

ISSN 2594-1828

Eduscientia Divulgación de la ciencia educativa

Revista electrónica de la Dirección de Educación Normal de Veracruz



Año V, Núm. 10
agosto 2022 - enero 2023
www.eduscientia.com



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSys
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

DEN
Dirección de Educación
Normal

Cuitláhuac García Jiménez
Gobernador del Estado

Zenyazen Roberto Escobar García
Secretario de Educación del Estado

Jorge Miguel Uscanga Villalba
*Subsecretario de Educación
Media Superior y Superior*

Gilberto de Jesús Corro Feria
Director de Educación Normal

EDITORES

Adán Reyes Román
Alán Armando Cortés López
Dirección de Educación Normal

COMITÉ CIENTÍFICO

Víctor Manuel Alcaraz Romero
Facultad de Psicología, UV

Gunther Dietz
*Instituto de Investigaciones
en Educación, UV*

Jorge López Portillo
Instituto de Ecología A. C.

María del Carmen Mandujano Sánchez
Instituto de Ecología, UNAM

COMITÉ EDITORIAL

Karla Aguilar Pérez
Verónica Landa Esparza
Beatriz Leal Rodríguez
José Rogelio Rueda Rivera
David Antonio Silva Morales
Apoos técnicos

Ma. Manola González Arenas
Corrección de estilo

Andrés Rafael Menier León
Imagen de portada

Juan Carlos Tejeda Smith
Diseño y maquetación

Editorial

La producción científica en torno a la educación representa la necesidad de analizar y reinventar de manera constante la práctica docente, adaptar las estrategias de enseñanza a los cambios contextuales. La investigación constante busca mantener vigentes lo que sabemos y pensamos sobre uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de nuestra sociedad: la educación.

Desde sus inicios, *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa* ha constatado una producción científica, a través del trabajo concienzudