de alumnos del 5to de secundaria de la I. E. S. Francisco Javier de Luna Pizarro, Distrito de Miraflores. Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 1(1), 76-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845039009>.
- Cajade, S. (2009). Teatro y valores en la cultura contemporánea: un análisis desde la antropología social y cultural. Prisma Social Revista de Ciencias Sociales, 3. 1-24.
- Chanukrit, T., & Chusanachoti, R. (2020). Improving the English Reading Prosody of L2 Learners Through Readers Theater. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal, 13(2), 1-15.
- Desai, P. (2020). Teaching English through Drama to Tribal Students of Undergraduate Level at Remote Area of South Gujarat Region in India. Education Quarterly Reviews, 3(4), 521-537.
- Gualdron, E., & Castillo, E. (2018). Teatro para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas: el teatro E, una metodología holística. Cuestiones de Perfil en el Desarrollo Profesional de los Docentes, 20(2), 211-227. Recuperado de <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.6396>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill Education. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>.
- Hobson, W. L., Hoffmann-Longtin, K., Loue, S., Love, L. M., Liu, H. Y., Power, C. M., & Pollart, S. M. (2019). Active Learning on Center Stage: Theater as a Tool for Medical. MedEdPortal. Recuperado de https://www.mededportal.org/doi/full/10.15766/mep_2374-8265.10801.
- Kastner, L., Umbach, N., Jusyte, A., Cervera-Torres, S., Fernández, S. R., Nommensen, S., & Gerjets, P. (2021). Designing Visual-Arts Education Programs for Transfer Effects: Development and Experimental Evaluation of (Digital) Drawing Courses in the Art Museum Designed to Promote Adolescents' Socio-Emotional Skills. Front Psychol, vol. 11. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.603984/full>.
- McEnery, P. A. (2019). El impacto de la participación en el teatro en el desarrollo de la empatía en actores universitarios y miembros del equipo: un estudio de métodos mixtos. ProQuest. Recuperado de <https://www.proquest.com/docview/2191201358>.
- Motos Teruel, T. (2017). Hacer teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 47(3-4), 219-248.

Suh, E. E., Ahn, J., Kang, J., & Seok, Y. (2020). The Development and Application of Drama-Combined Nursing Educational Content for Cancer Care. *Int J Environ Res Public Health*, 18(18). Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34574814/>.

Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) (2012). Plan de estudios de Sociología de la Comunicación y Educación. México: Universidad Autónoma de Guerrero.

_____(2013). Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero. Hacia una educación de calidad con inclusión social. Comisión General de Reforma Universitaria. México: Universidad Autónoma de Guerrero.

Sobre los autores

¹ Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, ORCID: 0000-0001-5260-1922

² Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, ORCID: 0000-0001-9631-5143

³ Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, ORCID: 0009-0002-0582-8686

La percepción docente en relación con los retos de la comunicación y colaboración para trabajar las habilidades socioemocionales en los niños en el entorno pospandemia.

Teachers' perceptions in terms of challenges of communication and collaboration to enhance social-emotional skills in children in the post-pandemic environment.

Adán Enrique Méndez Melcher¹
Yazmín Guadalupe Soto Medina²
Yahaira Lizbeth Molina Martínez³
José Alberto Sharpe Gaspar⁴

Recibido: 08/12/2022
Aceptado: 13/01/2023

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en
Latinoamérica.

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

<https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1025>



Resumen

El presente trabajo de investigación se centra en los retos de la comunicación y colaboración para trabajar las habilidades socioemocionales en los niños en el entorno pospandemia y la importancia del desarrollo del aspecto socioemocional para alcanzar el máximo logro de sus aprendizajes. El enfoque es cualitativo, con alcance descriptivo y diseño de investigación cualitativa básica. Los principales hallazgos demuestran que la comunicación y colaboración convergen en procesos complejos de socialización que brindan a los estudiantes espacios para expresar emociones, así como momentos de convivencia para crear un ambiente de confianza en el aula.

Palabras clave

Habilidades socioemocionales, comunicación, colaboración, aprendizaje

Abstract

The aim of this research is focused on the challenges of communication and collaboration to enhance socioemotional skills in children in the post-pandemic environment and the importance of the development of the socioemotional aspect to reach the maximum of learning attainment. The approach is qualitative, with descriptive scope and basic qualitative research design. The main findings show that communication and collaboration converge in complex socialization processes that provide students with places to express emotions, as well as moments of coexistence to create an environment of trust in the classroom.

Keywords

Social-emotional skills, communication, collaboration, learning

Introducción

La pandemia por COVID-19 puso al sistema educativo en una situación desconocida, el cierre de escuelas, la búsqueda de nuevas formas de atención a distancia y el inicio de lo que se conocería como educación remota de emergencia, la cual ha sido un gran reto para el personal administrativo, docentes, estudiantes y padres de familia. La educación en casa trajo consigo innumerables desafíos y repercusiones, cambios en las dinámicas de comunicación, distanciamiento entre las personas, así como el que las cuestiones socioemocionales pasarán a segundo término, ya que la mayor preocupación se centró en el desarrollo de contenidos, la recuperación de evidencias, pero poco se atendió al cómo se estaba viviendo en el interior de los hogares y de cada alumno.

Las habilidades socioemocionales, sobre todo en edad escolar, son determinantes para la personalidad de todo individuo, debido a que son las encargadas de regular los pensamientos, la conducta y las emociones; hablar de ellas significa, entre otras cosas, abordar temas como la comunicación, la colaboración, la autorregulación, la empatía hacia los demás y las relaciones positivas. Es necesario comenzar el proceso de desarrollo de las habilidades socioemocionales desde una edad temprana, pues así los niños aprenden a hacer frente a las diversas situaciones que les generan conflicto, como bromas, insultos, regaños, etcétera.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) señala que la escuela tiene la responsabilidad de atender la mejora de la dimensión sociocognitiva de los niños, así como el impulso de sus emociones; es decir, que el currículo debe contribuir al desarrollo de la razón y la emoción de cada estudiante (SEP, 2017). De esta manera, la escuela asumirá su papel de guía y pondrá en marcha acciones en las que los aspectos cognitivos, emocionales y sociales se unan con la finalidad de lograr el bienestar del estudiante.

Por otro lado, las repercusiones de la educación socioemocional en las escuelas, no sólo son benéficas para los alumnos, sino también para los docentes, pues las habilidades socioemocionales les permiten a ambos un mejor desenvolvimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La comunicación y colaboración son dos canales por los que se puede lograr un óptimo desarrollo de las habilidades socioemocionales del niño, pues es mediante ellas que se transmite y se recibe la información necesaria para ampliar las destrezas de los menores. Se debe tener claro que, sin comunicación, no hay colaboración; ambos elementos van de la mano, ya que es imposible colaborar con las demás personas sin comunicarse con ellas. Debe existir un mínimo canal de comunicación, ya sea oral, escrito, digital, etc., para establecer una relación con otra persona; por medio de la comunicación, se llegan a acuerdos, los cuales dan paso a que exista la colaboración.

No obstante, los procesos de comunicación entre docente-alumno y docente-padre de familia se vieron afectados debido a la pandemia; al tomar clases a distancia, un obstáculo que los profesores enfrentaron fue contactar a los tutores para ponerlos al tanto de las actividades que los estudiantes debían realizar. Esto constituyó uno de los principales retos para todo el sistema educativo.

Un factor clave dentro del desarrollo de habilidades socioemocionales de los menores son los profesores, pues son ellos quienes, junto con los padres de familia, adquieren el papel de guía en el proceso. Es por esto que se considera importante conocer la percepción de cómo un profesor de educación primaria asume su papel ante dicho factor.

El presente trabajo de investigación fue realizado a fin de conocer la opinión del docente acerca de los retos de la comunicación y colaboración que enfrentaron los profesores para trabajar las habilidades socioemocionales en los niños. Por tanto, se plantea analizar la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (citado en Carrera y Mazzarella, 2001), la cual explica que el aprendizaje y la adquisición de conocimientos es resultado de la interacción social. Esto quiere decir que se desea confirmar si el desarrollo de una persona tiene estrecha relación con la socialización que tiene con otras personas, pero tomando un enfoque inclinado hacia el desarrollo de las habilidades socioemocionales. El análisis de esta teoría, enfocada en las habilidades socioemocionales, estaría demostrando que las estrategias comunicativas y colaborativas son elementos imprescindibles para desarrollar las habilidades socioemocionales en los niños.

Revisión de la literatura

Se considera relevante conocer los retos que los docentes experimentan para trabajar los aspectos socioemocionales del niño por medio de la comunicación y colaboración. Estos son los medios principales que conducirán al maestro a desarrollar las habilidades socioemocionales en el estudiantado; es por ello que algunos de los conceptos a tratar en el presente estudio son la comunicación, la colaboración y las habilidades socioemocionales, además de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky.

Educación socioemocional

Uno de los conceptos fundamentales dentro de esta investigación es el de educación socioemocional. La SEP (2017) señala que la educación socioemocional constituye un:

Proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (p. 518).

Esta definición afirma que la educación socioemocional es indispensable para la vida de todos los niños y jóvenes, pues los provee de aspectos relevantes, como valores, actitudes y habilidades, que son de suma ayuda para desarrollarse integral y éticamente en la escuela y en la sociedad.

Por su lado, Euroinnova Business School (Escuela de Negocios Euroinnova, España. f.) detalla que la educación socioemocional es un “proceso de aprendizaje en el cual los alumnos fomentan valores, actitudes y habilidades que le permite manejar sus emociones y comprender diferentes situaciones” (s.f., párr. 6). En esta definición, se aclara que incluir la educación socioemocional dentro del currículo educativo ayudaría a fomentar los valores, las actitudes; además, mejoraría el manejo de las emociones en los estudiantes, siendo esto un punto que no se debe dejar de lado, pues es claro que al trabajar el aspecto socioemocional en los estudiantes se favorece el desarrollo integral de los niños.

A propósito de las definiciones anteriores, Montoya (2018) señala que el objetivo de la educación socioemocional es el desarrollo de las competencias íntimamente asociadas a las habilidades sociales, para así poder relacionarse mediante la comunicación verbal o no verbal. Esta autora aborda la comunicación como un elemento esencial dentro del desarrollo socioemocional de los niños. Lo que pretende la educación socioemocional, desde su perspectiva, es desarrollar todas las destrezas sociales con un único fin: la comunicación.

En consecuencia, el educar en este tema a los estudiantes, favorece su desarrollo integral. Para Álvarez (2020), educar socioemocionalmente “es un proceso mediante el cual niños y adultos adquieren habilidades necesarias para reconocer y regular sus emociones, mostrar interés y preocupación por los demás, desarrollar relaciones sanas, tomar decisiones responsablemente y manejar desafíos de manera constructiva” (p. 392). Además de ser un gran apoyo respecto a las habilidades sociales, despierta en las personas la empatía y la toma responsable de decisiones.

Comunicación

Saarni (citado en Cebriá, 2017), aborda este concepto desde el plano emocional, pues refiere que la comunicación es reconocida como “la capacidad para expresar naturalmente las emociones, así como el grado de reciprocidad que se puede generar en otros” (p. 31). Dicho esto, se puede afirmar que la comunicación es un elemento que no puede ignorarse al momento de expresar emociones; por tanto, tampoco puede desconocerse al momento de hablar de las habilidades socioemocionales, por lo que para que la comunicación sea asertiva debe llevarse a cabo de una manera clara y respetuosa.

Por su parte, Santos (2012) señala que la comunicación es un proceso que involucra a un emisor; éste envía un mensaje al receptor, quien está inmerso en un contexto (este contexto determina el lenguaje, la

respuesta, el proceso de decodificación, los códigos y la respuesta). La respuesta del receptor puede producir otro mensaje que, a su vez, convierte a ese sujeto en emisor. Por tanto, la comunicación es un proceso cíclico y con posibilidades ilimitadas. Dentro de lo que Santos menciona, se pueden rescatar los elementos esenciales en el proceso de comunicación: el emisor, el canal (mensaje) y el receptor.

Guardia (2009) define la comunicación como el “conjunto de factores interrelacionados, de manera que, si fueras a quitar uno de ellos, el evento, la cosa o la relación dejaría de funcionar” (p. 15). Con esta definición, el autor hace referencia a que los elementos de la comunicación (emisor, canal y receptor) son indivisibles e imprescindibles, lo que significa que, si un elemento se excluye, no podría llevarse a cabo el proceso de comunicativo. Más allá de lo expresado, para Álvarez y Linares (citados en Guardia, 2009), la comunicación es el proceso en el cual un mensaje emitido por un emisor es comprendido por otro llamado receptor, debido a la existencia de un código común. Este proceso abarca dos etapas: la emisión y la recepción del mensaje, las cuales son llamadas: codificación y decodificación, respectivamente.

Colaboración

Respecto a esta definición, se pueden encontrar algunas características en común con algunos de los conceptos de comunicación; desde esta perspectiva, colaborar y comunicar buscan mejorar o aportar a un fin en común. En ese orden de ideas, la Universidad de Guanajuato (s. f.) define la colaboración como “el acto de trabajar con otras personas en un proyecto conjunto” (párr. 1). Aunque esta definición está orientada a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), brinda información general, resumida e importante.

De manera complementaria a las definiciones ya mencionadas, Guitert y Pérez-Mateo (2013) agrupan los principales beneficios que el aprendizaje colaborativo aporta a los alumnos, de la siguiente manera:

Académicos, puesto que enfatiza en la participación y construcción activa de conocimiento, promoviendo habilidades de alto orden de pensamiento e incrementando los resultados de la clase; Sociales, teniendo en cuenta que fomenta la creación de una atmósfera positiva para el aprendizaje a la vez que permite desarrollar un sistema de apoyo social para los estudiantes, fomentando la comprensión y enseñanza entre ellos; Psicológicos, ya que desarrolla actitudes positivas hacia los profesores y puede incrementar la autoestima de los estudiantes (p. 13).

En esta definición queda de manifiesto que además de que la colaboración es benéfica en el contexto escolar también lo es en la sociedad, incluso en el plano personal. Así, el aprender junto a otras personas que enriquecen los conocimientos que ya se tienen favorece más aspectos de la vida diaria del ser humano de lo que se cree; además, aumenta la autoestima.

Por último, se afirma que al aprender en colaboración “se promueve un cambio en la actividad cognitiva del estudiante, permitiendo confrontar sus ideas con las ideas de otros, ya sea por la generación de un conflicto o por la simple descripción de las mismas” (Gros & Adrián, 2004, p. 4). Con esta definición, se tiene claro que al trabajar en colaboración se favorece la resolución de problemas, ya que permite confrontar ideas con los individuos con los que se intercambian conocimientos, información u opiniones.

La teoría sociocultural de Vygotsky, que considera la perspectiva evolutiva como el principal método de su trabajo, también explica que el comportamiento únicamente se puede entender si se estudian sus fases y su cambio. Según Carrera y Mazzarella (2001), uno de los aportes más significativos de la obra de Vygotsky consiste en la relación que se establece entre el pensamiento y el lenguaje. Se dice que ambas capacidades provienen de distintas raíces genéticas:

En el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa preintelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; hasta un cierto punto en el tiempo, las dos siguen líneas separadas, independientemente una de la otra. En un momento determinado estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional (p. 42).

Haciendo referencia a la comunicación, Vygotsky indica que la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento de los demás necesita un sistema mediatizador: el lenguaje humano. Como se mencionó con anterioridad, la comunicación puede darse de diferentes formas, una de ellas es el lenguaje verbal. La comunicación es la encargada de llevar a cabo esa interacción social que el niño necesita para desarrollarse.

Metodología

El presente estudio se basa en el enfoque cualitativo; esto tanto por su propósito como por el instrumento que se aplicó para obtener los datos. La investigación cualitativa tiene como eje central “la consideración de la realidad social como una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados” (Abero et al., 2015, p. 101). Este enfoque se centra en conocer y analizar las experiencias de los participantes; las cuales “se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias” (Gibbs, 2007, p. 12). Por otra parte, este enfoque plantea que los métodos y las teorías deben apropiarse de lo que se estudia: “Si los métodos existentes no encajan con un problema o campo concreto, se adaptan o se desarrollan nuevos métodos o enfoques” (Gibbs, 2007, p. 13).

Este estudio tiene un alcance de tipo descriptivo, lo cual implica que se describen fenómenos, situaciones, contextos y sucesos del objeto de estudio a detalle, como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014):

“con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92).

Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que el diseño dentro del enfoque cualitativo se refiere al abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación. El diseño que se toma en cuenta para realizar este estudio es el de investigación cualitativa básica; este tipo de diseño se fundamenta en la premisa de que “los individuos construyen la realidad en interacción con sus mundos sociales” (Merriam & Tisdell, 2016, p. 24). En este diseño en particular, el investigador se interesa en tratar de comprender el significado que el fenómeno de estudio tiene para los entrevistados; según Merriam y Tisdell es “la forma más común de investigación cualitativa que se encuentra en educación” (p. 25).

Participantes, sujetos o unidades de análisis

Para obtener el dato cualitativo de este estudio, fue determinante identificar el tipo de población a la que se involucraría. Considerando las limitaciones y el propósito del estudio, se aplicó el instrumento al cuerpo docente de una escuela primaria. De dicha población, se tomó una muestra aleatoria de 12 docentes de los diversos grados, desde 1o hasta 6o; sus edades oscilan entre los 32 y 47 años; 11 de ellos son del sexo femenino y uno del sexo masculino. Los años de servicio de los entrevistados van desde los 7 a los 24, y el grado de estudios con los que cuentan se ubica desde licenciatura hasta doctorado.

Técnica e instrumentos de investigación

En consonancia con la técnica de estudio seleccionada, la entrevista estructurada, se implementó un guion de entrevista. Éste se organizó en dos partes: una en que se solicitaban los datos generales, como edad, sexo, años de servicio, nivel de estudios y grado que atiende; la otra era el guion propiamente que estaba conformado por cuatro preguntas abiertas, que para efectos del presente análisis sólo se consideró: ¿qué retos enfrenta al trabajar las habilidades socioemocionales de los alumnos de educación primaria mediante la comunicación y colaboración?

Procedimiento de investigación

Con la finalidad de recabar información, se procedió a diseñar el instrumento de recolección de datos, que consistió en un guion de entrevista estructurada. Para la realización de la entrevista, se pidió autorización a la directora del plantel, explicando el contenido y finalidad del estudio. Al contar con su anuencia, se tuvo un acercamiento con los docentes para invitarlos a colaborar como participantes directos del estudio. Se acudió a cada aula y se explicó a cada profesor la finalidad de la investigación. Una vez planteada la situación y teniendo el consentimiento para participar, se acordó con cada uno la fecha y hora de aplicación, procurando que éstas fueran en horario de receso escolar, en los espacios de guardia. Las entrevistas aplicadas se grabaron en audio para recuperar todos los argumentos expresados por los docentes.

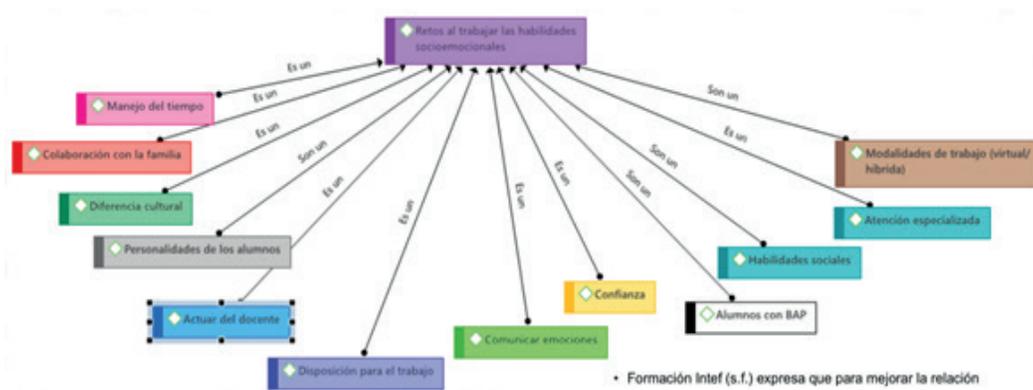
Después, se transcribieron la totalidad de preguntas y respuestas en un procesador de textos. Por último, se asignó un código de identificación para garantizar la confidencialidad de los datos personales de los sujetos entrevistados. Una vez recabados los datos, se llevó a cabo un análisis apoyado por el software Atlas.ti. Se identificaron los patrones recurrentes a partir del conjunto de análisis de datos. Una vez recabados los datos, se llevó a cabo un análisis iniciando desde el conjunto de argumentos de los participantes; posteriormente, se realizó la categorización abierta de cada respuesta otorgada a la pregunta, tomando en consideración los aportes teóricos consultados en la revisión de la literatura, los cuales apoyaron en la creación de las familias de categorías.

Resultados

En este apartado, se comparten los principales hallazgos una vez que se revisaron las respuestas de los participantes, en cuanto al cuestionamiento: ¿qué retos enfrenta al trabajar las habilidades socioemocionales de los alumnos? Se obtuvieron doce categorías, las cuales son: manejo del tiempo, colaboración con la familia, diferencia cultural, personalidades de los alumnos, actuar del docente, disposición para el trabajo, comunicar emociones, confianza, alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), habilidades sociales, atención especializada y modalidades de trabajo (virtual/híbrida) (véase Figura 2.1).

Figura 2.1

Red de categorías de la interrogante retos al trabajar las habilidades socioemocionales



Nota: la presente red surge del análisis de la revisión de la literatura en relación con la percepción de los sujetos de estudio.

Los retos a los que se enfrentan los maestros al trabajar las habilidades socioemocionales de los alumnos son diversos. En primera instancia, las modalidades de trabajo son en ocasiones barreras para los educandos; al trabajar bajo la modalidad virtual y considerando el rango de edad de los niños de primaria y las BAP de algunos estudiantes (como falta de atención por parte de los padres o tutores, la conectividad a internet, etc.),

resulta una tarea difícil. Así lo afirma un entrevistado: (retos a los que se enfrenta como docente) barreras para el aprendizaje y la participación. Actitudinales-sociales, ideologías, etc. (44-F21-RACB).

Como se mencionó líneas arriba, las modalidades de trabajo están relacionadas con los alumnos con BAP, debido a que no todos tienen las mismas facilidades al trabajar a distancia o de manera híbrida; por ejemplo, algunos no tienen acceso a internet o no cuentan con el apoyo de sus padres o tutores al realizar las actividades enviadas por el maestro para trabajar en casa.

Desde otro punto de vista, otro reto al que se enfrentan los profesores es la atención especializada, ya que en ocasiones los escolares tienen problemas que requieren de atención especializada. Aunado a ello, la confianza es primordial al momento de detectar este tipo de problemas en los estudiantes, y aunque en ocasiones es difícil que confíen en sus maestros, siempre habrá alguien a quien ellos le confiarán sus problemas. Conejeros, Rojas y Segure (2010) explican que los alumnos y las alumnas construyen confianza en pequeños grupos de amigos, pues ellos confían en aquellos que son capaces de guardar sus secretos y que, por tanto, demuestran que son dignos de su confianza.

Por otro lado, algunos docentes expresan que los retos que enfrentan son las habilidades sociales y el comunicar emociones; éstos se relacionan entre sí, porque si los niños no se comunican asertivamente, ellos no podrán desarrollar las habilidades sociales necesarias para desenvolverse en sociedad. Referente a esto, un entrevistado menciona: el principal reto es que los alumnos logren comunicar asertivamente sus emociones (32-F12- MAT).

Disposición para el trabajo es un reto más al que se enfrenta el profesorado al trabajar el aspecto socioemocional en los estudiantes. La relación entre alumno-maestro no se da de la manera esperada; en consecuencia, los estudiantes tienden a pensar que sus profesores no los comprenden y muestran poca disposición al momento de expresar sus emociones. Relacionado con esto, Formación Intef (s. f.) señala que para mejorar la relación alumno-maestro y que exista esta confianza es necesaria la escucha activa, ya que ésta transmite el mensaje de que los docentes son conscientes de lo que los alumnos quieren expresar.

Por su parte, algunos docentes afirman que las personalidades de los alumnos y el actuar docente son desafíos que deben afrontar para desarrollar el factor socioemocional en los niños. En ocasiones, se presentan en el salón de clases situaciones que los profesores no saben cómo manejar, algunas de ellas relacionadas con la personalidad o forma de ser de sus alumnos; todos tienen diferentes manifestaciones al actuar y expresarse, y es allí donde se encuentra el reto de trabajar dichas habilidades. En relación con esto, un docente menciona que un reto al que se enfrenta es: trabajar con distintas personalidades y capacidades (47-F24-RVB).

Por último, la colaboración con la familia y la diferencia cultural son retos que los entrevistados deben enfrentar para desarrollar las habilidades socioemocionales del alumnado. Los participantes señalan que las diferencias culturales son una barrera para que exista una buena colaboración con la familia; muchos padres o tutores no están de acuerdo con que los niños expresen algunos de sus sentimientos, o bien, que no se encuentren en la misma sintonía. Así lo expresa un docente: un reto que se debe enfrentar como docente es el que los padres de familia o los integrantes de ésta no se encuentren en la misma sintonía (33-F10-CFB).

Discusión

Al analizar los retos en la comunicación y colaboración que enfrentan los docentes para trabajar las habilidades socioemocionales en los niños en el entorno pospandemia, se puede asumir que se presentan en diversos bloques de organización. Resulta interesante como, en la percepción de los entrevistados, inciden aspectos organizativos que asumen a la vez como retos, tal es el caso del manejo del tiempo, la atención personalizada, incluso la diversificación de las modalidades de trabajo (virtual/híbrida); así mismo, otros se engloban en elementos de índole actitudinal, como la disposición para el trabajo, la confianza y el empleo de habilidades para socializar; por último, es importante señalar la presencia de aquellos (retos) donde se asume lo relacionado con el aprendizaje de las niñas y niños como las BAP, el apoyo de la familia y el actuar pedagógico del propio docente. A pesar de la diversificación de opiniones y categorías obtenidas en los resultados el docente es consciente que el desarrollo del aspecto socioemocional es trascendental para alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de las niñas y los niños.

Según manifiestan los entrevistados, utilizar la colaboración y la comunicación como canales para trabajar las habilidades socioemocionales ha sido de gran ayuda, pues es mediante ellas que se han logrado afrontar los retos identificados en los estudiantes. El conocimiento de las propias emociones y el énfasis al trabajo de las habilidades sociales pueden trabajarse por medio de dinámicas que incentiven el logro de aprendizajes significativos.

Conclusiones

Las habilidades socioemocionales ayudan a las personas a entender, regular y manejar sus emociones. Dentro del ámbito educativo, éstas son un factor esencial para un exitoso desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que dichas habilidades son factores determinantes para formar estudiantes capaces de alcanzar sus metas y objetivos. La comunicación y colaboración son aspectos esenciales para la socialización; ésta, en conjunto con otros, son los que hacen posible el trabajo de las habilidades socioemocionales.

Referente a los retos que enfrenta el profesorado al trabajar las habilidades socioemocionales en sus alumnos, los hallazgos que resultan más interesantes son el comunicar emociones y las modalidades de trabajo (virtual/híbrida). Ante la diversidad de los mismos, es claro que se

presentarán dificultades al momento de realizar actividades para trabajar el área socioemocional de los niños; sin embargo, una de las ventajas que los profesores manifestaron tener es que pueden capacitarse y actualizarse sobre asuntos relacionados con el manejo de situaciones en el aula de clases, para así atender mejor lo que se pueda presentar.

En consecuencia, es relevante generar estudios de este tipo, ya que permiten identificar cuáles son los factores asociados a la educación socioemocional de los estudiantes de las escuelas primarias; asimismo, al ser la comunicación una habilidad inherente al individuo desde el momento de su nacimiento, es interesante reforzar ésta mediante actividades didácticas en la escuela y así fomentar ambientes colaborativos. Además, es trascendente trabajar las habilidades socioemocionales en el ambiente escolar, puesto que permiten que los niños mantengan relaciones positivas, tanto con sus compañeros de clase como con sus profesores.

Por último, este estudio aporta elementos para que los maestros sean competentes social y emocionalmente hablando, asuman el reto en el aula con los infantes para sembrar en ellos habilidades sociales, que les permitirán desenvolverse íntegramente como miembros de la sociedad.

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., Montejo, S., & Soriano, R. (2015). Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. [Versión DX Reader]. https://drive.google.com/file/d/1pAxlH-5j97D_uJvZMV2ycBDERzkxbuQTs/view.
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concu- rrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-401. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/163>.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultu- ral. *Educere*, (5)1, 41-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>.
- Cebriá, N. (2017). Educación emocional, evolución del concepto e impli- caciones en el marco legal de la escuela primaria. Tesis de fin de grado de la Universitat de les Illes Balears. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3955/Cebria_Alegre_Noelia.pdf.
- Conejeros, M., Rojas, J., & Segure, T. (2010). Confianza: un valor neces- ario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32, (32)129. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art- text&pid=S0185-26982010000300003
- Euroinnova Business School (s. f.). ¿Para qué sirve la educación? Recu- perado de <https://www.euroinnova.edu.es/blog/para-que-sirve-la-educacion->.
- Formación Intef (s. f.). Condiciones para la mejora del trabajo en el aula. https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110261/mod_imscp/content/4/condiciones_pa_ ra_la_mejora_del_trabajo_en_el_ aula.html.

- Gibbs, G. (2007). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. [Versión DX Reader]. <https://drive.google.com/file/d/1K-TEgF7TifvjHAKyRQGiLv6nYMWHngxN/view?usp=sharing>.
- Gros, B., & Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. [Versión DX Reader]. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/14357>.
- Guardia, N. (2009). Lenguaje y comunicación. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Guitert, M., & Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(1), 10-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201025739004>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. [Versión DX Reader]. <https://drive.google.com/file/d/1xe0Q3tLQrW-vRxRk7McNqJy6qxbsLAES/view?usp=sharing>.
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Montoya, L. (2018). La educación socioemocional en el contexto universitario. *Didac*, 72, 11-17. http://revistas.iberro.mx/didac/uploads/volumenes/27/pdf/Didac72_web.pdf.
- Santos, D. (2012). Fundamentos de la comunicación. [Versión DX Reader]. http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/comunicacion/Fundamentos_de_comunicacion.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CL_AVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf.
- Universidad de Guanajuato (s. f.). *Colaboración*. <https://edutics.ugto.mx/oa/mod7/concepto.html>.

Sobre los autores

¹ Profesor de tiempo completo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro, México, ORCID: 0009-0000-0698-810X

² Profesora de tiempo completo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro", México, ORCID: 0009-0006-4362-8596

³ Profesora de tiempo completo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro", México, ORCID: 0009-0003-1409-460X

⁴ Profesor de tiempo completo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro", ORCID: 0009-0006-6786-9335

La validación de un modelo de evaluación de la competencia docente didáctica en una escuela normal.

Validating an evaluation model of didactic teaching competencies in a normal school.

César Augusto Cardeña Ojeda¹

Recibido: 14/10/2022

Aceptado: 13/01/2023

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:

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

<https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1021>



Resumen

Se planteó el objetivo de validar un conjunto de acciones para evaluar la competencia docente en una escuela normal pública; se siguió un método cuantitativo con la aplicación de fórmulas de inferencia estadística con el fin de estimar la concordancia entre las fuentes de datos analizadas. Para recabar estos datos, se realizó un censo poblacional en la unidad de análisis y, adicionalmente, se realizaron muestras intencionadas para llevar a cabo actividades complementarias de medición. Al término del estudio, se encontraron adecuados valores de consistencia interna y concordancia entre las fuentes de medición del desempeño docente, con lo que se pudo validar el modelo revisado.

Palabras clave

Competencia didáctica, concordancia estadística, correlación estadística, evaluación, validez interna

Abstract

The objective was to validate a set of actions, which evaluates teaching competencies in a public normal school; a quantitative method was used with the application of statistical inference formulas in order to estimate the concordance between the analyzed data sources. To collect these data, a population census was performed in the unit of analysis and, additionally, purposive samples were taken to carry out complementary measurement activities. At the end of the study, adequate values of internal consistency and concordance were found among the teacher performance measurement sources, which made it possible to validate the revised model.

Keyword

Didactic competencies, statistical concordance, statistical correlation, evaluation, internal validity

Introducción

En una escuela normal pública, se identificó que los resultados de la evaluación institucional docente que se hacía de manera invariable cada semestre presentaban datos inconsistentes con la percepción y experiencia de la comunidad académica, por lo que tales datos y sus conclusiones derivadas eran cuestionadas de manera argumentada por docentes y estudiantes, dado que no mostraban correspondencia con los hechos reconocidos en la práctica diaria en las aulas.

Ante esta situación, la coordinación académica de la escuela propuso revisar el proceso de evaluación llevado a cabo, que al momento consistía en una actividad principal: una encuesta dirigida a estudiantes, realizada mediante un cuestionario en la aplicación Formularios de Google, con el que se evaluaba semestralmente a los docentes.

Mediante entrevistas a algunos estudiantes y profesores, incluyendo la directora de la institución, y el análisis de variabilidad de cinco generaciones de datos acumulados, se encontró que los resultados reportados no eran consistentes entre cohortes, además, presentaban una considerable cantidad de datos perdidos, valores extremos y, principalmente, no tenían correspondencia entre los dictámenes emitidos y los hechos conocidos sobre el desempeño de los profesores: incluso se encontraron evidentes discrepancias entre los datos numéricos recabados en la encuesta y las conclusiones correspondientes, lo que denotaba falta de validez interna en los resultados de la actividad; esta situación fue relevante y generó interés para los directivos de la escuela, ya que la intención ulterior de la evaluación docente es tomar decisiones para la mejora del funcionamiento de la docencia, lo cual resulta inviable o ineficiente, si los resultados generados de esta actividad evaluadora presentan errores aleatorios o sistemáticos de medida.

Adicionalmente, se reflexionó sobre el efecto de esta situación en el ánimo y la cultura evaluativa de la comunidad escolar. En tanto que se conocen estudios que sugieren que la atribución subjetiva de confianza que los usuarios depositan en un instrumento de medición puede tener efectos en la validez concurrente o predictiva de los datos recabados, ya que quienes responden pueden cambiar su compromiso, atención y cuidado en sus respuestas, según si consideran que el instrumento se encuentra preparado en forma adecuada o lógica, y si consideran que sus resultados son merecedores de confianza, lo que consecuentemente puede afectar de manera positiva o negativa la precisión de estas respuestas proporcionadas (Farmer, McGill & Dombrowsky, 2020).

En esta indagatoria, se encontraron también cuestionamientos sobre la pertinencia en la planificación y administración del cuestionario, y sobre el adecuado análisis de los datos recabados; lo anterior también se pensó como un aspecto sumamente importante a revisar, ya que se considera que dos condiciones básicas para otorgar confianza sobre la utilidad de las mediciones con instrumentos son, además del lógico aseguramiento

de los atributos psicométricos del material o instrumento: a) la capacidad técnica de quienes lo administran e interpretan y b) su cuidadosa administración (Muñiz, Hernández & Fernández-Hermida, 2020).

A partir de estas reflexiones, se concluyó que la acción realizada para evaluar el desempeño docente en la escuela era insuficiente para aportar datos objetivos y confiables respecto de su objeto de medida; por tanto, se planteó el objetivo de validar un modelo institucional de evaluación de la competencia docente didáctica.

Revisión de la literatura

La evaluación docente es una actividad de principal importancia en los centros y en los sistemas escolares; su práctica sistemática, reflexiva, constructiva y permanente, puede generar no solamente información objetiva para la mejora de diversas áreas de desarrollo profesional, sino que también favorece la instalación de una cultura de valoración de esta actividad, que es inherente de la propia práctica docente; es así que en todos los niveles educativos la evaluación de la docencia se ha considerado un eje para garantizar el aprendizaje de los estudiantes, ya que esta actividad evaluadora permite identificar fortalezas que conviene conservar y áreas de oportunidad que es necesario atender para superar.

Sin embargo, la materialización de este reconocimiento en la práctica representa varias dificultades, al menos en la educación superior: por principio, la evaluación del desempeño parece generar una reacción de resistencia en la mayoría de los docentes (de Diego & Rueda, 2013), a pesar de que la evaluación supone ser una práctica inherente de su labor cotidiana, y a pesar de que no pocas veces esos mismos docentes resistentes a ser evaluados, se permiten discursos exhortativos a los estudiantes para que valoren las bondades de esta actividad y miren su potencial constructivo. A razón de esto, las administraciones escolares deben realizar verdaderos esfuerzos para instalar esta práctica en las instituciones, y en el plano oficial (estatal o federal) se debe ofrecer una transacción material que motive-al menos extrínsecamente-el interés de los profesores para evaluarse de manera voluntaria.

Esta resistencia se ha explicado por la falta de claridad de las políticas educativas que promueven la evaluación docente, por las creencias conscientes y justificadas de los docentes respecto del interés puramente administrativo de las mediciones, y por la insuficiente organización o por la deficiencia de acciones y materiales implementados, lo que en conjunto generan un recelo ciertamente “natural” sobre los méritos de participar en esta revisión de su desempeño (Gómez & Valdéz, 2019; Iglesias & Loredó, 2017).

Otra dificultad que se presenta en la evaluación de los docentes radica en el carácter técnico que guarda esta actividad: sin duda, la planificación, la implementación, la valoración y el seguimiento de un sistema de evaluación demandan conocimientos y habilidades específicos en materia de la métrica cuantitativa y cualitativa de esta variable compleja, por lo que

no puede encargarse esta delicada tarea a personal sin la capacitación, recursos materiales y de tiempo de dedicación para invertir en sus diversas acciones.

Es así que se ha encontrado que en la mayoría de los casos los programas de evaluación docente se concentran en la encuesta a los estudiantes como principal o única actividad, sin que se presenten reportes de la adecuación técnica del diseño del instrumento empleado o de las actividades para su administración; por tanto, no es común encontrar el uso de más de un instrumento o técnica para el acopio de datos (Asun & Zúñiga, 2017).

Lo anterior reduce claramente la riqueza y solidez de los datos recabados, y consecuentemente, los exponen a errores sistemáticos y aleatorios de medida, o imprecisiones en el acopio de datos, que generan correspondientes imprecisiones en los resultados y las conclusiones emanados de su análisis.

En este tema específico, además, se han planteado cuestionamientos sobre la conveniencia o pertinencia de recurrir a autorreportes para recolectar información, ya que esta modalidad de informe se encuentra expuesta a varias fuentes de sesgo subjetivo o error de medida (Del Valle & Zamora, 2021; García, 2000), entre las que se pueden destacar el desinterés por la actividad, cuando no se identifica con convencimiento, así como la utilidad del esfuerzo por realizar, lo que lleva a emitir respuestas apresuradas, sin compromiso y sin detenimiento.

Por otra parte, también puede surgir incertidumbre y desconfianza sobre las implicaciones de sincerarse sobre el desempeño de los profesores, lo que también puede conllevar a la tergiversación deliberada de opiniones, a fin de mantener una posición de seguridad ante el desconocimiento de las consecuencias del acto realizado.

La situación se complica más cuando se conoce que los estudiantes pueden emplear criterios personales -y esto significa: alejados de los establecidos por las instituciones-, para evaluar la eficacia o ineficacia de sus profesores; al respecto, se puede revisar el estudio realizado por García y Medécigo (2014) con estudiantes universitarios, en el que se encontró que para esta población son más relevantes o preciados el interés y entusiasmo de los docentes por su asignatura y sus estudiantes, que su pericia o dominio disciplinar, o aun los productos o procesos de aprendizaje que se alcanzan en las clases.

Lo anterior presenta un reto teórico a resolver, por cuanto se ofrece una disonancia entre los “intereses” de las instituciones y los estudiantes respecto de lo que se considera importante en el desempeño de los docentes, y que debe resolverse para establecer cuáles son los objetivos y, por tanto, los criterios válidos para realizar la evaluación que se pretende.

Más aún, el propio objeto de medida (esto es, la evaluación del desempeño docente) representa una fuente de estudio retardadora por sí misma, ya que no existe un pleno acuerdo sobre sus delimitaciones conceptuales.

Sin embargo, existe una tendencia a considerar que la evaluación del desempeño docente debe orientarse al menos a dos grandes áreas: por una parte, a las funciones sustantivas que se reconocen en las instituciones de educación superior, como son la tutoría, investigación y otras participaciones del personal en la vida institucional; por otra parte, se encuentra el área del proceso de enseñanza y aprendizaje (Murillo & Rodríguez, 2016), que es la actividad con la que se relaciona primero a los profesores, desde la perspectiva de los estudiantes y la opinión pública, e incluso entre los docentes y directivos. En este punto, es conveniente precisar que este trabajo se concentrará en la segunda vertiente del concepto; es decir, en la orientación didáctica del desempeño del profesorado.

A pesar de estos retos planteados, prevalece la idea de que es importante llevar a cabo esfuerzos por evaluar el desempeño de los docentes, atendiendo a los reclamos sobre su planeación, su pertinencia técnica, la orientación formativa de sus resultados y la comunicación constante de sus políticas, fines y procedimientos.

Por tanto, se considera que es importante para las instituciones educativas desarrollar modelos integrales de evaluación que se adecuen a las características y los recursos de sus contextos, y que puedan consolidarse en la comunidad escolar como una estrategia reconocida para avanzar en los fines de sus programas de desarrollo (Asun & Zúñiga, 2017; Iglesias et al., 2021).

Finalmente, se enfatiza la idea de fortalecer las prácticas de evaluación para establecer un conjunto sistemático de procedimientos que se constituyan en un modelo comprensivo y eficiente que pueda implementarse de manera cabal, evitando acciones aisladas, meramente administrativas, sin fines aplicativos y resguardadas del conocimiento de la comunidad escolar.

En definitiva-se ha dicho-, un interés secundario de implementar acciones de evaluación institucional es el asentamiento de una cultura académica que reconozca las virtudes de la evaluación externa, la coevaluación, la autoevaluación y otras formas de diagnóstico del propio desempeño para incentivar el desarrollo profesional y la mejor formación de los estudiantes.

Metodología

Se diseñó un modelo integral de evaluación de la competencia didáctica que se compuso de cuatro vías de acopio de datos: a) encuesta censal a alumnos, b) encuesta a una muestra de alumnos, c) observación directa al profesor en el aula, d) análisis del producto de aprendizaje de los cursos o las asignaturas.

La hipótesis planteada para la medición de la consistencia interna del modelo se formuló como: “se encontrará un adecuado nivel de concordancia estadística entre las métricas obtenidas por las cuatro fuentes de datos”, lo que quedó expresado con la siguiente formulación: $H_0: p = k < 0.5$, donde k refiere al nivel de concordancia entre las mediciones, y el p valor se establece a nivel de 0.5, conforme a los criterios de potencia de prueba sugeridos por Cohen (1992).

Para la encuesta censal a estudiantes, se empleó un cuestionario de 12 reactivos organizados en tres factores (planeación efectiva, gestión del aprendizaje y evaluación formativa) que fue validado por Cardaña (2021), asegurando sus atributos técnicos: validez racional, validez de contenido, confiabilidad, validez criterial entre dos jueces mediante una prueba Kappa de Cohen, validez de constructo mediante un análisis factorial exploratorio, y otras pruebas post hoc, como la de adecuación muestral y de pertinencia de la elección de procesos. Este cuestionario fue aplicado mediante un formulario de Google, explicando previamente su contenido, finalidad, y garantizando el anonimato y uso estrictamente académico de los datos proporcionados por los alumnos.

Posteriormente, se realizó una segunda administración del instrumento, en esta ocasión, solamente a una muestra de 36 alumnos, seleccionados por criterio deliverado, en función de su desempeño académico; así, se trabajó con grupos conformados por los estudiantes más destacados de cada grado escolar, según su promedio de calificaciones, considerando que estos estudiantes tendrían una perspectiva disciplinada, objetiva y libre de sesgos personales sobre el desempeño de sus profesores. En este caso, se hizo la lectura de cada reactivo del instrumento antes de ser respondido, planteando precisiones o comentando preguntas de los estudiantes emitidas con el fin de clarificar las ideas pedagógicas implicadas en cada cuestión.

Para la observación directa, se empleó una escala estimativa de aspectos didácticos básicos que pueden ser observados en toda clase; este material fue diseñado y validado por la coordinación académica de la escuela; en este caso, los indicadores revisados se refieren a la planeación, la gestión del aprendizaje y el establecimiento de un ambiente propicio para el aprendizaje. La actividad se realizó en diferentes momentos del semestre y a cada profesor sólo se le observó en una ocasión en cada periodo.

Finalmente, se realizó el análisis del producto más elaborado o complejo de cada curso (asignatura) del programa educativo para identificar el tipo o nivel de aprendizaje promovido en la actividad de aprendizaje relacionada con dicho producto; para hacer este análisis, se empleó como referencia de logro la taxonomía de aprendizajes del sistema cognitivo, propuesta por Robert Marzano, que se constituye por los siguientes niveles o tipos de adquisiciones, mencionadas de menor a mayor complejidad: a) recuperación, b) comprensión, c) análisis, d) utilización del conocimiento (Gallardo, 2009; Marzano & Kendall, 2008).

Una vez generados los datos en estas vías de acopio, se realizaron dos análisis básicos, orientados a los siguientes objetivos:

a) Identificar la consistencia estadística entre los datos de la encuesta censal, la encuesta por muestra intencionada y la observación directa al profesor: en este análisis, se aplicó una prueba de concordancia con el coeficiente Kendall, dada la medida ordinal de los datos y en consideración a que esta prueba ha mostrado una adecuada adaptación a la variación de los tamaños muestrales comparados (Stockemer, 2019).

b) Identificar la consistencia estadística entre la encuesta por muestra intencionada y el análisis del producto de aprendizaje del curso; en este caso, se empleó la prueba Kappa de Cohen, que es usada principalmente para medidas nominales, pero también para ordinales; asimismo, a manera de exploración, se hizo una prueba de correlación entre estas dos variables mediante la prueba de Spearman, dado el tamaño reducido de las muestras y su distribución no paramétrica (Landeró & González, 2006; Siegel & Castellan, 2012).

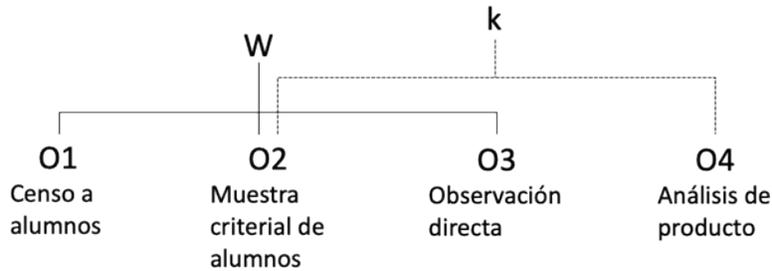
En los casos de concordancia, se emplearon los criterios de Landis y Koch (1977) para estimar la potencia de los resultados: de 0 a 0.20, consistencia leve; de 0.21 a 0.40, mediana; de 0.41 a 0.60, moderada; de 0.61 a 0.80, sustancial; de 0.81 a 1, muy fuerte o casi perfecta. Por su parte, las estimaciones de correlación se ajustaron a las convencionales propuestas por Cohen (1992), con lo que las hipótesis de prueba se establecieron formalmente como: $H_0: \rho = 0, < .5$.

Por otra parte, también se revisó la significancia estadística, estableciendo un p valor de 5%, conforme se acostumbra para las ciencias sociales (Nunnally, 1987), ajustando la prueba de hipótesis como: $H_0 > \alpha$.

Para realizar el acopio de datos, se seleccionó a un profesor común por cada uno de los cuatro grados escolares: este criterio buscaba tener un mismo desempeño a evaluar, reduciendo entonces variabilidades no explicadas por el modelo, sino por el desempeño de los sujetos evaluados; además, este profesor debía contar con al menos 5 años de servicio en la institución, para considerar que su comportamiento era estable y se explicaba por su competencia docente (habilidades, conocimientos y actitudes profesionales integradas), y no se afectaría por el proceso de adaptación a la institución.

De manera gráfica, el diseño del estudio se puede representar de la siguiente forma.

Figura 3.1
Representación gráfica del diseño metodológico



Como se observa, este modelo implica realizar tres observaciones; en este caso, de manera semestral, a las cuales se realiza dos estimaciones de concordancia, ambas no paramétricas, que se enfocan de manera especializada en una estimación de concordancia, que es el objeto de interés puesto a prueba, lo cual no impide que se puedan hacer análisis directos como la varianza típica o, mediante el ajuste de las puntuaciones a medias, análisis de varianza unifactorial.

Resultados

Al analizar los datos recabados, se obtuvieron los siguientes resultados.

Concordancia entre la encuesta censal, encuesta muestral y observación directa

Al aplicar la prueba W de Kendall, se encontró una significancia estadística igual a 0.005, lo cual permite rechazar la hipótesis nula, y retener la hipótesis de que existió concordancia entre las observaciones. Lo anterior se muestra en el reporte del procesador estadístico.

Tabla 3.1
Resultado de la prueba de concordancia Kendall

N	3
W de Kendall	0.678
Chi cuadrado	12.732
Sig. asintótica	0.005

Por otra parte, el valor de potencia de la W de Kendall (0.678) se considera un nivel sustancial de concordancia, de acuerdo con los parámetros establecidos (Landis & Koch, 1977).

Concordancia entre la encuesta muestral y el análisis de producto

De la prueba de Kappa empleada para la confrontación de los dos elementos referidos (encuesta muestral y análisis de producto), una vez que se ajustó la primera variable a la misma escala de la segunda (con cuatro categorías de desempeño), se encontraron los siguientes resultados.

Tabla 3.2
Resultado de la prueba de concordancia Kappa

Medidas simétricas				
Medida de acuerdo Kappa	Valor	Error típ. asint.	T aproximada	Sig. aproximada
	0.610	0.062	6,103	0.000

Según lo reportado, se encontró una medida de acuerdo entre las fuentes de medición considerada buena, y la prueba de significancia permite establecer una baja probabilidad de que los resultados se expliquen por un sesgo aleatorio, eliminando el tipo de error I (González, Escoto & Chávez, 2017).

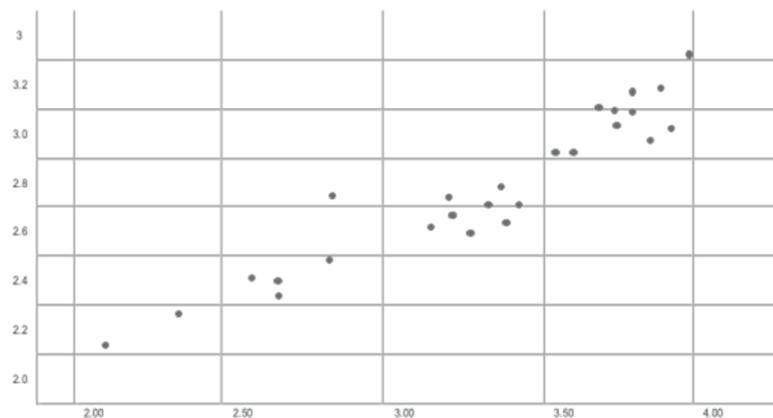
Correlación entre la encuesta muestral y el análisis de producto

Finalmente, la revisión de la correlación entre los datos mediante la prueba no paramétrica de correlación de Spearman ofreció un coeficiente de 0.661, lo cual se considera un adecuado nivel de relación entre los datos (Kerlinger & Lee, 2002), interpretándose esto como un acuerdo entre las mediciones de las fuentes.

Por otra parte, también se revisó el informe de la significancia estadística, encontrándose un p valor de 0.000, con lo que también se pudo rechazar la hipótesis nula, referida a potenciales interferencias del azar en las mediciones.

A continuación, se presenta la gráfica de puntos o nubes correspondiente a esta prueba.

Figura 3.2
Gráfica de dispersión de la prueba de correlación de Spearman



Como se puede apreciar, se presenta una dispersión lineal positiva entre las variables confrontadas, lo cual se ha propuesto como una reiteración de la concordancia entre las medidas revisadas.

Discusión

Al analizar los datos involucrados en este estudio, se encontró coincidencia con diversas aseveraciones teóricas.

La primera corroboración encontró que la evaluación a partir de la opinión de los estudiantes es el procedimiento más empleado por las instituciones educativas para el seguimiento del desempeño de sus profesores; asimismo, se reconoció el mérito o la exigencia técnica de esta actividad, al identificar diversas imprecisiones métricas en los resultados generados de esta actividad en la institución de estudio, con lo que se concluyó que, además de revisar el procedimiento existente, también merecía ser reforzado con otras estrategias o fuentes de información para considerar que sus resultados sean viables y gocen de validez interna (Universidad Complutense de Madrid, s. f.).

Lo anterior incrementa sustancialmente la complejidad de la actividad de evaluación, ya que se requería establecer mecanismos y herramientas en constante supervisión, administradas con pertinencia técnica para poder eliminar los retos de la métrica de distintos valores (medidas de las variables) y sortear diferentes efectos subjetivos humanos involucrados en los participantes, desde los propios docentes sujetos a examinación como de quienes ofrecen comentarios a su desempeño (Farmer, McGill & Dombrowsky, 2020).

Finalmente, los datos recabados del pilotaje del modelo propuesto mostraron adecuados valores de concordancia (Cohen, 1992; Siegel & Castellan, 2012), y fueron satisfactoriamente aceptados por una muestra de estudiantes evaluadores y una muestra de docentes evaluados, cuando se les comunicaron los resultados de manera individual, lo cual constituye una condición fundamental para sostener la credibilidad y el compromiso en la actividad y, consecuentemente, reducir el recelo sobre su veracidad, eficiencia y utilidad (Gómez & Valdéz, 2019; Iglesias & Loredo, 2017; Universidad Veracruzana, 2011).

Conclusiones

El modelo de evaluación docente propuesto es eficaz para generar datos válidos sobre su objeto de medida, en tanto que se encontró concordancia entre diversas fuentes de acopio de datos con métricas controladas para su corroboración.

Para la pertinente aplicación de las actividades integrantes del modelo, es importante contar con personal suficiente y capacitado para realizar las tareas básicas que implican el acopio y análisis de los datos; estas actividades se pueden mantener de manera muestral; es decir, sin necesidad de aplicarse a todos los docentes de la institución, en caso de no contar con el personal suficiente para tal fin; en cambio, se pueden realizar muestreos sobre casos específicos de interés, determinados de manera ética por los administradores académicos, con sustento en historiales u otros registros o, en su defecto, se pueden realizar selecciones aleatorias.

En la implementación del modelo, es conveniente realizar mediciones adicionales para revisar la idoneidad de las pruebas de hipótesis (González, Escoto & Chávez, 2017), por ejemplo, pruebas de igualdad de varianzas (homocedasticidad) entre los grupos de datos a comparar para evitar errores de medida que afecten las conclusiones.

Es importante realizar una permanente concientización a los estudiantes y profesores de la institución, respecto del valor de las actividades de evaluación, que deben ser comunicadas de manera oportuna, clara y con una orientación de mejora del desempeño de los docentes; asegurando la confidencialidad de las identidades de los participantes para intentar incidir en los posibles sesgos de respuesta que se pueden presentar si se desarrolla recelo ante estas tareas.

Finalmente, se propone abrir una línea de trabajo para incorporar actividades de autoevaluación y coevaluación docente, una vez que se analicen los recursos de tiempo, de personal y metodológicos disponibles, así como el estado de asimilación de las primeras actividades del modelo.

Referencias

- Asun, R. A., & Zúñiga, C. (2017). Evaluación docente universitaria: hacia una perspectiva unificada. *Revista de Sociología*, 32(1). https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_IX/TOMO%209_5.pdf.
- Cardeña, C. A. (2021). Validación psicométrica de un cuestionario para evaluar la competencia docente. XV Congreso de Investigación Educativa. COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/2021/programa/generarProgramacionPonencias.php>.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://psycnet.apa.org/record/1992-37683-001>.
- De Diego, M., & Rueda, M. (2013). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Rueda_DeDiego2013_LaEvaluacionDocenteEnLaEducacionSuperior.pdf.
- Del Valle, M. V., & Zamora E. V. (2021). El uso de medidas de autoinforme: ventajas y limitaciones en la investigación en psicología. *Alternativas en Psicología*, 47. <https://www.alternativas.me/attachments/article/264/El%20uso%20de%20las%20medidas%20de%20auto-informe.pdf>.
- Farmer, L. R., McGill, R. J., & Dombrowsky, S. C. (2020). Why Questionable Assessment Practices Remain Popular in School Psychology: Instructional Materials as Pedagogic Vehicles. *Canadian Journal of School Psychology (CJSP)*. <https://doi.org/10.1177/0829573520978111>.
- Gallardo, K. E. (2009). La nueva taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf.

- García, J. M. (2000). ¿Qué factores extraclase afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 303-325.
- García, J. M., & Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes para evaluar la ineficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, 36(143). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100008.
- Gómez, L. F., & Valdéz, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a19v7n2.pdf>.
- González, F., Escoto, M. del C., & Chávez, J. K. (2017). *Estadística aplicada en psicología y ciencias de la salud*. México: Manual Moderno.
- Iglesias, M., & Loredó, J. (2017). La evaluación de la docencia en educación superior: significado para el docente. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2851.pdf>.
- Iglesias, M., Loredó, J., Martínez, V., Romero, R., Alvarado, F., & Sánchez, M. (2021). Dialogremos, nuevo modelo de evaluación docente en educación superior. *Evaluación Docente*, 14(1). https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee_14_1_001.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Landero, R., & González, R. M. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Landis, R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1). <https://www.jstor.org/stable/i323041>.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Estados Unidos: Corwin Press.
- Muñiz, J., Hernández, A., & Fernández-Hermida, J. R. (2020). La utilización de los test en España: el punto de vista de los psicólogos. *Papeles del Psicólogo*, 41(1), 1-15. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2921.pdf>.
- Murillo, M. E., & Rodríguez, M. (2016). La evaluación docente en la enseñanza universitaria. En Galván, N. (coord.), *La docencia universitaria y la formación integral de los estudiantes*. Proceedings T-IX, 44-51, México: ECORFAN.
- Nunnally, J. (1987). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (2012). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Stockemer, D. (2019). *Quantitative Methods for the Social Sciences. A Practical Introduction with Examples in SPSS and Stata*. Estados Unidos: Springer.

Universidad Complutense de Madrid (s. f.). Modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado de la UCM: Programa Docencia-UCM. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1160-2016-10-21-Modelo%20de%20evaluación%20de%20la%20actividad%20docente.pdf>.

Universidad Veracruzana (2011). Evaluación del desempeño docente. Dirección General de Desarrollo Académico. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/12/Instrumento-de-evaluacion-desempeño-por-Consejo-Tecnico.pdf>.

Sobre los autores

¹ Profesor de tiempo completo de la Escuela Normal de Ticul, México, ORCID: 0000-0001-6170-2223

El aprendizaje basado en proyectos mediante las TIC y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Project-based learning through ICTs and its relationship with academic performance in university students-

Rosalía Buenrostro Arceo¹
Jesús Guadalupe Martínez Ponce de León²
Emmanuel Franco López Velarde³
Gabriela Godínez Dietrich⁴

Recibido: 09/12/2022
Aceptado: 13/01/2023

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

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

<https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1027>



Resumen

Este artículo expone los resultados de una investigación cuyo objetivo fue aplicar el aprendizaje basado en proyectos (ABP), mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desarrollo de competencias en el área de Estadística de los estudiantes, así como el rendimiento académico que éstos presentan. Los resultados muestran que hubo diferencias estadísticamente significativas luego de usar las herramientas tecnológicas ($p < 0.001$), lo que permite concluir que el ABP contribuyó en la mejora de las competencias en Estadística y favoreciendo con ello su formación integral.

Palabras clave

Aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje significativo, rendimiento académico, TIC

Abstract

This article puts forth results of a research whose aim consisted in applying project-based learning (PBL) through Information and Communication Technologies (ICT) for the development of competencies in the area of statistics in students as well as their academic performance. Results show that there were significant differences after using technological tools ($p < 0.001$) concluding that PBL contributed to the improvement of competencies in Statistics thereby favoring their integral formation.

Keywords

project-based learning (PBL), meaningful learning, academic performance, ICT

Introducción

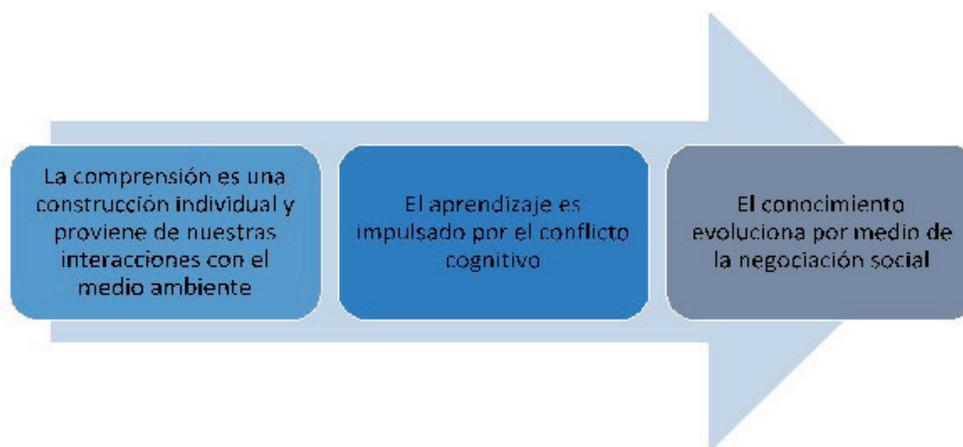
Toda investigación parte del interés de solucionar o encontrar respuesta a un problema o del deseo de avanzar en el conocimiento sobre algún tema. En la medida en que el problema esté claramente definido, el estudio a realizar se orientará con mayor facilidad. En este sentido, la unidad de aprendizaje de Probabilidad y Estadística es considerada como una materia que presenta una problemática tanto en la comprensión como en el rendimiento académico, sin importar el nivel de conocimientos que posean los estudiantes. Algunas estadísticas demuestran que al finalizar cada curso las calificaciones son muy bajas y, en ocasiones, nos encontramos con un alto porcentaje de reprobación en los grupos de nivel superior, especialmente en las materias que involucran las matemáticas como son Estadística, Física y Química. Esto plantea problemas con el avance de los alumnos en los semestres posteriores y, aunado a ello, hay un alto índice de deserción desde el primer semestre en las diferentes carreras del CUCEL.

Como muchas de las técnicas y metodologías que requieren un aprendizaje activo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) puede definirse como una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas, un proceso compartido de negociación entre los participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un producto final. Este método promueve el aprendizaje individual y autónomo dentro de un plan de trabajo definido por objetivos y procedimientos. Los estudiantes se responsabilizan de su propio aprendizaje, descubren sus preferencias y estrategias en el proceso. Asimismo, pueden participar en las decisiones relativas a los contenidos y a la evaluación del aprendizaje (Thomas, 2000).

Con el ABP, se plantea una situación para que los alumnos “aprendan haciendo” y descubran cómo se pueden aplicar de forma real y tangible los conocimientos que van adquiriendo. Esta forma de trabajar aumenta la implicación y el compromiso de los estudiantes, ayudándolos a estructurar su conocimiento, desarrollar tareas cognitivas de nivel superior, alcanzar una comprensión más profunda de la materia (Freeman et al., 2014); y desarrollar al máximo su potencial intelectual (Morales, 2009a). Sin embargo, Brush & Saye (2008) afirman que el ABP es un verdadero reto para los docentes, pues necesitan apoyo para planificar y difundirlo con eficacia, mientras que los estudiantes necesitan ayuda para organizar su tiempo y poder completar las tareas, así como integrar la tecnología en los proyectos de manera significativa.

El ABP está estrechamente relacionado con el aprendizaje basado en problemas, pero no son idénticos. El primero pone énfasis en el producto final y en las habilidades adquiridas durante el proceso, mientras que el segundo tiene como objetivo prioritario la búsqueda de soluciones a los problemas identificados. No obstante, ambos se sustentan en los siguientes principios constructivistas (Popescu, 2012), como se muestra en la Figura 4.1.

Figura 4.1
Principios constructivistas en el ABP



En estudios realizados que han implementado este tipo de aprendizaje, han señalado sistemáticamente un alto nivel de satisfacción en los estudiantes, que suelen destacar la relevancia de estas herramientas tanto para su formación profesional como personal, cubriendo así muchas de sus expectativas educacionales. Además, en muchos casos, grupos de alumnos participantes han manifestado que la experiencia de aplicación del ABP les ha servido para reforzar los conceptos teórico-prácticos vistos en clase (al haberlos aplicado durante el desarrollo del proyecto). Para Navarro, Illesca & Cabezas (2009) el ABP es una estrategia del aprender haciendo, donde el docente presenta un problema y los estudiantes exploran en trabajo en equipo los conocimientos para dar solución a un reto; el estudio de Sastoque, Ávila & Olivares (2016) complementan que el ABP además del trabajo en equipo, se evidencian en la motivación y compromiso de los estudiantes para dar solución de manera eficaz, coherente y creativa, lo cual proporciona el protagonismo de su propio aprendizaje.

En el presente estudio, se propone la implementación del ABP como estrategia metodológica en la asignatura de Probabilidad y Estadística, en estudiantes de los primeros semestres del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), la cual tiene asignada 3 horas presenciales semanales.

Revisión de la literatura

A continuación, se describe la perspectiva teórica de las variables de aprendizaje significativo, aprendizaje basado en proyectos (ABP) y las TIC, con miras a su estudio en el ámbito universitario. Se presenta la conceptualización desarrollada por diversos autores que han abonado al tema.

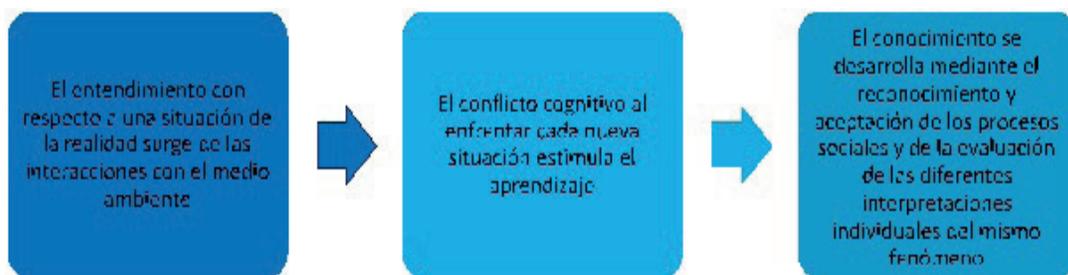
Aprendizaje significativo

Durante las últimas décadas, han sido muchas las investigaciones empíricas que han pretendido identificar, describir, comparar y, especialmente, correlacionar los distintos factores que influyen en los procesos de aprendizaje (Champagne, Klopfer & Anderson, 1980). Para aprender Estadística, desde un punto de vista constructivista, debe haber una interacción entre los conceptos teóricos con la vida cotidiana y con otros sujetos. En este contexto, el estudiante debe construir su propio conocimiento, él es el protagonista de la tarea, y junto con sus compañeros, debe participar activamente de su instrucción. Para poder llevar a cabo la debida interacción, es necesario que los conceptos los apliquen a un problema real, no a un ejercicio, para lo cual es importante diseñar las estrategias y los ambientes de aprendizaje más adecuados a su contexto con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

La estrategia metodológica del aprendizaje basado en proyectos (ABP) se ha implementado para abordar la parte teórica práctica en la asignatura de Probabilidad y Estadística, con el objetivo de mejorar los aprendizajes y las técnicas de estudio, así como motivar a los estudiantes, potenciar su creatividad y promover el trabajo colaborativo. El ABP puede aportar un valor añadido a las asignaturas, ya que proporciona un contexto interesante para formular preguntas; discutir ideas, definir objetivos, resolver el problema, generar, recoger y analizar datos; sacar conclusiones, comunicar los resultados e identificar posibles mejoras. Esta estrategia se basa en la teoría constructivista, según la cual el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción en la que participan de forma activa los estudiantes. El ABP se sustenta en diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje y tiene particular presencia en la teoría constructivista, de acuerdo con esta postura en el ABP se siguen tres principios básicos, como se ilustra en la Figura 4.2.

Figura 4.2
Principios básicos en el ABP

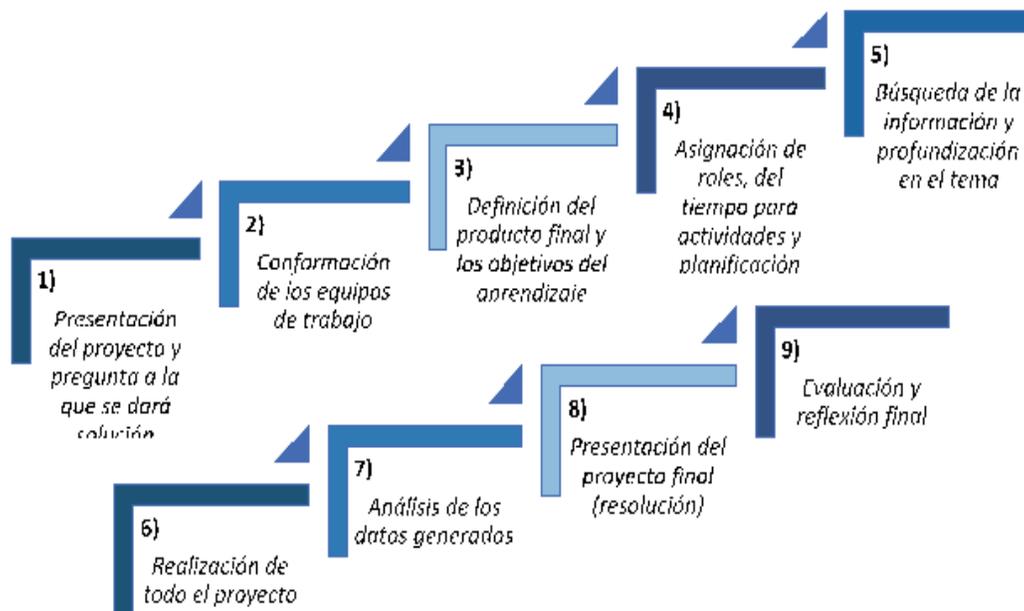


El uso del ABP como técnica didáctica determina que los estudiantes y profesores modifiquen su conducta y sus actitudes; implica además que tomen conciencia de la necesidad de desarrollar una serie de habilidades para tener un buen desempeño en sus actividades de aprendizaje. En el ABP, el profesor a cargo del grupo actúa como un guía en lugar de ser un maestro convencional experto en el área (sólo un transmisor del conocimiento). El

docente al implementar el ABP ayudará a los alumnos a reflexionar, a identificar necesidades de información y les motivará a continuar con el trabajo; es decir, los guiará a alcanzar las metas propuestas de aprendizaje. El aprendizaje por proyectos resulta más productivo cuando los docentes ofrecen al alumnado frecuentes orientaciones y evaluaciones mediante pautas de referencia del proyecto y actividades de reflexión (Pozuelos, 2007).

En la Figura 4.3, se representa el ambiente de aprendizaje fundamentado en el ABP, con mediación de algunas TIC; estas herramientas fueron seleccionadas para mejorar el desempeño de los estudiantes en la asignatura de Probabilidad y Estadística, al momento de solucionar los problemas con estrategias de aprendizaje colaborativo al mismo tiempo que se evidencian las etapas que se desarrollarán durante el proceso de enseñanza.

Figura 4.3
Esquema de la implementación del ABP en la asignatura de Probabilidad y Estadística



Las TIC y la formación en Estadística

Las TIC dentro del ámbito educativo son un complemento para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que facilitan la interacción de las actividades didácticas, estimulan el uso de plataformas y aplicaciones educativas, permitiendo el trabajo colaborativo entre diferentes grupos de estudiantes. Por ello, es a partir de la cotidianidad de las TIC y la educación que el docente debe modificar su rol tradicional de transmisor de conocimientos, y rediseñarse bajo la figura de guía, de facilitador de herramientas (físicas y virtuales), dando paso al estudiante a desarrollar su propio proceso de aprendizaje.

A partir de esto, es que surge el nuevo papel del maestro: de mediador, ser la persona que sirva de puente entre el gigantesco mundo de la información (TIC) y los estudiantes, ya que el uso de las TIC en el contexto escolar no garantiza por sí mismo un aprendizaje significativo en los estudiantes, pues hace falta una mediación adecuada: la del docente, para lograr una mejor abstracción y fijación del conocimiento. La formación tiene que reunir los aspectos clave para la realidad actual, que para Villa y Poblete (2011) son flexibilidad, movilidad y transferibilidad.

En este contexto, Quevedo-Piratova, Gómez-Zermeño y Briseño-Sepúlveda (2015) presentan la investigación realizada en el Colegio Darío Echandía, de Bogotá (Colombia), donde implementaron una comunidad virtual de aprendizaje para mejorar la enseñanza de la Estadística en estudiantes de grado undécimo, concluyendo que el uso de las TIC permitió un mejor desempeño en las pruebas presentadas por los estudiantes del grupo experimental.

Asimismo, Fonseca (2014) en su tesis de maestría presenta una unidad didáctica por medio de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) para la enseñanza de la Estadística en estudiantes de grado octavo, destacando las fortalezas que tienen la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza.

En cuanto al uso de las TIC en la enseñanza de la Probabilidad y Estadística, Colás-Bravo, Pablos-Pons y González-Ramírez (2010) señalan que “el considerable desarrollo que la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha tenido en el sistema educativo español en los últimos años, está ligado a las políticas educativas aplicadas, las cuales han priorizado la dotación de medios tecnológicos a los centros educativos; aunque también se ha trabajado en otras facetas como la formación del profesorado y la elaboración de materiales educativos”. Pag. 23-51.

Metodología

La presente investigación es un estudio transversal de alcance descriptivo y análisis cuantitativo, que busca valorar la relación entre las dos variables principales: competencias en estadística (comprensión conceptual, resolución de problemas, razonamiento, representación), como variable independiente, y el rendimiento académico como la variable dependiente, se visualizan en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1

Ítems y competencias a evaluar en la prueba escrita

	VARIABLES INDEPENDIENTES	VARIABLE DEPENDIENTE
VARIABLES PRINCIPALES	COMPETENCIAS EN ESTADÍSTICA	RENDIMIENTO ACADÉMICO

Objetivo de la investigación

El objetivo fundamental de esta investigación fue implementar el aprendizaje basado en proyectos mediante TIC para mejorar el rendimiento académico en la enseñanza de la Probabilidad y Estadística en estudiantes universitarios de los primeros semestres del CUCEI-UdeG.

De manera más específica, los objetivos serían:

- Determinar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios antes y después de la aplicación del ambiente de aprendizaje mediado por TIC.
- Determinar si hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico después de la aplicación del ambiente de aprendizaje mediado por TIC.

Diseño y protocolo de muestreo de información

Para llevar a cabo la investigación, se inició con la aplicación del instrumento por parte del profesor en un momento de su sesión de clases; luego se seleccionó una muestra no probabilística de 69 estudiantes de seis licenciaturas de los primeros semestres que cursan la asignatura de Probabilidad y Estadística durante el ciclo escolar 2022A. Posteriormente, se procedió a la elaboración de la base de datos con los resultados obtenidos de las pruebas escritas (pretest y postest). Finalmente, se procedió a una revisión final y a la validación de los datos recabados en la base de datos.

Instrumento

Para la recolección de los datos, se recurrió a la técnica de la prueba escrita que incluye 20 ítems centrados en diferentes aspectos de las competencias en el área de la Estadística; se responden por medio de una escala de cinco puntos, de los cuales 17 son de selección múltiple y tres de pregunta abierta; además, estos ítems se agrupan en cuatro factores dimensionales distribuidos, como se muestra en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2

Ítems y competencias a evaluar en la prueba escrita

Ítems	Competencia evaluada
Del P1 al P8	Comprensión conceptual de la estadística.
P10, P16, P17, P20	Planteamiento y resolución de problemas.
P11, P13, P14, P18	Razonamiento y argumentación.
P9, P12, P15, P19	Representación, comunicación y modelación.

El proyecto de investigación se realizó en el primer ciclo escolar 2022A, según cronograma interno de la UdeG para el caso de la asignatura de Probabilidad y Estadística. La variable rendimiento académico fue agrupada en cinco grupos de acuerdo con el criterio establecido de notas

de nuestra institución (00-100); de forma similar, se aplicó a las dimensiones de la variable competencias en estadística (0-4), como se puede observar en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3

Escala para las variables rendimiento académico y competencias

Rango rendimiento académico	Interpretación	Competencias
95-100	Excelente	4
80-94	Sobresaliente	3
60-79	Aceptable	2
20-59	Insuficiente	1
00-19	Deficiente	0

Resultados

El análisis de la información se efectuó utilizando el software estadístico Jamovi 2.2.5., que permite la realización de análisis estadístico para la manipulación de datos, su cálculo y la creación de gráficas. De manera inicial, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las preguntas sociodemográficas de los estudiantes: género, edad y carreras para conocer las características de los participantes y, posteriormente, se evaluó el pretest y postest de modo comparativo.

Estadística descriptiva

La composición de la muestra por sexo fue de 14 mujeres (20%) y 55 hombres (80%), con una edad promedio de 20.06 años y un rango de edades de 18 a 23 años (véase Tabla 4.4).

Tabla 4.4

Distribución de la muestra en función de la edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
18	11	16	16
19	19	28	44
20	20	29	73
21	9	13	86
22	3	4	90
23	7	10	100

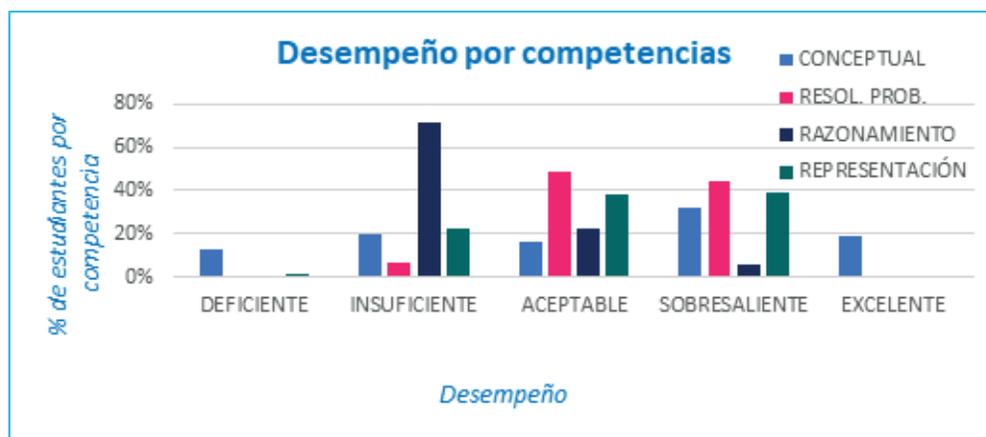
La última variable sociodemográfica que se consideró fue la distribución de los estudiantes por carrera, la cual se puede ver en la Tabla 4.5. Se puede observar que de las seis carreras que fueron parte de la muestra, las tres más representadas fueron la de Ingeniería Mecánica Eléctrica con 38%, Ingeniería en Computación (22%) e Ingeniería Informática (16%) del total de la muestra, y la menos representada con 3% fue la de Químico Farmacéutico Biólogo.

Tabla 4.5
Distribución de la muestra por carreras

Carreras	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Ingeniería Química	7	10	10
Químico Farmacéutico Biólogo	2	3	13
Ingeniería Mecánica Eléctrica	26	38	51
Ingeniería Informática	11	16	67
Ingeniería en Computación	15	22	89
Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica	8	11	100

A continuación, se presentan los resultados del nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en las competencias evaluadas en la prueba escrita, al mismo tiempo, se describirá el nivel insuficiente y el nivel excelente en el que sobresalieron por sus resultados.

Figura 4.4
Desempeño en las competencias evaluadas



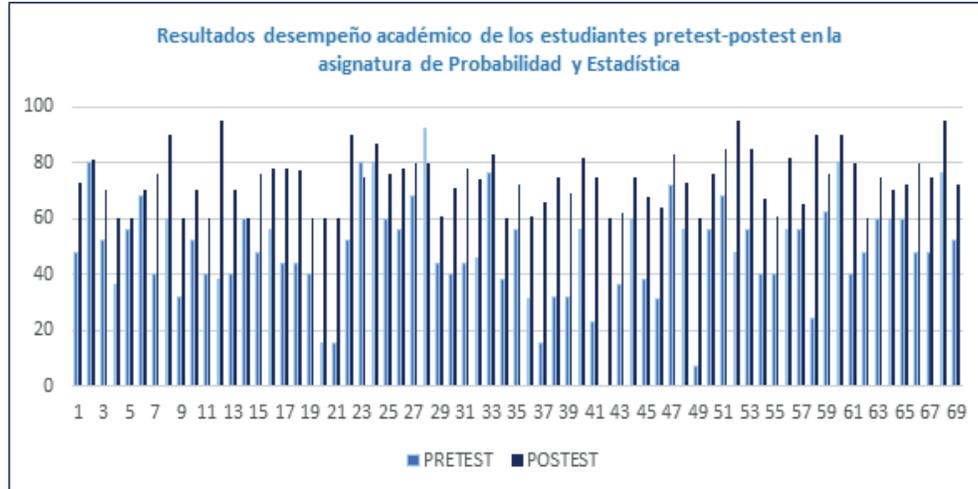
En la Figura 4.4, en el nivel insuficiente, el razonamiento presenta 72%, el 22% corresponde a la competencia representación, mientras que el 20% se refiere a la conceptual, y tan solo el 7% se ubicaron en la resolución de problemas. Estos resultados demuestran que los estudiantes están mal de conceptos, se les dificulta razonar y comunicar y, por ende, se les complica la resolución de problemas. Asimismo, en el desempeño excelente de la competencia conceptual sólo hay 13 estudiantes que corresponde a 19% que lo alcanzaron.

Rendimiento académico de los estudiantes

El primer objetivo específico de esta investigación se refería a determinar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios antes y después de la aplicación del ambiente de aprendizaje mediado por TIC. Así, 71% de los individuos de la muestra se ubicó en un nivel deficiente a insuficiente,

22% en un nivel aceptable y 7% en un nivel de sobresaliente a excelente en el pretest, como se puede apreciar en la Figura 4.5.

Figura 4.5
Desempeño académico durante el ciclo escolar 2022A



Asimismo, en la Figura 4.5, se puede observar que hay una mejoría de los estudiantes en su desempeño académico luego de haber sido mediados por las TIC, lo que denota la importancia de seguir usando este tipo de estrategias para contribuir a la mejora del desempeño académico de los estudiantes.

Diferencias estadísticamente significativas

El segundo objetivo específico de esta investigación se refería a identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico de los estudiantes. Como se puede apreciar en la tabla 6, el puntaje promedio de la prueba inicial fue de 10.21 ± 3.58 puntos. En el caso de la prueba final, el promedio fue de 14.97 ± 2.01 puntos. Se observa entonces que posterior al haber aplicado el ABP con mediación de TIC, el puntaje promedio aumentó con respecto al valor medio que se registró en el pretest. También hubo un ligero decremento en la variabilidad.

Tabla 4.6
Estadísticos descriptivos del pretest-postest

	N	Media	Error estándar de la media	Mediana	Desviación Estándar
Pretest	69	10.2173	0.4315	10	3.5845
Postest	69	14.9710	0.2425	15	2.0144

Se establece entonces como hipótesis nula la afirmación de que no existe diferencia significativa entre el pretest y postest, si las medias son iguales; mientras que la hipótesis alternativa afirma que existe una relación

entre ambas variables, siendo ejecutada la prueba t de muestras pareadas, donde se obtuvieron los resultados que se presentan en la Tabla 4.7.

Tabla 4.7
Estadísticos descriptivos del pretest-postest

			Estadístico	df	P	Diferencia media	Diferencia SE
Pretest	Postest	t de Student	-12.1959	68	<0.0001	-4.7536	0.3897

Los resultados que se observan en la Tabla 4.7 muestran que la diferencia promedio entre el puntaje promedio del pretest y del postest es de -12.19 ± 0.38 . Esta diferencia al ser negativa indica que el puntaje promedio de la prueba inicial era menor que el de la prueba final. El valor de probabilidad asociado al estadístico t ($p = <0.0001$) es menor que el nivel de significación de la investigación ($\alpha = 0.05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias y se concluye que la diferencia observada entre los promedios del pretest y del postest es estadísticamente significativa. Por tanto, el aumento observado en el promedio del postest se debe al uso de la herramienta del ABP mediante TIC y no al azar.

Discusión

La renovación metodológica bajo aprendizaje basado en problemas (ABP) se desarrolló con estudiantes universitarios de enseñanza superior, quienes cursan los primeros semestres; se pudo observar cambios en la disposición al trabajo en clases y al trabajo grupal, ya que cada integrante cumplía un papel importante. Se registra un incremento en las notas obtenidas por los alumnos.

Conclusiones

Se concluye que las competencias en estadística son un factor relacionado con el rendimiento académico en los estudiantes en la asignatura de Probabilidad y estadística, por lo que si un estudiante tiene mayores competencias en el área de estadística presentará un mejor rendimiento académico.

Referencias

- Brush, T., & Saye, J. (2008). The effects of multimedia-supported problem-based inquiry on student engagement, empathy, and assumptions about history. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2(1), 21-56.
- Champagne, A. B., Klopfer, L. E., & Anderson, J. H. (1980). Factors influencing the learning of classical mechanics. *American Journal of Physics*, 48(12), 1074-1079. <https://doi.org/10.1119/1.12290>.
- Colás-Bravo, M. P., Pablos-Pons, J. D., & González-Ramírez, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *REU: Revista de Educación*, 352, 23-51. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/24619>.
- Fonseca, A. (2014). Propuesta de enseñanza-aprendizaje de estadística a través del diseño de un objeto virtual de aprendizaje (O.V.A). Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Science of the USA*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.
- Morales Bueno, P. (2009a). Uso de la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP) para el aprendizaje del concepto de periodicidad química en un curso de Química General. *Revista de la Sociedad Química del Perú*, 75 (1), 130-139.
- Navarro, N., Illesca, M., & Cabezas, M. (2009). Aprendizaje basado en problemas multiprofesional: Estudio cualitativo desde la perspectiva de los tutores. *Méd Chile*, 137(2), 246-254. Retrieved from <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v137n2/art09.pdf>
- Popescu, E. (2012). Project-Based learning with eMUSE. An experience report. In E. Popescu et al. (Eds.), *Advances in Web-Based Learning* (pp. 41-50). Romania: Springer.
- Pozuelos, F. J. (2007). Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias. Morón (Sevilla): Ediciones MCEP.
- Quevedo-Piratova, D. A., Gómez-Zermeño, M. G., & Briseño-Sepúlveda, M. G. (2015). Mejora de la enseñanza estadística mediante la implementación de una comunidad virtual de aprendizaje. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 90, 73-87. Colombia.

- Sastoque, D., Ávila, J., & Olivares, S. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas para la construcción de la competencia del pensamiento crítico. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 148–172. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.08>
- Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf.
- Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28910>.

Sobre los autores

- ¹ Profesora de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara, México, ORCID: 0000-0003-3658-3247
- ² Profesor de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara, México, ORCID: 0009-0000-4029-120X
- ³ Profesor de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara, México, ORCID: 0009-0000-1200-199X
- ⁴ Profesora de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara, México, ORCID: 0009-0005-8666-2754

Utilidad del aula invertida en el pensamiento crítico.

The usefulness of the flipped classroom for critical thinking.

Clara Cecilia Vasquez Moscoso¹
Juana Marleny Contreras Espinola de Becerra²
Alejandro Sabino Menacho Rivera³
Daniela Valeria Meneses Vasquez⁴

Recibido: 09/12/2022

Aceptado: 13/01/2023

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en
Latinoamérica.

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

<https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.972>



Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar los efectos que tuvo el aula invertida o el Flipped Classroom en el pensamiento crítico de los estudiantes de una institución educativa de nivel de primaria de Lima, Perú, en 2022. La investigación es cuantitativa, tipo aplicada, diseño experimental y longitudinal; además es hipotético deductiva. Se utilizó como herramienta un cuestionario validado de contenido y de constructo con confiabilidad por Kr20. Los resultados obtenidos por un estadístico no paramétrico (U de Mann Whitney) indican que el aula invertida tiene efectos significativos en el pensamiento crítico de los estudiantes de una institución educativa de Lima, donde el modelo obtuvo un valor de $Z = -6.018 < Z_c = -1.96$, así como $p = 0.000 < 0.001$.

Palabras clave

Aula invertida, efectos, institución educativa, pensamiento crítico

Abstract

The objective of this study was to determine the effects that a Flipped Classroom had on critical thinking in primary students from Lima Peru in 2022. The research was a quantitative, applied type, with an experimental and longitudinal design; additionally, it is also hypothetical-deductive. A validated questionnaire of content and construct with reliability by Kr20 was used as a tool. The results obtained by a non-parametric statistic (U - Mann Whitney) indicate that the flipped classroom technique has significant effects on students' from Lima, where a value of $Z = -6.018 < Z_c = -1.96$, así como $p = 0.000 < 0.001$ was obtained from a model.

Keywords

flipped classroom, effects, educational institution, critical

Introducción

Desde el punto científico, se justifica, puesto que la investigación presenta un conjunto de teorías que fundamentan las variables de estudio, las cuales buscan un entendimiento profundo de las teorías que van a poder generalizarse en las ciencias sociales por medio de los resultados. De igual manera, va a poder colmar ciertos vacíos teóricos existentes en relación con las variables en estudio. Referente a la justificación práctica, la investigación a desarrollar ofrece una alternativa al problema del pensamiento crítico de los estudiantes con el fin de que sean más reflexivos, críticos y autocríticos. En relación con la justificación social, este análisis tiene una justificación social de enorme trascendencia al dar a los educadores la posibilidad de mejorar su desempeño y funcionamiento, permitiendo logros satisfactorios en sus tácticas de educación dentro de la enseñanza y el aprendizaje para obtener aprendizajes de calidad en sus estudiantes.

Se hace evidente una problemática en las actividades de aprendizaje de los estudiantes donde se llevó a cabo el estudio en una institución educativa, donde se ha visualizado que los estudiantes no cuentan con criterios para el análisis de la información, para identificar problemas, así como para realizar un sustento crítico de una temática y no proponen alternativas concretas para dar una opinión crítica. Las complicaciones para el desarrollo del pensamiento crítico aún están presentes en los estudiantes donde se evaluaron las habilidades generales como el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición; ante ello, se pone en práctica la estrategia de aula invertida en los estudiantes del nivel primaria con el objeto de medir los efectos en su pensamiento crítico, y de esa manera, aportar en la mejora de la competencia crítica mediante el uso de entornos virtuales de aprendizaje; asimismo, se presenta en los estudiantes, luego de haber elaborado un conjunto de actividades de aprendizaje con el aula invertida, un desarrollo de sus capacidades de pensamiento de orden superior.

El estudio tuvo como antecedentes nacionales a Valdizán (2018), entre otros, quien afirma que la aplicación de la propuesta de Isabel Solé con respecto a las estrategias en los diferentes momentos de la lectura (antes, durante y después) puede ser mayor al introducir dichas estrategias en el plan de trabajo de los docentes de comunicación en el desarrollo de la competencia: lee diversos tipos de textos en su lengua materna. Por su parte, Arévalo (2020) concluye que las variables pensamiento creativo y pensamiento crítico influyen considerablemente en la variable comprensión lectora en los estudiantes de primaria de una institución privada; Vásquez (2022), en su trabajo, evidenció en estudiantes y docentes en cuanto a las limitaciones en su pensamiento crítico y creativo la necesidad de diseñar un modelo que revierta o mejore dichos resultados a niveles mayores que los contenidos en el estudio. Torres (2019) sostiene que el desarrollo del pensamiento crítico se desarrolla en función de otros factores, surgiendo la necesidad de generar un nuevo proyecto de investigación que esclarezca dichos factores con el propósito de impactar positivamente en él.

Arévalo, Pardo y Quiazúa (2017) en su estudio enfocan algunos aspectos del pensamiento crítico, centrando su interés en el trabajo del aula y sus resultados basados en la práctica docente y el cambio generado para la enseñanza-aprendizaje, concluyendo que existen rutinas que se convierten en estrategias eficaces para el desarrollo progresivo de habilidades que evidencian expresiones críticas en los estudiantes.

En el contexto internacional, Betancourt (2018) en su estudio abordó la temática de la filosofía para niños y la inteligencia emocional, consiguiendo que éstos desarrollen habilidades emocionales a la par de sus habilidades críticas, comprobándose así la correlación de ambas, lo que constituye un aspecto muy importante en el desarrollo de estas habilidades. Por su parte, Chrobak (2017) refiere que una clase creativa da apertura al pensamiento y funge de antídoto para la monotonía del aula, siendo una fuente de motivación tanto para el estudiante como para el docente, constituyendo en sí un recurso garantizado ante las disrupciones y una oportunidad por la excelencia. Sánchez (2017) evidencia el progreso de los estudiantes que incrementaron significativamente su capacidad de argumentación, análisis, solución de problemas y toma de decisiones. Asimismo, Maldonado (2019) refiere la existencia de la problemática que surge ante la escasez de estrategias para generar y fomentar el pensamiento crítico, lo que a su vez hace retador que los contenidos impartidos desde la formación inicial hasta el pregrado sean conservados por los estudiantes. Todo ello debe modularse y enseñarse desde niños, puesto que el infante posee una sensibilidad a estimulaciones dirigidas para generar un agudo sentido crítico.

Revisión de la Literatura

Con la virtualidad cobró relevancia el Flipped Classroom o también denominado aula invertida, volteada o aula inversa, la cual consiste en una estrategia didáctica, diferenciada por una técnica de enseñanza que ha trascendido el modelo tradicional de aprendizaje enfocándose con mayor detalle en la práctica que en la teoría; sin embargo, su reciente aplicación no proporciona una definición más estandarizada. En ese contexto, es necesario tener en cuenta los requerimientos en la aplicación de este enfoque. Por un lado, se encuentran las condiciones a nivel de recursos, estructura y acondicionamiento que las instituciones educativas deben garantizar, y por el otro, está la preparación o capacitación de los docentes en el uso de los recursos educativos interactivos que predominan en esta estrategia (audio, video, foros, debates; podcast, etc.); así como la planificación del uso estratégico de dichos materiales centrados en el estudiante; además del diseño de tareas interactivas y colaborativas, adecuadas de forma personalizada a la necesidad de aprendizaje del estudiante que favorezcan el logro de aprendizajes y la comprensión de los contenidos esenciales del curso. Este modelo es congruente con el currículo educativo, el cual se centra prioritariamente en el desarrollo de competencias, en donde el estudiante aprende haciendo.

Este modelo pedagógico (aula invertida) ha tenido, en los últimos años, como centro de aplicación a las instituciones universitarias en diversos países, sobre todo en sus programas de educación a distancia. Según Kintsh (2013), este modelo tiene sus orígenes en la década anterior cuando los maestros Bergamann y Sams en 2011 ensayaron una práctica utilizando material audiovisual cargado en internet con el fin de proporcionar a los estudiantes la posibilidad de revisar y socializar con el tema, para luego discutir sus ideas generadas en clase.

Por su parte, McMillan (2007) señala los inconvenientes que se presentaron en este modelo educativo. Tanto docentes como estudiantes, en las sesiones en línea, tuvieron problemas de conectividad, añadiendo a esta problemática la falta de dispositivos tecnológicos o en todo caso la posesión de recursos obsoletos ante esta nueva forma de trabajo. En esa misma línea, Hinojo et al. (2019) sostienen que el Flipped Classroom es una excelente técnica que trasciende lo tradicional, con el uso de recursos virtuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en sintonía con el nuevo paradigma educativo que eleva el nivel de exigencia y compromiso de docentes y estudiantes. Para Herrera y Prendes (2019), la estrategia del aula invertida está acorde y propicia un aprendizaje integral-constructivista, aquí los estudiantes asumen la responsabilidad de su aprendizaje involucrándose activamente con los contenidos curriculares y con el proceso de su adquisición.

Con relación a las bases teóricas del pensamiento crítico, se empieza por conceptualizar lo que se entiende por pensamiento crítico desde un contexto social y científico. Para ello, se han considerado algunas ideas que parten de definir el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades, el reconocimiento, la argumentación o inferencia involucran al pensamiento crítico. Facione, Facione y Giancarlo (2000) señalan las características de una persona crítica, la cual se muestra comúnmente inquisitiva, con manejo del tema, con la confianza en su razonamiento, de mente flexible, imparcial, autocrítico, prudente al opinar, susceptible a reconsiderar o rectificar según sea el caso, ordenada y prudente al enfrentar situaciones difíciles, cuidadoso en la búsqueda de información relevante, sensata en la selección de criterios, enfocada en buscar resultados acorde con las circunstancias y el problema.

Por otra parte, Hierrezuelo, Franco y Blanco (2022) afirman que el pensamiento crítico revela la forma de pensar que se tiene sobre cualquier tema, contenido o problema que incita el desarrollo de su nivel de comprensión al exponerlos a estándares intelectuales. En este mismo lineamiento, se encuentra Laburu (1996), quien resalta en términos simples que el pensamiento crítico da lugar a una manera de pensar y actuar analítica frente a una situación determinada. Los trabajos de Hannel. y Hannel (1998) y Nickerson (1994) refieren que el pensamiento crítico forja personas capaces de cambiar su realidad, a partir de la solución de problemas en todos los contextos de su vida, generando así seres humanos analíticos que impactan positivamente en la vida. En ese sentido, Presseisen (2017) conceptualiza el pensamiento crítico como pensamiento racional enfocado en el análisis y la evaluación con la finalidad de propiciar la comprensión e

interpretación. En el campo de las ciencias, el pensamiento crítico, según Yager (1993), se relaciona con la capacidad de elegir juicios racionales y argumentados para la toma de decisiones encaminadas a la resolución de problemas. Mackay, Franco y Villacis (2018) lo consideran como la capacidad de generar una opinión autónoma, lo que permite analizar su entorno y participar en él. Además, Vieira, Tenero, Vira y Martins (2010) sostienen que posee elementos como la argumentación y evidencian pensamiento crítico como una serie de competencias que permite cuestionar argumentos, objetar conclusiones no respaldadas, identificar errores de pensamiento y analizar la credibilidad de las fuentes de información, generando así una forma de pensar propia, en donde la persona asume una posición frente a las situaciones de su entorno y un papel responsablemente social.

Es indudable la importancia del conocimiento en el desarrollo del pensamiento; sin embargo, no es un componente indispensable para el logro de éste, puesto que no asegura el desarrollo de un pensamiento crítico, Nickerson (1988, citado en López, 2013). Al respecto, Piette, (1998, citado en López, 2013), se pregunta, ¿qué sí fomenta el pensamiento crítico?, planteando que este pensamiento se forma mediante la adquisición, el desarrollo y el dominio de habilidades cognitivas superiores que profundizan los conocimientos.

Con relación a la variable de las dimensiones del pensamiento crítico, se toma en cuenta a Ennis (2011, citado en Moreno & Velásquez, 2017), quien considera como principal subcategoría del pensamiento crítico a la razón frente a las otras, la cual hace su aparición ante la necesidad de resolver un problema. El autor referido sostiene que todas las capacidades mencionadas se encuentran estrechamente vinculadas con las tres dimensiones básicas del pensamiento crítico: la dimensión lógica, desde aquí emerge el acto de juzgar, vincular palabras y enunciados a partir de sus significados. La dimensión criterial donde se vale de opiniones para juzgar enunciados. La dimensión pragmática que involucra las actitudes, las cuales son resultado de la interacción entre la razón y la decisión.

Con la memoria se puede rememorar todo lo vivido, permitiendo la profundización de los saberes previos. Hecho indispensable en toda actividad intelectual, puesto que hace posible la permanencia y continuidad, y, con ello, el aprendizaje; esta habilidad se enfoca en las interrogantes que plantea la realidad, la acción efectiva sobre ella y las experiencias del protagonista. He aquí la importancia de esta habilidad, la cual permite trascender de lo conocido hacia la comprensión de ello con un pensamiento más complejo, sin ello el ser humano sólo sería un contenedor de saberes (Pérez, 2015) Finalmente, Valdivia (2019) considera el desconocimiento del individuo sobre su habilidad, así como involucra el proceso de adquisición de la habilidad por medio de la práctica, y la interiorización de tal habilidad propicia que su aplicación sea fluida y autónoma.

Metodología

Hipótesis

Luego de atender los problemas a investigar, es necesario conocer las respuestas tentativas como hipótesis general:

El aula invertida tiene efectos en el pensamiento crítico de los estudiantes de una institución educativa de Lima, Perú.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica tiene que ver con las formas diferentes de adquirir información de una población determinada que se tome en cuenta de acuerdo con el interés del investigador (Valderrama, 2013). En ese sentido, para el estudio, se hizo uso de la técnica de la encuesta y se utilizó un cuestionario como una herramienta para la medición del pensamiento crítico de los estudiantes mediante lecturas previamente establecidas; dicha herramienta comprende 20 interrogantes que conllevaron a realizar la medición de pensamiento crítico de cada uno de los estudiantes, la cual tuvo una escala dicotómica de sí con valor (1) y no con valor (0), se utilizó tanto para el pretest como el postest. De la validez del instrumento, la herramienta fue evaluada por medio del juicio de expertos, donde mediante un formato los mismos valoraron la claridad, coherencia y relevancia de cada ítem respectivo. Asimismo, se realizó la validez de constructo por medio de la técnica dominio total, donde se ha demostrado la correlación existente entre los coeficientes (dimensiones) con la totalidad de la variable respectiva, en que las correlaciones de la variable pensamiento crítico es alta con las dimensiones respectivas. Igualmente, con relación a la confiabilidad, se ejecutó con el KR-20 cuyo coeficiente fue de 0.85 por tener la herramienta respuestas dicotómicas. También se obtuvo un resultado de 0.86, lo que indica que los instrumentos tienen una confiabilidad fuerte y alta.

Población muestra, muestreo, unidad de análisis

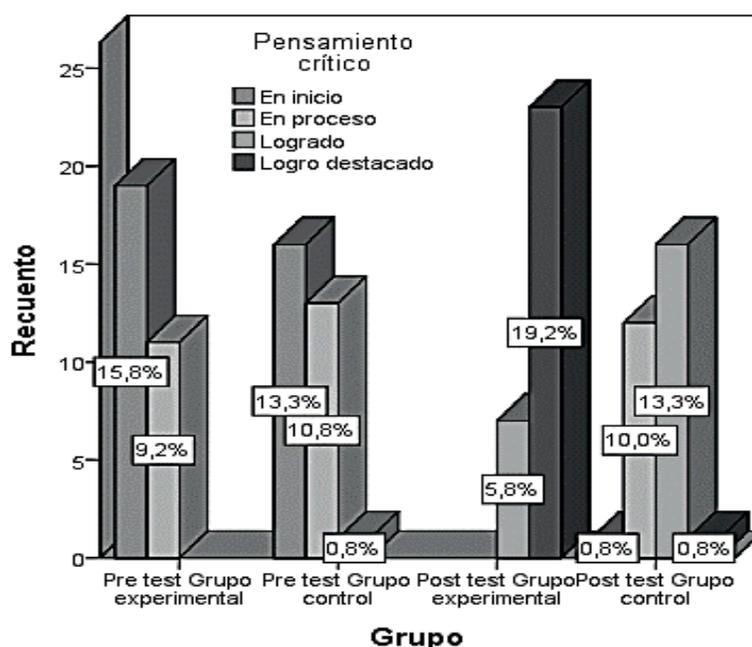
La población de estudio la constituyen 120 estudiantes del cuarto grado de una institución educativa de primaria. Tomando los postulados, Ñaupas et al. (2018) mencionan que la totalidad de las unidades temáticas de un estudio con características requeridas para ser consideradas como tales se denomina población; se usó la muestra no aleatoria con 80 estudiantes, los cuales serán divididos en dos subgrupos, uno será el grupo de control con 40 estudiantes y otro corresponderá al grupo experimental también con 40 estudiantes de una institución educativa de primaria. El muestreo fue no probabilístico intencional, el cual se caracteriza por incluir grupos con apariencia típica (Hernández & Carpio, 2019).

Resultados

Tabla 5.1
Niveles del pre y postest del pensamiento crítico de estudiantes

		Pensamiento crítico				Total
		En inicio	En proceso	Logrado	Logro destacado	
Grupo	Pretest grupo experimental	52.8%	30.6%	0.0%	0.0%	25.0%
		15.8%	9.2%			25.0%
Grupo	Pretest grupo control	44.4%	36.1%	4.2%	0.0%	25.0%
		13.3%	10.8%	0.8%		25.0%
Grupo	Postest grupo experimental	0.0%	0.0%	29.2%	95.8%	25.0%
				5.8%	19.2%	25.0%
Grupo	Postest grupo control	2.8%	33.3%	66.7%	4.2%	25.0%
		0.8%	10.0%	13.3%	0.8%	25.0%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		30.0%	30.0%	20.0%	20.0%	100.0%

Figura 5.1
Niveles del pre y postest del pensamiento crítico de estudiantes



Los resultados muestran los niveles de pensamiento crítico que presentaron los estudiantes del pretest y postest de una institución educativa. Como se observa, ambos grupos iniciaron en niveles de inicio y en proceso diferentes de la totalidad de estudiantes, 15.8% del grupo experimental se estableció en el nivel de inicio, así como 9.2% se situó en el nivel

proceso; asimismo, los estudiantes del grupo de control de la totalidad de participantes el 13.3% del grupo de control se presentó en los niveles de inicio. Luego de haber aplicado el aula invertida como estrategia con acciones pedagógicas del posttest, se manifiesta que los estudiantes del grupo experimental 19.2% lograron ubicarse en el logro destacado, así como 5.8% en el nivel logrado; en cambio los estudiantes del grupo de control 13.3% estuvieron en el nivel logrado, 10% se ubicaron en el nivel de proceso. Esto indica que el aula invertida ha tenido efectos positivos y significativos en el pensamiento crítico de los estudiantes de una institución educativa de primaria de Lima.

Tabla 5.2
Prueba de normalidad de datos

Pruebas de normalidad				
	Grupos	Kolmogorov-Smirnov ^a		
Pensamiento crítico posttest	Grupo control	0.457	30	0.000
	Grupo experimental	0.473	30	0.000
Pensamiento crítico pretest	Grupo control	0.457	30	0.000
	Grupo experimental	0.322	30	0.000
Conocimiento pretest	Grupo control	0.333	30	0.000
	Grupo experimental	0.451	30	0.000
Conocimiento posttest	Grupo control	0.333	30	0.000
	Grupo experimental	0.186	30	0.010
Inferencia pretest	Grupo control	0.395	30	0.000
	Grupo experimental	0.473	30	0.000
Inferencia posttest	Grupo control	0.395	30	0.000
	Grupo experimental	0.196	30	0.005
Evaluación pretest	Grupo control	0.328	30	0.000
	Grupo experimental	0.443	30	0.000
Evaluación posttest	Grupo control	0.537	30	0.000
	Grupo experimental	0.241	30	0.000
Metacognición pretest	Grupo control	0.377	30	0.000
	Grupo experimental	0.528	30	0.000
Metacognición posttest	Grupo control	0.377	30	0.000
	Grupo experimental	0.220	30	0.001

a. Corrección de significación de Lilliefors.

Los resultados indican la normalidad de datos precisados por Kolmogorov-Smirnov, donde la significancia de los resultados (p) es menor al $\alpha = 0.05$ ($p < \alpha$), donde se establece que los datos no tienen una distribución normal; por tanto, para el análisis inferencial, se hizo uso de la prueba no paramétrica de la U de Mann-Whitney.

Prueba de hipótesis

Prueba de hipótesis general.

Ho: El aula invertida no tiene efectos en el pensamiento crítico de los estudiantes de una institución educativa de Lima.

Ha: El aula invertida tiene efectos en el pensamiento crítico de los estudiantes de una institución educativa de Lima.

Tabla 5.3

Contrastación de la prueba de hipótesis general

Rangos				
	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest pensamiento crítico	Grupo experimental	30	28.88	866.50
	Grupo de control	30	32.12	963.50
	Total	60		
Postest pensamiento crítico	Grupo experimental	30	43.70	1 311.00
	Grupo de control	30	17.30	519.00
	Total	60		

Tabla 5.4

Estadísticos de prueba^a

	Pretest pensamiento crítico	Postest pensamiento crítico
U de Mann-Whitney	401.500	54.000
W de Wilcoxon	866.500	519.000
Z	-0.740	-6.018
Sig. asintótica (bilateral)	0.459	0.000
^a . Variable de agrupación: grupo.		

Los resultados demuestran que existe diferencia de rangos favorable a grupo experimental, y el colorario representa los efectos significativos que tiene el aula invertida en el pensamiento crítico de los estudiantes de una institución educativa de Lima.

Discusión

El estudio tuvo como objeto medir los efectos que tiene el aula invertida o Flipped Classroom, en el pensamiento crítico de estudiantes de nivel de primaria de una institución pública de Lima metropolitana, entendiendo el pensamiento crítico como la capacidad o idoneidad de razonamiento de la información recepcionada (Torres, 2019). De tal manera, para identificar el crecimiento de la variable mencionada, se han considerado dos grupos; uno de ellos experimental y otro de control. En ese contexto, en los resultados del pensamiento crítico que presentaron los estudiantes del pretest de los estudiantes de una institución educativa, se visualizó que los estudiantes del

grupo experimental como de control alcanzaron niveles de inicio y en proceso; sin embargo, luego de haber aplicado el aula invertida como estrategia pedagógica, se manifiesta que casi la totalidad de los estudiantes del grupo experimental lograron ubicarse en el logro destacado con mayor porcentaje a diferencia del grupo de control que alcanzaron resultados inferiores. Esto ha demostrado que el uso del aula invertida permite alcanzar efectos positivos y significativos en el pensamiento crítico de los estudiantes de la institución referida. Asimismo, como resultados de inferencia obtenidos en las tablas, se realizó una comparación de los colorarios del pre y postest del grupo experimental y de control, donde los rangos promedios fueron semejantes en la prueba de entrada. Después de haber aplicado el aula invertida como estrategia en el pensamiento crítico, se obtuvieron un valor de $Z = -6.018 < Z_c = -1.96$, y un $p = 0.000 < 0.001$, lo que llevó a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis del investigador. En ese sentido, el aula invertida realmente tiene efectos significativos en el pensamiento crítico de los estudiantes de una institución educativa de Lima.

Teniendo en cuenta que el aula invertida está asociada con el uso del contexto virtual en las acciones pedagógicas, se considera una estrategia didáctica cuyo objeto es hacer que el estudiante logre mayor autonomía y protagonismo de manera activa en su aprendizaje; de tal manera que dichas particularidades han conllevado al estudiante a desarrollar su tendencia crítica reflexiva. Tan es así que los resultados establecidos en la investigación han demostrado que el aula invertida ha resultado ser eficaz para el desarrollo del pensamiento crítico. Ello ha considerado aspectos importantes donde el docente valora la adaptación de los ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes en un contexto virtual, haciendo que el estudiante esté motivado constantemente, puesto que se considera como primer motor para mantenerlo en condiciones para el aprendizaje. Asimismo, el papel que se ha tenido en este proceso ha sido muy importante, ya que se ha podido organizar el trabajo mediante estrategias que ha llevado al estudiante a ser el centro de su propio aprendizaje, mientras que el docente se ha convertido en facilitador y acompañante de la práctica pedagógica. Igualmente, se pone de manifiesto el rol fundamental que han desempeñado los padres de familia de los estudiantes, quienes han conocido los procesos de aprendizaje y han apoyado a sus hijos para fortalecer los procesos. Dicho análisis tiene relación con los estudios de Pecori (2021), en los que presenta y proporciona conocimientos teóricos de la estrategia del aula invertida con el objeto de potencializar el pensamiento crítico en un entorno virtual, como una de las estrategias innovadoras que requiere su acomodación, estrategia que fomenta el autoaprendizaje por medio de recursos virtuales, haciendo que las dudas de los estudiantes se disipen y su manejo favorezca un logro de aprendizaje significativo, teniendo la claridad y comprensión de los contenidos consignados, los cuales en el momento sincrónico de la sesión respalden la parte práctica de la clase, condescendiendo con sus compañeros de equipos de trabajo, proporcionando las preparaciones teóricas de la estrategia aula invertida con el fin de potencializar el pensamiento crítico en un entorno virtual.

Otro de los hallazgos coincide con los corolarios de la investigación de Ordoñez y Paquisha (2021), quienes promovieron desarrollar las habilidades del pensamiento crítico ante la falta y deficiencia en el desarrollo del pensamiento lógico, crítico y argumentativo de los estudiantes, donde el aula invertida se establece como una herramienta relevante y de utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permitió fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, utilizando estrategias virtuales que motiven un aprendizaje más interactivo.

Tras el argumento, es importante mencionar que el protagonismo del docente en su labor pedagógica debe responder de manera diferente; por ejemplo, examinar y aplicar estrategias suficientes para desarrollar el pensamiento crítico, estrategias que permitan al estudiante mejorar su capacidad de análisis dejando de lado prejuicios y respuestas no convincentes, permitiendo tener en los estudiantes mejores ideas y autorregulación para emitir conclusiones. Asimismo, el desarrollar el pensamiento crítico hará posible tener mejores tendencias simbólicas y contestaciones en la resolución de problemas que se les presenten en la vida cotidiana; igualmente, los estudiantes tendrán la capacidad de autorregularse y de comunicarse de manera eficaz. Tal como lo manifiesta Pérez (2015), cuando se trata del conocimiento, éste no es suficiente para una profunda comprensión de las cosas si no se maneja de forma crítica y reflexiva, y si es como tal, entonces surge la necesidad de tener esta habilidad, puesto que es funcional en la medida que responda a interrogantes haciendo de ella protagonista efectiva de las experiencias, al permitir trascender de lo conocido a la comprensión del pensamiento más complejo, sin ello las personas sólo serían contenedores de conocimientos.

Conclusiones

Se llegó a la conclusión que el aula invertida ha producido efectos significativos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de una institución educativa de Lima, de acuerdo al modelo estadístico no paramétrico de la U de Mann-Whitney señalaron un valor de $Z = -6,018 < Z_c = -1,96$, así también un $p = 0,000 < 0,001$, lo que conllevó al rechazo de la hipótesis nula y aceptar la hipótesis del investigador.

Referencias

- Arévalo, L., Pardo, M., & Quiazúa, M. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación [Tesis de maestría]. Universidad de La Sabana, Colombia. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11530>.
- Arévalo, T. (2020). Pensamiento creativo y crítico en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria de una institución privada, Lince 2020 [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51218>.

- Betancourt, C. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico-creativo en niños de 4 a 5 años [Tesis de grado]. Universidad de Sevilla, España. <https://idus.us.es/handle/11441/81791>.
- Chroback, R. (2017). The meaningful learning to promote the critical thinking. FAHCE, 11(12). Universidad Nacional del Comahue, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr8292>.
- Ennis, R. H. (2003). Critical thinking assessment. En D. Fasko (ed.), *Critical thinking and reasoning. Current research, theory, and practice*, 293-313. Hampton Press. <https://www.jstor.org/stable/1476699>.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. (2000). The Disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skills. *Journal of Informal Logic*, [Windsor], 20(1).
- Hannel, G., & Hannel, L. (1998). Seven steps to teach critical thinking: a practical application of critical thinking skills. *Nassp Bulletin*, Reston, 82(598), 87-93. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019263659808259812>.
- Hernández, C. E., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), Doi: <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Herrera, G., & Prendes, M. (2019). Implementación y análisis del método de aula invertida: un estudio de caso en Bachillerato. *Revista Innoeduca*, 5(1). doi:1024310/innoeduca.2019v5i1.3091.
- Hierrezuelo, J., Franco Mariscal, A., & Blanco, A. (2022). Uso de dilemas socio-científicos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en docentes en formación inicial. Percepciones del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.1), 99-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/92435/68386>.
- Hinojo, L., Díaz, I., Romero, J., & Marín, J. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/384>.
- Kintsh, W. (2013). Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction. *Theoretical Models and Processes of Reading* (edición de Dona Alvermann, Norman Unrau y Robert Rudell). International Reading Association.
- Laburu, C. E. (1996). La crítica en la enseñanza de las ciencias: constructivismo y contradicción. *Enseñanza de las Ciencias: Investigación y Experiencias Didácticas*, 14(1), 93-101. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v14-n1-laburu>.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37, 41-59. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Mackay, R., Franco, D. E., & Villacis, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202018000100336.
- Maldonado, F. (2019). Crear el pensamiento crítico en niños del nivel de educación inicial [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Tumbes. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNTU_b88c04440e4f8f61b98ff5272c584470.
- McMillan, J. (2007). Enhancing college students' critical thinking: a review of studies. *Research in Higher Education*, 26(1), 3-29, New York.
- Moreno Pinado, W. E., & Velázquez, M. E. (2017). A Strategy for Developing Student's Critical Thinking Skill. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 1-18. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/7019>.
- Nickerson, R. (1985). *The teaching of thinking*. London: L. Erlbaum Associates. <https://bit.ly/3vnN8t9>.
- _____ (1994). The teaching of thinking and problem solving. In Sternberg, R. J. (ed.), *Thinking and problem solving*, 409-449. San Diego, CA: Academic Press. https://www.researchgate.net/publication/286429371_The_Teaching_of_Thinking_and_Problem_Solving.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). Metodología de la investigación científica. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf.
- Ordoñez, D., & Paquisha, C. (2021). Aula invertida para promover el pensamiento crítico en estudiantes de octavo grado. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(1). <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2542>.
- Pecori, K. (2021). Aula invertida y pensamiento crítico. *Journal of Latin American Science*, 5(2). <https://lasjournal.com/index.php/abstract/article/view/90>.
- Pérez, P. (2015). Una teoría educativa: vol. II. Teorías del aprendizaje. Piura: Universidad de Piura. <https://www.udep.edu.pe/publicaciones/publicacion/una-teoria-educativa-vol-ii/>.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. España: Siglo XXI.
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. En Gutiérrez, A. (coord.), *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid. <https://www.cch.edu.co/pensamiento-critico/>.
- Presseisen, B. (2017). *Critical thinking and thinking skills: state of the art definitions and practice in public schools*. Philadelphia: Research for Better.
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en in-*

- investigación científica, tecnológica y humanística. Universidad Ricardo Palma.
- Sánchez, L. (2017). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del aprendizaje basado en juegos para la educación ambiental en estudiantes del grado 5 de primaria [Tesis de maestría]. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, U.D.C.A., Bogotá. <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/890>.
- Torres, S. (2019). Pensamiento crítico en niños de 5 años en dos instituciones una pública y una privada del Distrito de Lima-2019 [Tesis de licenciatura]. UCV. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_cdc6c494aa29e8b4baef707dff1a275a.
- Valderrama, S. (2013). Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación científica (2ª. ed.), 495 pp.. Lima: San Marcos.
- Valdivia, L. P. (2019). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de arquitectura de interiores de un Instituto de Educación Superior de Lima [Tesis de maestría]. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/ab62c14e-5e77-47d7-8981-5dba851b0f20>.
- Valdizán, P. (2018). Los niveles de comprensión ayudan al pensamiento crítico [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Hermilio Valdizán. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNHE_974558201a6aac94af5c638bb11b6892.
- Vásquez, E. (2022). Modelo de estrategias de indagación para el pensamiento crítico y creativo en estudiantes de educación primaria, Lajas-Chota [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/79449>.
- Vázquez, A., & Manassero, M. A. (2018). Una taxonomía de las destrezas de pensamiento: una herramienta clave para la alfabetización científica. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis, Extra*, 1-7. VIII Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. Bogotá. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9189>.
- Viera, M. R., Teneiro Vieira, C., & Martins, E. (2010). Pensamiento crítico y literacia científica. Alambique, Barcelona.
- Yager, R. (1993), Science and critical thinking. In: Clarke, j.; Biddle, A. Teaching critical thinking: reports from across the curriculum. Englewood Cliffs, Prentice Hall

Sobre los autores:

¹ Profesora de tiempo completo de la Universidad Cesar Vallejo, Perú, ORCID: 0000-0003-4653-414X

² Profesora de tiempo completo de la Universidad Cesar Vallejo, Perú, ORCID: 0000-0003-1639-7885

³ Profesor de tiempo completo de la Universidad Cesar Vallejo, Perú, ORCID: 0000-0003-2365-8932

⁴ Profesora de tiempo completo de la Universidad Cesar Vallejo, Perú, ORCID: 0000-0002-5162-1232

Jornadas de Tutoría 2022: los obstáculos y retos de la tutoría en la formación de docentes tras el periodo de pandemia.

Tutoring Workshop 2022: obstacles and challenges of teacher education after the pandemic.

Raquel Paulina Arce Negrete¹
Laura Alejandra Trujillo Murillo²
Angélica Soledad Esquivel Elías³
Harim Quetzalcoatl Morales Rodríguez⁴

Recibido: 18/11/2022
Aceptado: 16/01/2023

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

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

<https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1023>



Resumen

De la actividad tutorial que se realizó en el contexto de la pandemia por el covid-19 y la necesidad de una intervención pronta que permitiera atender a estudiantes y docentes, se construyó un plan de acción para generar espacios donde compartir experiencias, retos y oportunidades de la tutoría. Con una metodología en datos cuantitativos, bajo un modelo de investigación interpretativa sobre la conducta y los pensamientos de los alumnos y docentes de la escuela normal y sus empleadores, se crea una correlación con aspectos trabajados en las Jornadas de Tutoría 2022, que tuvieron lugar en la Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos, de San Marcos, Loreto, Zacatecas.

Palabras clave

Aprendizaje dialógico, educación normal, formación de docentes, pandemia, tutoría

Abstract

From the tutorial activity that took place in the context of the covid-19 pandemic and considering the need for intervention that addressed students and teachers promptly, an action plan was made to generate areas to share experiences, challenges and opportunities for tutoring. With a methodology based on quantitative data, under a model of interpretative research regarding the behavior and thoughts of students and teachers from the normal school and their employers, a correlation is created with aspects that were worked on at the Tutoring Workshop 2022, which took place in the Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos, in San Marcos, Loreto, Zacatecas.

Keywords

Dialogic learning, normal education, teacher training, pandemic, tutoring

Introducción

La Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas -desde su formato de internado y a casi nueve décadas de preparar docentes de educación básica creativos y responsables, y consolidada como referente nacional con una oferta educativa de calidad- mediante su Programa Institucional de Tutoría (PIT) ha trabajado en reducir los índices de deserción, abandono escolar y reprobación a porcentajes mínimos, y para disminuir las problemáticas que inciden en el desarrollo de sus alumnos.

Corresponsables de formar a la nueva sociedad mexicana, las escuelas normales deben ofrecer herramientas que impulsen la transformación social “de la escuela hacia la comunidad”; desde esta perspectiva, el PIT reconoce que la actividad tutorial trasciende al formar a sus estudiantes en futuros tutores (dentro de sus respectivas primarias). De la actividad tutorial en contexto de pandemia y la necesidad de intervenir para subsanar las deficiencias de ese periodo, se construyó un plan de acción para crear espacios donde compartir experiencias, metodologías, retos y oportunidades de la labor tutorial llamado Jornadas de Tutoría 2022, cuyo proceso de diseño se describe en el presente artículo.

Revisión de la literatura

En la Escuela Normal Rural (ENR) la tutoría se constituye como figura de acompañamiento del proceso formativo, fortalece el desempeño académico del alumno y contribuye al desarrollo de sus competencias profesionales y generales; focalizada en los problemas más frecuentes de la educación superior: la deserción, el rezago, la reprobación, la eficiencia terminal y la titulación (Fresán, M. y Romo, A. 2011). En instituciones de educación superior (IES) rurales, la deserción es una problemática aún más grave, pues en este medio dicho indicador aparece ya desde secundaria, y se propaga y aumenta en los niveles superiores; la ENR alberga a estudiantes (entre 60-68% de la población total) que sobrellevan esta condición, son jóvenes que provienen de ambientes en que impera la baja autoestima al saberse fruto de espacios sociales y económicos vulnerables, jóvenes estigmatizados por el rezago, el bajo rendimiento académico y la falta de recursos.

A fin de alcanzar la calidad educativa postulada en el artículo 3° constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, se reconoce que “la función tutorial tiene por objetivo asegurar que la educación sea verdaderamente integral y personalizada y no quede reducida a un simple traspaso de conocimientos. Por lo tanto, debe dar relevancia a características que trasciendan la instrucción” (ESCUALE NORMAL RURAL “GRAL. MATÍAS RAMOS SANTOS” [ENRGMRS], 2021, p. 3). En este talante, el rol del docente comprende trabajar valores y actitudes, teniendo presente un alumnado concreto con capacidades, necesidades e intereses particulares, apostando por un modelo implícito de profesor-educador; así el Plan de Estudios 2018 coincide en el concepto de tutoría presentado, el cual sugiere considerar que:

La actividad tutorial a implementar en las Escuelas Normales tiene como propósito orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Asimismo, fomentará su capacidad crítica y rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018, p. 24).

En el confinamiento entre 2020 e inicios de 2021 en México por el covid-19, se suspendieron las actividades educativas presenciales, la tutoría al ser una acción sustantiva no tuvo pausas, mas requirió adaptarse a lo tecnológico; esto se transformó en un obstáculo ante las habilidades digitales de estudiantes y profesores. Al disponer de un tiempo de atención breve, enfocado hacia el aprovechamiento académico, se descuidó la atención integral, lo que provocó un fenómeno burnout (síndrome del quemado), que aún luego del confinamiento se prolongó afectando a la comunidad estudiantil; según datos obtenidos en el semestre agosto-febrero del ciclo escolar 2020-2021, con relación al semestre febrero-julio del anterior, la reprobación subió a 13% (cuando en el ciclo 2019-2020 fue de 11.7%) y la deserción a 2.7%, identificándose serias afectaciones a la salud emocional del colectivo. Esta situación se replica más allá de la ENR, llegando a las escuelas primarias.

Metodología

La metodología que se usó para realizar este estudio se basa en un modelo de investigación interpretativa de diferentes datos recopilados durante los últimos dos ciclos escolares (2020-2021 y 2021-2022) sobre la conducta y los pensamientos de los alumnos y docentes de la escuela normal y sus empleadores respecto al estado anímico y desempeño de los docentes mostrado en el periodo de tiempo señalado; así como su vínculo con la labor tutorial. El análisis fue cuantitativo dado que trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados por medio de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede (Fernández, P. y Díaz, P., 2002). Siendo para propósitos específicos la planta estudiantil de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”.

Las encuestas aplicadas se sometieron a juicio de expertos, método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación; en definición: “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Perez, J., y Cuervo, Á., 2008, p. 29).

La investigación de las necesidades tutoriales de la IES se llevó a cabo en tres diferentes etapas.

Primera etapa. Mediante la aplicación de encuestas a profesores de la Licenciatura en Educación Primaria se indagó sobre los medios usados para interactuar con los alumnos y su frecuencia, así como su sentir sobre sus capacidades tecnológicas y emocionales para afrontar este nuevo reto de enseñanza; se consultaron también sus capacidades tutoriales y preferencias de capacitación, con una participación de 94% de la planta docente. Además, se aplicaron entrevistas a tutores de grupo (34% del colegiado) para identificar problemáticas en sus grupos, su tratamiento y áreas de oportunidad.

Segunda etapa. Se llevó a cabo una encuesta con escala Likert y la recuperación de experiencias de los alumnos (62.2% de la plantilla estudiantil) vía narrativas, que significaron la revisión de situaciones por las que atravesaron durante la adaptación a la nueva modalidad de trabajo. En la revisión de las experiencias, se evidenció una baja participación, no por desinterés de los jóvenes, sino por falta de condiciones para expresarse. En cuanto al instrumento, se recuperaron las razones y el motivo de las tutorías, eficiencia y satisfacción de las intervenciones del tutor.

Tercera etapa. Se realizó de manera informal, pues no se creó expresamente un instrumento para los empleadores de los egresados (en curso 2021-2022), sino que se recuperó a partir de la retroalimentación que asesores de seguimiento a la práctica y maestros titulares de las escuelas primarias (38 escuelas) facilitaron a docentes de práctica profesional y tutores. Se hizo patente la baja efectividad y eficiencia de la intervención de los jóvenes en las instituciones donde fueron practicantes, donde fue más evidente el impacto negativo de la pandemia; en concreto, las dimensiones afectivo-emocional y social y anímica (Martínez, M., 2009).

Asimismo, terminado el confinamiento se procedió a diseñar un plan de acción que mitigara los efectos que dejó la pandemia en alumnos y docentes; se decidió que la intervención debía partir de una metodología dialógica y participativa, con los postulados de en (Travé, E., 2013; Flecha, R., 1998) como ejes rectores para un aprendizaje dialógico, siendo por lo tanto la construcción de espacios incluyentes y el intercambio de experiencias clave dentro del proceso de diseño.

La hipótesis para el presente estudio es que la intervención (Jornadas de Tutoría 2022) diseñada como se plantea dará insumos a los beneficiados para lidiar con el burnout, problemas emocionales y mentales, al tiempo que los orientará en el proceso de guiar a otros a abordar dichos fenómenos, potenciando la eficiencia e impacto de la práctica profesional; que como muestra el presente trabajo se vio afectada en el periodo de confinamiento.

Resultados

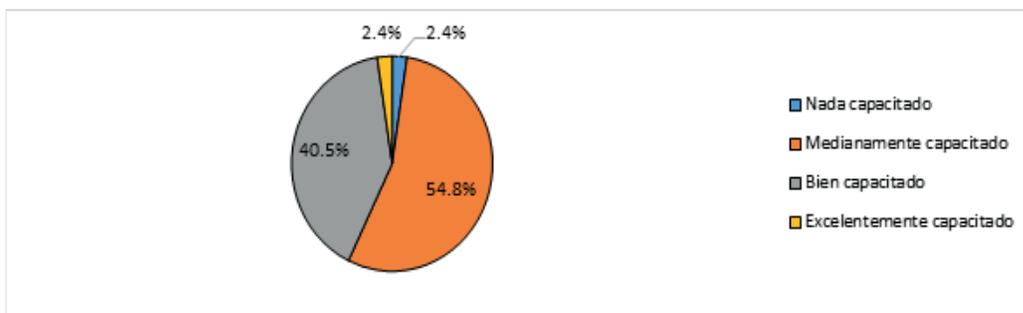
Detección de necesidades tutoriales. Intervención con docentes de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Resultados de las encuestas

En la revisión de las encuestas, destacan las preguntas donde se solicita a los docentes expresar cómo se sentían para enfrentar la nueva modalidad de tutoría, se priorizan puntos acerca de sus capacidades y su percepción sobre la interacción con los alumnos para atender sus necesidades.

Figura 6.1

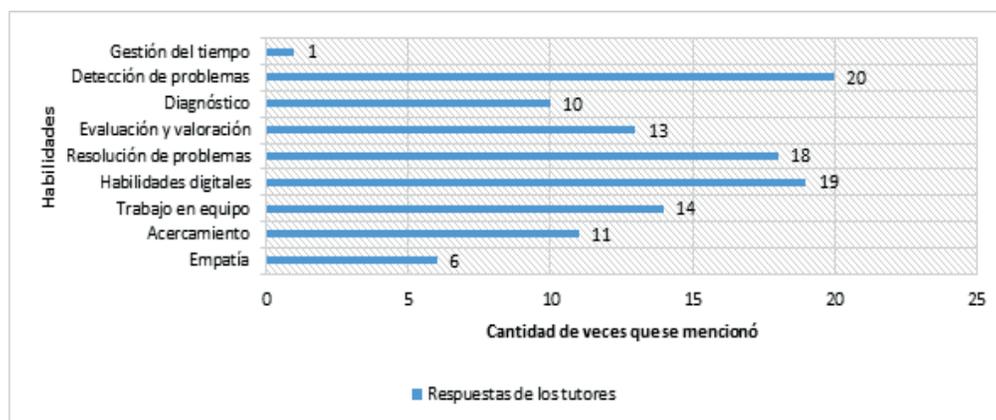
¿Qué tan capacitado se siente para abordar la tutoría?



La Figura 6.1 ilustra la apreciación de parte del Colegio de Maestros sobre sus capacidades para desempeñarse como tutores. Se resalta que 54.8% se perciben medianamente capacitados, 40.5% bien capacitados, 2.4% excelentemente capacitados y 2.4% nada capacitados.

Figura 6.2

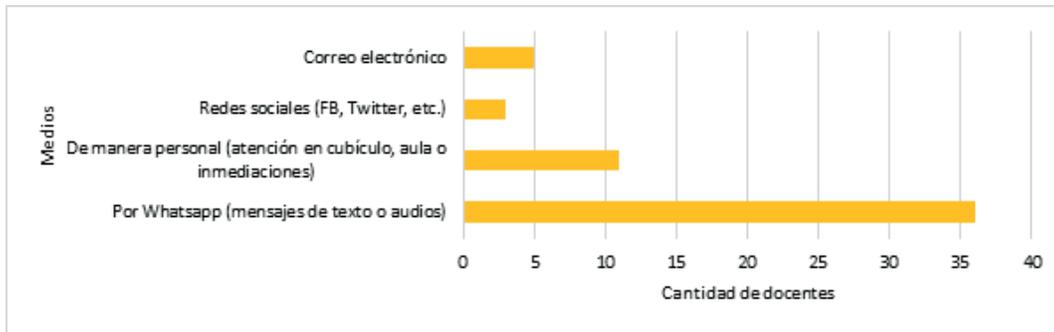
¿En qué habilidades como tutor cree que debe mejorar?



La Figura 6.2 muestra las respuestas más frecuentes en materia de habilidades que consideran campos de mejora, siendo la detección de problemas, habilidades digitales y resolución de problemas las más frecuentes. Les siguen trabajo en equipo, evaluación y valoración, acercamiento y diagnóstico, y en menor medida están empatía y gestión del tiempo.

Figura 6.3

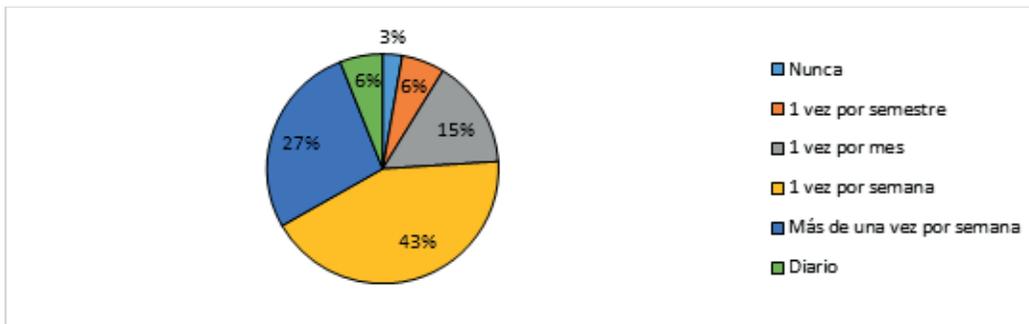
¿Cuál es el principal medio por el que se comunica con sus tutorados?



En la Figura 6.3, se presentan los principales medios empleados durante la pandemia por parte de los maestros para comunicarse con sus tutorados. Destaca el uso de WhatsApp como el más empleado, superando al correo electrónico, las redes sociales o el trato cara a cara.

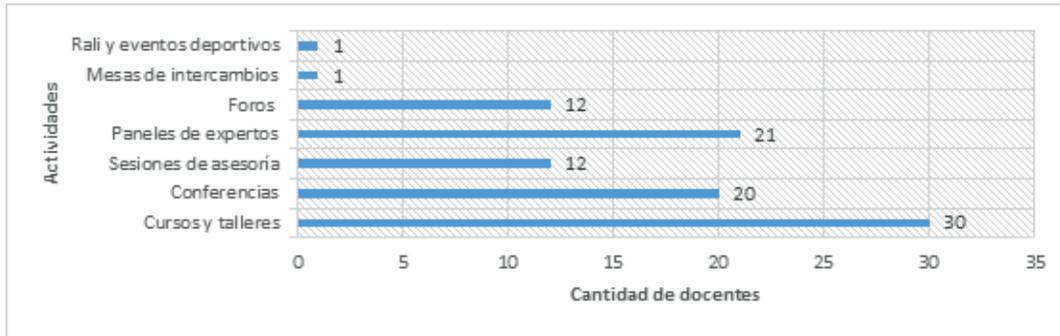
Figura 6.4

¿Con qué frecuencia tus tutores han mantenido comunicación contigo?



En la Figura 6.4, se muestra la frecuencia con la que se comunicaban en tiempo de pandemia los tutores con los alumnos; destaca 1 vez por semana (43%), seguido de más de una vez por semana (27%), 1 vez por mes (15%), 1 vez por semestre (6%), diario (6%) y nunca (3%).

Figura 6.5.
Preferencias en las actividades de capacitación

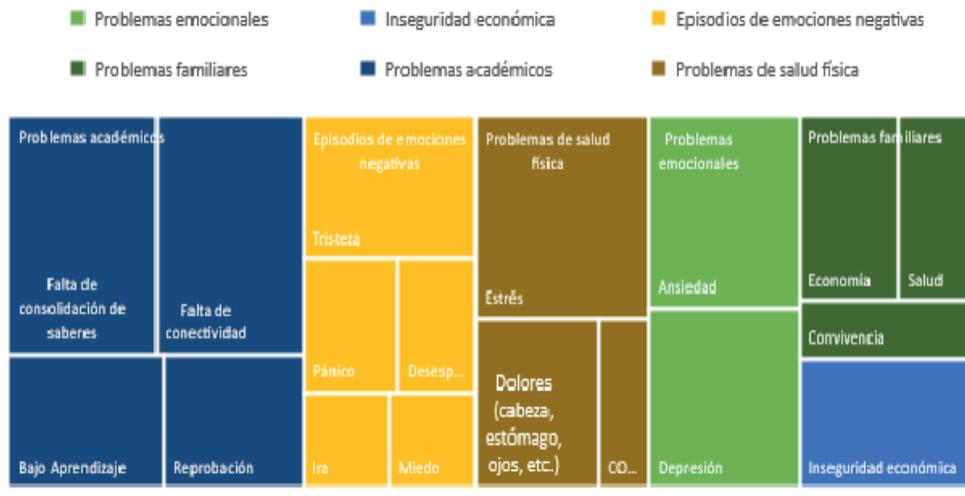


Al hablar de cómo prefieren nuestros docentes capacitarse (Figura 6.5), entre las diferentes actividades y modalidades que les interesaría se realicen para lograr una intervención de mayor impacto sobresale la opción de cursos y talleres, elemento a considerar para el plan a emprender.

Resultados de las entrevistas

Se recuperaron las problemáticas que se identificaron principalmente, permitiendo una jerarquización, al tiempo que se establecieron áreas de oportunidad para el trabajo tutorial.

Figura 6.6
Problemáticas que aquejan al estudiantado (identificadas por tutores principales)



Nota. Los tutores identificaron los problemas basados en su conocimiento y experiencia.

La Figura 6.6 expone las problemáticas que afectan al estudiantado, enfatizando los problemas identificados por parte de los tutores tras la aplicación de sus propios diagnósticos, entrevistas y observaciones.

Detección de necesidades tutoriales. Intervención con alumnos (docentes en formación) de la Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

Resultados de las encuestas

En la revisión de la encuesta con escala Likert, destacan aquellas preguntas en las que el alumno calificó la calidad de la atención proporcionada por su tutor, así como el nivel de satisfacción final de la experiencia de tutoría en el semestre.

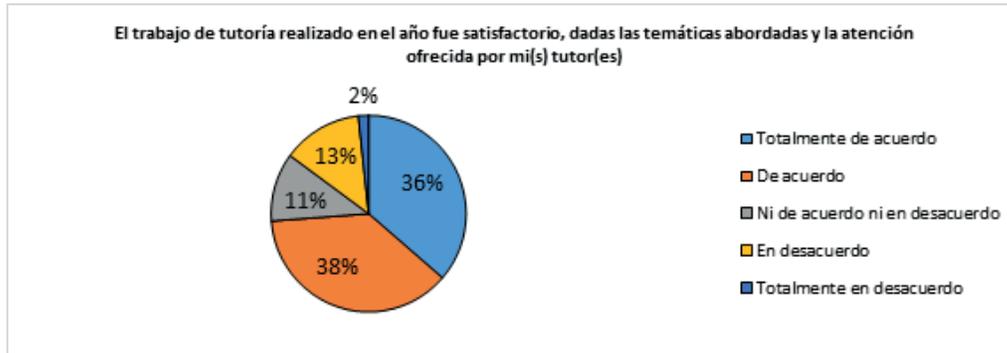
Figura 6.7
Interés y capacidad de escucha



Los alumnos (Figura 6.7) refieren que en su mayoría sus tutores muestran interés y capacidad de escucha, siendo que 50% están totalmente de acuerdo, 34% están de acuerdo, 8% ni de acuerdo ni en desacuerdo, 7% en desacuerdo y 1% en totalmente en desacuerdo.

Por otro lado, al consultarles sobre la satisfacción que sintieron al tratar los temas que más les preocupaban con sus maestros tutores (Figura 6.8), se vio representada por 38% de acuerdo, respuesta más empleada, seguida muy de cerca por totalmente de acuerdo, referente a una plena satisfacción con el seguimiento de los profesores. Esto denota que si bien hubo problemas para atender eficazmente los jóvenes sí sintieron el apoyo de sus docentes, contrastando esto con un reducido 13, 11 y 2% para las respuestas de baja satisfacción con el trabajo tutorial.

Figura 6.8
Satisfacción en temas y abordajes de los tutores

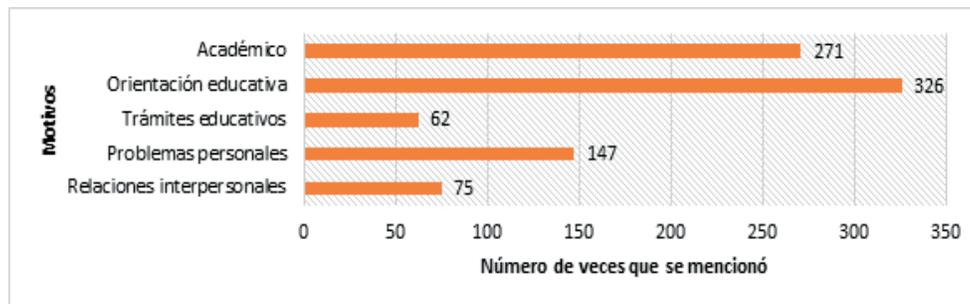


Resultados de las narrativas

En las narrativas hechas por los alumnos, destaca qué los motivaba a presentarse (virtualmente) a las tutorías individuales, qué problemáticas sufrían, así como las áreas que a su parecer deberían de priorizarse en la tutoría.

Motivos detrás de la asistencia a la tutoría individual

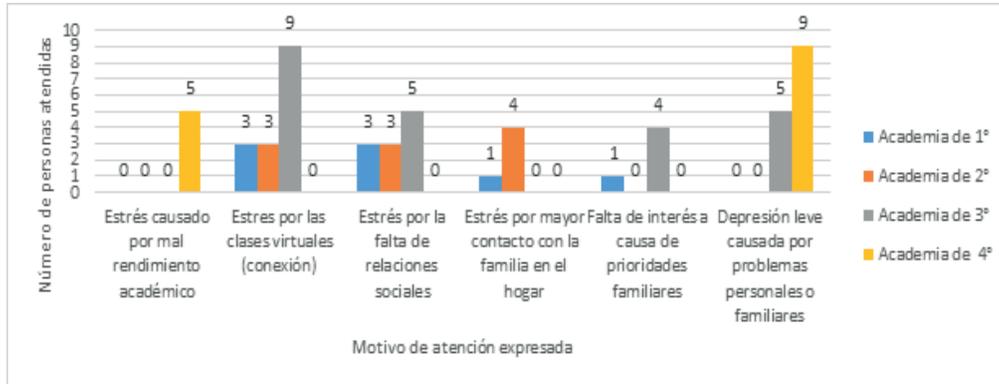
Figura 6.9
¿Cuáles son los motivos de tu asistencia a las sesiones de tutoría individual?



Si bien la tutoría no es sólo atender a los problemas de orden académico, también es la respuesta más expresada por los jóvenes que mencionan tanto la orientación educativa como lo académico (Figura 6.9) como los principales motivos para asistir a ésta, seguida de cerca por la parte que en muchas ocasiones más preocupa a tutores por el tipo de institución: los problemas personales.

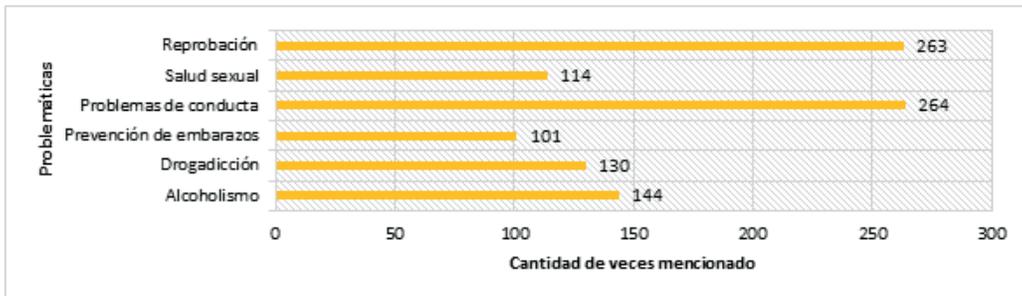
Problemáticas de los alumnos

Figura 6.10
Problemas que los alumnos expresan de su ausentismo en clases virtuales



Como se puede ver en las figuras 6.10 y 6.11 los jóvenes son claros al momento de describir cuáles son sus problemáticas y cuáles sus áreas de oportunidad prioritarias; por un lado, en la figura 10 es posible observar por academia los problemas que los orillan a no asistir a clases virtuales, destacan el creciente estrés al que estaban sometidos, así como la fuerte depresión en que se sumergieron, producto de la permanencia en casa, bajo diversas situaciones familiares.

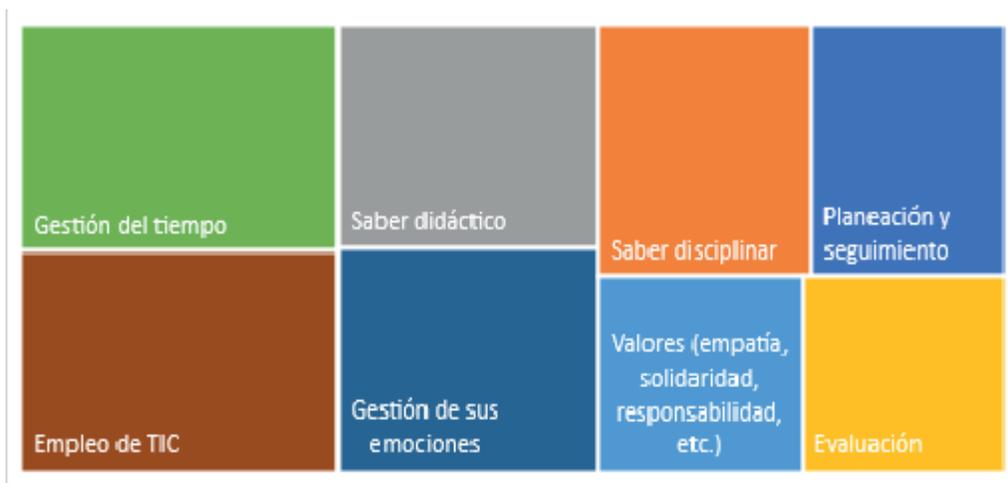
Figura 6.11
Áreas que los alumnos consideran prioritarias para el trabajo en tutoría



Ahora bien, en las áreas que los jóvenes ven como de urgente atención resaltan dos; los problemas propios de la reprobación y asuntos de índole conductual, en que se sienten desprotegidos, sea por las consecuencias para su eficiencia terminal que tiene la primera, así como las repercusiones que puede dejar en ellos la segunda.

Detección de necesidades tutoriales. Gráfica derivada de los testimonios de los empleadores (titulares y directores de las primarias de práctica ciclo escolar 2021-2022)

Figura 6.12
Áreas de mejora de los alumnos



En la Figura 6.12, referente a las áreas de mejora detectadas por los empleadores (docentes y directivos de las instituciones donde los jóvenes realizan prácticas profesionales), se destaca la manera en que los estudiantes gestionan sus tiempos; es recurrente que los alumnos tengan poca conciencia y control de cómo se desempeñan en el aula, que usen su tiempo de manera poco eficiente, disminuyendo así los efectos de su actuar frente a grupo. La otra área de oportunidad tiene que ver con el uso y empleo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), donde los estudiantes presentan dos escenarios: o bien no usan herramientas tecnológicas para sus clases o abusan de ellas, dejando de lado el material concreto.

Diseño del plan de acción

Tabla 6.1
Actividades planteadas

Temática	Intencionalidad	Modalidad	Énfasis a
Autoestima	Dimensión anímica y dimensión emocional	Taller	Alumnos y docentes
Auxilios psicológicos	Dimensión psicológica	Taller	Alumnos
Burnout	Dimensión anímica, dimensión emocional y dimensión expresiva	Taller	Alumnos y docentes
Control de estrés	Integral	Taller	Alumnos y docentes
Inclusión	Dimensión social	Taller	Alumnos y docentes
Perspectiva de género	Dimensión social	Conferencia	Alumnos y docentes

Prevención de la violencia escolar	Dimensión social	Taller	Alumnos y docentes
Prevención en la salud mental	Dimensión psicológica	Taller	Alumnos y docentes
Salud física	Dimensión física	Taller	Alumnos
Ser tutor y la labor de tutoría	Dimensión social, dimensión profesional y dimensión ética	Conferencia Taller Panel	Alumnos y docentes

La aprobación de las actividades (conferencias y talleres), previamente diseñadas en el marco de las necesidades tutoriales, fue posible tras la aplicación de una lista de cotejo (ver Tabla 1), que plantea como base los criterios de evaluación postulados por Flecha (Travé, E. , 2013; Flecha, R., 1998): diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación del sentido, solidaridad e igualdad de diferencias, los cuales garantizan un aprendizaje dialógico y participativo que se construyó a partir de las etapas previas del trabajo. Destaca la evidente necesidad de trabajar aspectos de la dimensión social, enfocadas en la convivencia sana de los futuros docentes, no sólo para el óptimo trabajo en el interior de la escuela, sino más allá en la interacción en sus futuros espacios de trabajo.

Discusión

Los datos recuperados se han triangulado para poder dar la validez que el método requiere, al confrontar e interpretar los datos y así obtener conclusiones. Es evidente que hubo fuertes afectaciones a las dimensiones emocionales, anímicas, psicológicas y sociales (mayoritariamente), como consecuencia de la escasa interacción entre los diferentes agentes y la creación de ambientes no favorables para la estabilidad humana. Si bien éstas no fueron percibidas inicialmente por los tutores, que como se aprecia en las gráficas se decantaron hacia lo académico, impactado por un notable bajo rendimiento, atribuido en ese momento a problemas de conexión y bajas capacidades o habilidades tecnológicas (propias de los alumnos), sí salieron a flote a posteriori, una vez que la mirada se centró en los estudiantes cuya apertura resultó inesperada y esclarecedora, pues rompe con el paradigma cultural propio de la institución, lo que demuestra aún más la gravedad de la situación.

Los problemas que aquejan principalmente a los alumnos -desde su perspectiva- eran de orden académico, educativo y personal, siendo estos últimos los que en su percepción habían sido más desatendidos por sus tutores al no estar calificados para ello. Dicha opinión también es la de gran parte del Colegio de Maestros (57.2%), que sienten adolecer de las competencias necesarias para enfrentar eficazmente la labor tutorial; contrario a 42.9% de los docentes que se creen mínimamente bien capacitados, los alumnos demuestran una inconformidad de 62% respecto a ello, pues consideran la atención tutorial que recibieron no satisfactoria. Se constata así que un alto porcentaje del profesorado considera que por

atender al menos una vez a la semana (70%) se está realizando la acción tutorial con efectividad; este indicador no es relevante por sí mismo para calificar la eficiencia de la tutoría.

Las Jornadas de Tutoría nacen de esta zona oportunidad, como un espacio y momento que fomente la interacción y el intercambio de experiencias entre iguales, construyendo un ambiente de diálogo igualitario (Travé, E. , 2013; Flecha, R., 1998) que trate las problemáticas de los alumnos no sólo socializándolas, sino brindando herramientas que permitan lidiar con ellas, solucionarlas o identificarlas para su aprovechamiento, en beneficio del futuro ejercicio de la profesión.

Conclusiones

Desafortunadamente no es una investigación que arroje resultados de manera inmediata y concluyente. Su impacto será notorio al egreso de los estudiantes; si bien la parte del Colegio de Maestros puede analizarse en lo interno, se requieren esfuerzos desde otras áreas de la institución para realizar el seguimiento a egresados. Las transformaciones sociales no son indicadores que puedan ser contemplados para el análisis a corto plazo, pues no son caracterizadas por su rapidez y efectividad, sino por su permanencia transcurrido el tiempo necesario. Aun así como lo dictan diferentes autores y las experiencias docentes publicadas en diversos medios, hay una fuerte correlación en la efectividad de la labor docente con los aspectos trabajados en la ya mencionada intervención Jornadas de Tutoría 2022 y sus futuras emisiones, por lo que se espera que se conviertan en parte de las acciones permanentes y de mejora continua en el interior de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas.

Las Jornadas de Tutoría darán una perspectiva a su comunidad sobre cómo enfrentarse a sus alumnos, sus necesidades, sus problemáticas y sus intereses; teniendo como foco en esta primera emisión dotar de recursos para la identificación y la atención oportuna.

Referencias

- Barbera, N. y Malavé, L. (2012). Hacia el encuentro dialógico como estrategia metodológica: una lógica de acción cualitativa. *Multicencias*, 12(4), 434-440.
- Diario Oficial de la Federación (2018). DGEsUM. Normatividad: Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf.
- Escobar-Perez, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medicina*, 6, 27-36.

- ENRGMRS. (2021). Programa Institucional de Tutoría.
- Fernández, P. y Díaz, P. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.
- Travé, E. (2013). Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona: Paidós.
- Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (1), 328–329. <https://doi.org/10.18172/con.389>
- Fresán, M. y Romo, A. (2011). Programas Institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: ANUIES.
- Galicia, L. A., Balderrama, J. A., y Edel, R. (2017). Validez de contenidos por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>.
- Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas del desarrollo humano integral. *Polis. Revista Latinoamericana*, 23, 1-16. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000200006
- Ponce Ceballos, S., Martínez Iñiguez, J. E. y Moreno Salto, I. (2022). Recomendaciones para la tutoría académica en tiempos de contingencia. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1240>

Sobre los autores:

- ¹ Profesora de tiempo completo de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", San Marcos, Loreto, Zacatecas, México, ORCID: 0000-0002-9346-8272
- ² Profesora de tiempo completo de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", San Marcos, Loreto, Zacatecas, México, ORCID: 0000-0002-2878-5116
- ³ Profesora de tiempo completo de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", San Marcos, Loreto, Zacatecas, México, ORCID: 0000-0002-9895-5029
- ⁴ Profesor de tiempo completo de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", San Marcos, Loreto, Zacatecas, México, ORCID: 0000-0002-6971-9529

El dominio de las competencias en la formación docente y la empleabilidad.

The mastering of competencies in teaching education and employability.

Norma Edith Sánchez Tallabas¹
Verónica Valadez Mena²
Mirna del Rosario Luna García³
María Elena Valadez Mena⁴

Recibido: 18/11/2022

Aceptado: 16/01/2023

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:

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

<https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1068>



Resumen

Esta investigación pone de manifiesto que la formación docente en función de sus competencias actúa por medio de sus múltiples interacciones en el desarrollo de la empleabilidad. El discurso de la formación basada en competencias parte de una serie de evidencias sobre las relaciones entre lo que se enseña en las escuelas normales y el mundo del trabajo. Conocer cómo la formación del estudiante normalista en función de sus competencias, actúa de manera holística, pertinente y profesional en el campo laboral sin olvidar el desarrollo humano, en un contexto de posmodernidad.

Palabras clave

Formación docente, competencias, empleabilidad

Abstract

This research manifests that competency based teacher training acts, by means of its multiple interactions through the development of employability. Competency based teacher training is based on a series of evidence between the relationship among teacher training in normal schools and the workplace. Knowing how teacher training based on their competencies, acts in a holistic, relevant and professional way in the employment arena without forgetting human development, in a post-modern context.

Keywords

Teacher training, competencies, employability

Introducción

La época actual demanda que las instituciones de formación docente preparen y capaciten con mayor calidad a sus estudiantes (Tanguy, 2001). El escenario de las escuelas normales y sus egresados apuntan a la transformación del actual modelo educativo para incorporar funciones y propósitos distintos en la formación docente y enfatizar el desenvolvimiento del docente en un entorno de cambio e innovación constante (Tejada, 2005). La propia naturaleza del trabajo está cambiando, igual que el funcionamiento de los mercados laborales, ya que existe un aumento en el componente de información/conocimiento de la mayoría de ocupaciones por efecto de la revolución tecnológica, y la docencia no puede quedarse rezagada, puesto que constantemente se modifican las competencias requeridas, así como se elevan los requerimientos educacionales de la fuerza de trabajo; la educación misma pasa a ser concebida como un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de la vida. Es por ello que se propone indagar acerca de la formación docente basada en competencias para el desarrollo de la empleabilidad. Por tanto, el propósito de este estudio es conocer cómo la formación docente en función de sus competencias actúa de manera holística y pertinente en la empleabilidad. Para efectos de este objeto de estudio, el origen del término empleabilidad surge de la transformación de la relación entre educación y trabajo, la noción de empleabilidad es la capacidad de conseguir y conservar un empleo; de sintonizar con el mercado de trabajo, de poder cambiar de empleo sin dificultades o de encontrar un puesto de trabajo (Bunk, 1994).

Revisión de la literatura

Para Achilli (1986), la formación docente puede entenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes-enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo, y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse o actualizarse en la práctica de enseñar. La figura del maestro, en la Antigüedad, adquirió relevancia principalmente en el terreno educativo, en la formación espiritual y moral de la niñez y la juventud. Entre los griegos, la educación no era concebible sin la presencia venerable del sabio maestro, máximo guía y conductor de la sociedad. Por esta razón, tanto la cultura griega como la romana se sustentan en la acción educativa de los grandes maestros.

En la posmodernidad, la educación debe centrarse en la capacidad de aprender, en saber dónde se puede encontrar la información y en cómo el estudiante se puede adaptar a situaciones nuevas. Sin embargo, estos saberes se fueron desvaneciendo por las circunstancias sociohistóricas que vivió nuestro país, además del deterioro que sufrieron las escuelas normales y la comunidad normalista entre 1911 y 1920. Este hecho significó reformar y uniformar programas integrales que se llevaron a cabo como proyecto nacional en todo el país.

La formación del docente implica desde entonces educar y formar en congruencia, basada en una ideología nacional. En la década de los cuarenta, Francisco Larroyo Luna (1908-1981), “filósofo y pedagogo quien tuvo como contexto histórico el acontecimiento más relevante de la vida contemporánea de México: La Revolución Mexicana. Su interés por estudiar la Cultura desde una perspectiva filosófica, pedagógica y su extensión y expresión de la docencia, fueron prioridades en su trayectoria profesional, por lo que orientó la formación de docentes con un sentido pedagógico idealista mediante una reforma educativa implementada en ese tiempo” Mendoza (2007,p.15) . De acuerdo con Arnaut (1998), las políticas y las reformas educativas que siguieron en esa época aparecen como soluciones temporales que afrontan el problema de la formación docente y además plantean diversas formas para profesionalizar al docente. La investigación educativa apareció por decreto, en una realidad cultural sugestiva y atractiva, pero elusiva y difícil, casi imposible de capturar, el cambio nominal dejó claro cuatro intenciones: solucionar el problema de la formación docente por medio de formular nuevos planes y programas de estudio correspondientes a este nivel, elevar el nivel educativo de educación normal a licenciatura, animar a la comunidad docente a continuar con estudios de nivel superior y formalizar el nivel de estudios de licenciatura en un nivel inicial de formación en el campo de la educación. Esto implicó entonces nuevas formas de acercamiento pedagógico, nuevas funciones por realizar y una nueva estructura académica administrativa de acuerdo con las necesidades del nivel superior.

La educación basada en competencias

De acuerdo con la definición oficial de la Comisión Europea, competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas. Según el sociólogo suizo Philippe Perrenoud (2008 p. 153-159), las competencias permiten hacer frente a una situación compleja, construir una respuesta adaptada. De acuerdo con el proyecto Definición y selección de competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) cada competencia debe contribuir a resultados valorados por las sociedades y los individuos. Ayudar a los individuos a hacer frente a una variedad de demandas en una diversidad de contextos. Ser importantes no sólo para los especialistas, sino también para los individuos.

En griego clásico existe un equivalente del término competencia, *ikanotis*, se traduce como la cualidad de ser *ikanos* capaz, tener capacidad para hacer algo, aptitud. *Epangelmatiki ikanotita* significa capacidad o competencia profesional. Este concepto lo encontramos por primera vez en la obra de Platón *Obras completas* (1861) (Lisis 215^a. 380 a.c.) donde refiere que las virtudes constituyen los méritos personales y las competencias adquiridas en las diversas actividades humanas y sociales. Platón pensó en cinco: la sabiduría, la templanza, la fortaleza, la justicia, la piedad o el altruismo.

Competencias clave

Las competencias clave son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación; son fundamentales para todo individuo en una sociedad basada en el conocimiento. Estas competencias conllevan un valor añadido en el mercado laboral, en el ámbito de la cohesión social y de la ciudadanía activa al aportar flexibilidad, adaptabilidad, satisfacción y motivación. Puesto que todos los ciudadanos deberían adquirirlas, se propone el aprendizaje permanente, ya que constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Asimismo, las competencias son particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo.

Competencias básicas

Son los comportamientos elementales que deberán demostrar los trabajadores y que están asociados a conocimientos de índole formativa. No se trata necesariamente de un grupo de habilidades técnicas, más bien se reflejan en las actitudes, los comportamientos y las capacidades de índole general, muchas veces derivadas de la aplicación de capacidades adquiridas como resultado de la educación (entender textos escritos, operar con números). Igualmente, las competencias básicas son saber participar en la organización de su puesto de trabajo y de su entorno laboral, capacidad de organizar y decidir, y disposición a aceptar responsabilidades, así como aprender a aprender y asimilar esto como un proceso a lo largo de la vida. Todo ello son las capacidades para situar y comprender, de manera crítica, los datos de la realidad para elaborar criterios de elección para tomar decisiones, referidas a la capacidad de aprender a hacer en el sentido de movilizar y adaptar conocimientos y capacidades a circunstancias nuevas.

Empleabilidad

Las instituciones formadoras de docentes en México, las normales, están dejando un gran vacío al no incorporar una nueva visión y acción de la docencia, limitándose a preparar al estudiante para un papel tradicional de profesor de banquillo, existiendo en la realidad inmediata un sinfín de espacios en los que podría ejercer la docencia.

Nos interesa conocer qué tan factible será esto, ¿se podrá? ¿Existe la empleabilidad en estudiantes egresados de escuelas normales? La palabra empleabilidad surgió de la palabra inglesa employability, que proviene de la unión de las palabras employ 'empleo' y ability 'habilidad'; se define como la capacidad que una persona tiene para conseguir un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción de desarrollo a lo largo de su vida. Una condición que ha provocado la aparición y relevancia actual del concepto es la propia dinámica de desarrollo y articulación de un mundo económico productivo, sometido a un notable ritmo de cambio, incertidumbre y competitividad que afecta a los distintos actores del escenario económico-social como son las empresas, los trabajadores, las políticas públicas de promoción e incentivación económica, el sistema educativo, la causa primaria de cambiar las reglas tradiciona-

les sobre las que se ha organizado la gestión de los recursos humanos y, en una perspectiva más individual, las bases sobre las que los individuos construyen sus propias trayectorias profesionales.

Este tema tiene sus antecedentes en la corriente económica neoclásica y una de las aplicaciones de este modelo del mercado de trabajo podemos encontrar en la teoría del capital humano, que plantea la posibilidad de elevar la productividad por medio de invertir en la fuerza de trabajo. En esta corriente, la educación es un elemento que incrementa el capital humano y juega un papel fundamental en la definición de la empleabilidad en cualquier mercado laboral. La productividad de los empleados, señala Becker (1983), depende no sólo de su aptitud y de la inversión que se realiza en ellos, tanto dentro como fuera del puesto de trabajo, sino también de su motivación y de la intensidad de su esfuerzo. La empleabilidad es tan sólo una manifestación del cambio en la estructura normativa del mercado de trabajo, que en la mayoría de los casos se encuentra aún dentro de marcos no formalizados. Las investigaciones basadas en la teoría del capital humano han mostrado que la educación formal genera beneficios positivos altos en algunas ocasiones (Schultz, 1961). De allí que el papel de la educación sea un punto central en el análisis crítico del funcionamiento de los mercados.

No es necesario explicar que las relaciones profesionales entre empleado y empresa ya no son tan duraderas como en años pasados. Las habilidades que se relacionan con la empleabilidad pueden dividirse en cuatro campos: actitudes personales, en este apartado se incluye la motivación, la responsabilidad, la predisposición a los cambios y la iniciativa; competencias emocionales, concretamente hablaría de la capacidad de interacción con los demás; inteligencia práctica, capacidad de uso de la tecnología, razonamiento técnico y verbal, capacidad de resolución de problemas; conocimiento del entorno, en este punto incluiría la capacidad de trabajar en equipo, tener una visión global de la organización abarcando todo el modelo de negocio.

Desde la perspectiva tanto del sentido común como de un acercamiento intelectual, el éxito de la agenda política que coloca a la educación y la formación profesional como factores clave del desarrollo nacional reside fundamentalmente en el diseño curricular y en los desempeños académicos de los docentes. Las prácticas pedagógicas de formación profesional, específicamente en las escuelas normales en el sentido que aquí se conceptualizan, constituyen un dominio de investigación que requiere de un enfoque heurístico y metodológico diferente. La transición de la educación al trabajo, en conjunto con la mejor forma de organizar la enseñanza de competencias de empleabilidad, constituye dos aspectos estrechamente relacionados que están hoy en el centro del debate sobre políticas educacionales, formación profesional o capacitación y, en general, sobre la preparación para el mundo laboral de las tendencias observadas en los países más exitosos.

Metodología

La tesis central de la presente investigación es que el dominio de las competencias favorece la formación docente para el desarrollo de la empleabilidad.

Hipótesis de trabajo:

Hi= Las competencias y la formación docente influyen en la empleabilidad. La formación basada en competencias supone una integración de saberes, relacionados con funciones y tareas profesionales a realizar o desarrollar en las situaciones de trabajo. Únicamente de esa integración surgirá la competencia de acción profesional y se desarrollará la empleabilidad.

Es una investigación etnográfica o de campo, de tipo transversal y sincrónica; es cuantitativa, de paradigma original. En lo que se refiere a la correlación de las variables, tiene tres ejes de análisis: formación docente, competencias y empleabilidad, desempeñando también la función de variables categóricas. Lo que se quiere encontrar es cómo la formación docente y el desarrollo de competencias impactan en la empleabilidad.

La recolección de datos dio origen a la elaboración de la base de datos, en el software estadístico NCSS 2007. Con esta base de datos, se pudo aplicar la prueba de alfa de Cronbach (AC): 0.975082 que determina el coeficiente de confiabilidad, medida de consistencia interna, requisito de confiabilidad y validez.

La institución donde se llevó a cabo este estudio es la Escuela Normal de Torreón (ubicada en la Ciudad de Torreón Coahuila), en la licenciatura de Educación Primaria. Esta institución tiene una matrícula de 578 estudiantes inscritos en la licenciatura de Educación Primaria, 268 en la licenciatura de Educación Preescolar y 102 en la especialidad de Educación Especial, dando un total de 948 estudiantes como universo: se trabajó con la población de la licenciatura en Educación Primaria que son N=578 estudiantes. Las características de la población son las siguientes: todos son jóvenes y tienen estudios de nivel medio superior terminados, 60% son originarios de comunidades rurales y 40% de comunidad urbana. En este caso, la muestra corresponde solamente a los estudiantes de octavo semestre que son los que están concluyendo la licenciatura. Muestra: n=156 alumnos del 8° semestre de la licenciatura en Educación Primaria. Cabe mencionar que según la tabla de selección aleatoria de la muestra (Krejcie & Morgan, 1979) ésta se aplicó a un total de 234 estudiantes, pero como sólo se encuestó a los alumnos del 7° semestre y la totalidad es de 156, únicamente a esa cantidad se le aplicó el instrumento.

Se delimitaron tres variables categóricas modeladas con un grupo de variables complejas y, a su vez, se detallan las variables simples. El instrumento consta de 155 preguntas organizadas en bloques según los ejes y las variables complejas.

Primer bloque del instrumento: se midieron las variables signa-
líticas, que fueron determinadas para efectos de agrupación de los sujetos
participantes; se utilizaron preguntas abiertas, permitiendo al encuestado
expresar de manera libre su respuesta. Las variables son nombre, edad y
género. La medición se operacionaliza mediante una escala de medición
nominal, que formó parte del instrumento, siendo un total de tres ítems.
En el segundo bloque del instrumento, se utilizó una escala de razón para
medir las tres variables categóricas de la investigación: a) formación do-
cente, b) competencias y, c) empleabilidad. Se operacionaliza por medio
de una escala numérica del 0-100, donde 0= ausencia de valor y 100= valor
máximo. En esta escala, sí existe el cero absoluto y la magnitud de dife-
rencia entre los valores numéricos entre sí. Las instrucciones son que el
encuestado indique del 0 al 100 como respuesta al nivel o grado que con
mayor precisión se acercara más a sus experiencias docentes.

Resultados

Se llevó a cabo un análisis correlacional utilizando el programa de Statistic 7
del eje empleabilidad con relación a los ejes formación docente y competen-
cias. Se presentan los resultados obtenidos en esta investigación buscando
relaciones significativas entre las variables del objeto de estudio bajo el crite-
rio del coeficiente correlacional de Pearson con una correlación significati-
va mínima de $r=0.31$ por el tamaño de la muestra de $n=156$, trabajando con
un nivel de probabilidad de error de 1 y 99% de confiabilidad.

Tabla 7.1

Comportamiento correlacional del eje empleabilidad en relación con los ejes formación docente y competencias

Ejes	1				2				3			
	Formación docente				Competencias				Empleabilidad			
Variables Eje 3	Guía	Esc_Refl	Vencer_Obs	Form_Ini	Des_Vi_Mod	Formular	Versátil	Resp_Cree	Comp_Coinc	Ident_Fac	Len_Senc	Interactiv
Alcanzar		0.45		0.35		0.36			0.32		0.39	0.33
Exp_Apr			0.36					0.33	0.31		0.38	
Mat_Dic							0.33	0.31				
Orientar							0.38	0.34				
Evaluar			0.31									
Decidir				0.35		0.35	0.35		0.37	0.33	0.48	
Minimizar									0.36	0.32	0.32	
Poner_Pra	0.35	0.32				0.36			0.36	0.42	0.34	0.34
Conducir	0.30	0.33		0.41						0.34	0.38	0.38
Equili_Rela	0.38					0.34			0.38		0.30	
Resp_Pec	0.38	0.31	0.33	0.31	0.33	0.33	0.44	0.33				0.32

Toma_cta												0.31
Logr_Cons			0.34		0.31							0.30
Autoeval										0.31		0.37
Des_Fort			0.44									
	0.38	0.35	0.33		0.42	0.36						
Tom_con							0.39					0.39
Nutr_Moti									0.34			0.41
Relación											0.38	
Prof_alum					0.33			0.34			0.37	0.42
Intercam		0.31			0.31						0.36	0.35
Comp_conc		0.38						0.32		0.34	0.40	0.34
Ident_Fac									0.34		0.31	0.34
Len_Senc		0.30		0.38		0.40		0.34	0.40	0.31	1.00	0.35
Act_Fab		0.33		0.30		0.37	0.31				0.48	0.40
Interacti	0.33	0.34				0.35	0.32	0.37	0.34	0.34	0.35	1.00
Desp_Inter							0.33	0.42			0.33	0.51
Estim_Cur		0.32								0.36	0.33	0.42
Ser_Aut			0.37		0.40	0.36	0.41	0.32	0.35		0.40	0.36
Ge_Nue_Id	0.34									0.34		
Detectar	0.30				0.39		0.30					0.39
Prov_Des					0.38	0.38	0.38	0.33				0.30
Confiar	0.36									0.32		0.46
Eq_Comp	0.32											
Dis_Prod										0.32		
Adq_con			0.33									
Cam_Mej									0.35	0.40		
Sup_Cual						0.32			0.31	0.39		0.32
Div_inf		0.36		0.38						0.32		0.33
Div_Com				0.36								
Herram		0.37								0.30		
Acceso									0.32		0.30	
Trans_met		0.42		0.46					0.43	0.39	0.32	
Incor_Mod										0.38		
Des_Hab										0.35		

En la Tabla 7.1, se aprecia que en la medida que el estudiante normalista logre una autonomía y tenga la capacidad de ser un guía e instructor, y no sólo transmisor de conocimientos, permitirá de manera directa eficientar la puesta en práctica de óptimos procedimientos para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues equilibrará la relación

afectiva que mantiene con sus alumnos y la exigencia en la carga de trabajo, asimismo respetará sus características. Además, el estudiante dominará el uso de equipos de cómputo y sistemas multimedia para implementar nuevas tecnologías de educación.

En cuanto a una escuela reflexiva en el ámbito socioambiental, en la medida en que los estudiantes lo adquieran esto les hará alcanzar el propósito de los contenidos, poniendo en práctica óptimos procedimientos que les permitirán conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando las características particulares de cada alumno, pues al saber intercambiar información, lograrán una comprensión conceptual significativa al utilizar un lenguaje sencillo para el entendimiento de los alumnos, lo cual conseguirá una actitud favorable de atención, interactividad entre emisor y receptor, estimulando la curiosidad de conocimiento, además de que los estudiantes dominarán la diversidad de tecnologías de la información, las cuales usarán como herramientas y reforzadores didácticos transformando la metodología para enseñar a sus alumnos.

Por otra parte, se observó que fomentar una actitud reflexiva en el estudiante, en la medida que participe en la sociedad con decisión para vencer obstáculos, redundará de manera directa en el desarrollo de experiencias de aprendizajes independientes, en la evaluación y reelaboración de estrategias respetando las peculiaridades del alumno, pues logrará una construcción o traducción de la teoría en el ámbito práctico, ya que descubrirá sus debilidades y tratará de ser auténtico a la hora de comunicarse y de valorar los documentos multimedia interactivos en la mejora de la adquisición de conocimientos de sus alumnos.

En cuanto al nivel de dominio de las competencias básicas del estudiante, y que éste sea capaz de desenvolverse productivamente en la vida moderna, el estudiante mejorará en la medida que alcance buena relación profesor-alumno y sepa intercambiar información. Además, el estudiante será auténtico al momento de comunicarse, pues detectará y controlará las barreras que no permitan la comunicación para provocar el deseo de “aprender a aprender”, logrando el proceso pedagógico.

En relación con el nivel de dominio de las competencias genéricas, en la medida que respete la diversidad de creencias el estudiante mejorará en su planificación para desarrollar experiencias de aprendizajes independientes, ya que utilizará correctamente el material didáctico y orientará la clase según los enfoques científico tecnológico y ético cultural, acordes con las necesidades sociales, respetando las características particulares del alumno. También el estudiante podrá llegar a descubrir sus fortalezas y una comprensión conceptual significativa.

Se encontró también que el uso del video interactivo y videoconferencia, correo electrónico y la valoración que tiene el estudiante con el uso de multimedia para la mejora de la labor del docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la institución educativa no tienen relación con ninguna variable simple con los atributos de la variable compleja.

Referente al saber comunicar conocimientos por parte de los estudiantes, las variables tienen relación, puesto que en la medida que sean capaces de identificar y corregir los factores que contribuyen al bajo nivel de motivación de los alumnos les permitirá en mejor grado decidir qué medios y estrategias metodológicas usarán para impartir los contenidos, minimizando esfuerzos al educando para aprender y poniendo en práctica óptimos procedimientos. Se encontró también que el valorar la innovación tecnológica como ayuda indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el utilizar la tecnología como medio para individualizar la enseñanza no tienen relación con ninguna variable simple con los atributos de la variable compleja nuevas tecnologías de educación.

Discusión

La formación docente tiene que ver con formar a los maestros de hoy en los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes requeridos para llevar adelante la profunda transformación educativa que reclaman nuestras sociedades y que proclaman las políticas modernas y reformas educativas; las cuales exigen eso. Esto implica pasar de una visión de la formación docente como bloques estancos (plan, programa, proyecto, determinado periodo, determinado número de cursos y horas) a una visión estratégica, en la cual la propia formación docente pase a ser diseñada como una estrategia (Torres, 2007).

Según los resultados obtenidos en esta indagación sobre el dominio de las competencias para el desarrollo de la empleabilidad y refiriendo en primera instancia a las competencias clave, se encuentra que es sustancial la capacidad de alcanzar objetivos personales con actitud de superación, valorando sus capacidades para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo. Este hallazgo concuerda con la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006), donde se menciona que las competencias clave resultan esenciales en una sociedad basada en el conocimiento, ya que garantizan una mayor flexibilidad de la mano de obra, lo que le permitirá adaptarse más rápidamente a la evolución constante de un mundo que se caracteriza por una interconexión cada vez mayor.

Estas capacidades constituyen también un factor esencial de innovación, productividad y competitividad, además contribuyen a la motivación y la satisfacción de los trabajadores, así como a la calidad del trabajo. Las competencias productivas tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de niños y jóvenes; las competencias interactivas están destinadas a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes.

Analizando los resultados de esta investigación, y mencionando específicamente las calificaciones obtenidas por los sujetos encuestados,

éstas aportan evidencia de que durante el 7º semestre de la licenciatura su aprovechamiento fue superior a los resultados anteriores.

Por otra parte, el presente estudio muestra de manera significativa que para desarrollar la empleabilidad y ser eficiente en el desempeño docente los estudiantes son capaces de respetar las características particulares de sus alumnos, tomando en cuenta que cada educando tiene su propio tiempo de aprender, ya que los estudiantes realizan una autoevaluación y nutren la motivación de sus alumnos. En concordancia con esto, Chirinos y Padrón (2010) señalan que durante la práctica docente el término eficiencia juega un papel importante en el logro de la calidad educativa, porque tiene que ver con la acción de hacer correctamente las tareas, pasando a ser la columna vertebral de la cual dependerá el logro de los objetivos, buscando adicionalmente un proceso reflexivo que contribuya a la autoevaluación, identificando los elementos de la práctica docente eficiente centrada en la maximización de los recursos y el desarrollo de las potencialidades del alumno.

Conclusiones

Una calidad educativa que esté acorde con esta sociedad del conocimiento es lo que cualquier formador de formadores con sentido de responsabilidad social y amor a su profesión debería buscar en su institución. La empleabilidad según el modelo que explica 52% de la investigación, compuesto por 14 variables, que es el que con menos de éstas explica más, con un buen nivel de predicción y desde una perspectiva pedagógica, señala que se desarrollaría la labor docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje además de valorar el uso de multimedia interactiva, siempre y cuando el docente colabore al trabajar en equipo, sea flexible en el uso y dominio de los métodos para alcanzar los fines y funciones educativos, así como eficiente en su competencia didáctica; ello en la medida en que sea autónomo en el uso y la aplicación de nuevas didácticas activas como el trabajo por proyectos (Tanguy, 2001).

Para que se dé en buen nivel la eficacia de la labor docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje; así como proyectar seguridad y confianza en su desempeño, el estudiante debe demostrar dominio en la capacidad de diseñar y conducir las actividades, logrando que el alumno se apropie de los conocimientos. Asimismo, que el estudiante para su profesionalización y el logro de los objetivos educativos tenga disponibilidad para someterse a una evaluación externa, que tenga la capacidad de interpretar información impresa, aplicar la tecnología de la informática y manejar un segundo idioma como el inglés, siendo estos elementos importantes de sus competencias clave. También para detonar en buena medida la calidad de la labor docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje, que el estudiante sea capaz en relación con sus competencias básicas de informar de manera hábil, de innovar en la práctica de su trabajo y de pensar con una mente abierta.

En relación con sus competencias básicas, que el estudiante domine el reconocimiento de las diferencias individuales de los educandos

que influyen en los procesos de aprendizaje, así como el reconocimiento y aplicación de distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo, que le permitan valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente.

Todo esto impacta directamente en la tesis central que dice, como ya se mencionó con anterioridad, “el dominio de las competencias favorece la formación docente para el desarrollo de la empleabilidad”. En dicho análisis, se encuentran variables del eje formación docente como colaboración, flexibilidad, competencia didáctica, trabajo por proyectos, capacidad de diseñar y conducir las actividades, así como someterse a una evaluación externa, las cuales contribuyen a dicha formación, además de las variables del eje competencias ya mencionadas que potencian la labor docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual lleva al docente a la valoración del uso de multimedia interactiva, elemento importante para el desarrollo de la empleabilidad.

Referencias

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de formación docente. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión (cap. 6, pp. 145-172). México: Secretaría de Educación Pública. https://www.academia.edu/8641469/HISTORIA_DE_UNA_PROFESI%C3%93N.
- Becker, G. S. (1983). El capital humano (2ª. ed.) (pp. 15-251). España: Alianza Editorial.
- Bunk, P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Chirinos, N., & Padrón, E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3). ISSN 1315-9518.
- Diario Oficial de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje permanente. Diciembre de 2006
- Krejcie, R., & Morgan, D. W. (1979). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Mendoza Viadas Verónica (2007) Francisco Larroyo: Su pedagogía social y su influencia en la práctica educativa actual en México. (p. 15) (Tesina de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional) <http://200.23.113.51/pdf/24026.pdf>
- Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. España: Octaedro-EUB.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2001). *L'apprentissage tout au long de la vie: aspects économiques et financiers*. París: OCDE.
- Platón, obras completas, edición de Patricio Azcárate. Tomo II, Madrid 1861

- Philippe Perrenoud *Tiempo de Educar*, volumen 9 2008 pp. 153-159
- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En Neffa, J. C. y De la Garza Toledo, E. (comp.), *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo* (pp. 111-128). Argentina: Clacso.
- Tejada, J. (2005). El Trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, Poio, 30 junio al 2 julio de 2005.
- Torres, R. M. (2007). Incidir en la educación. *POLIS, Revista Latinoamericana* [en línea], 6(16), 1-19. ISSN: 0717-6554. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501609> [consultada el 18 de noviembre de 2022].

Sobre los autores

¹ Profesora de tiempo completo de la Escuela Normal de Torreón, México, ORCID: 0000-0002-7234-9960

² Profesora de tiempo completo de la Escuela Normal de Torreón, México, ORCID: 0000-0003-1466-3844

³ Profesora de tiempo completo de la Escuela Normal de Torreón, México, ORCID: 0000-0002-9685-2819

⁴ Profesora de tiempo completo de la Escuela Normal de Torreón, México, ORCID: 0000-0001-6180-1336



iQU4TRO EDITORES

En colaboración con:

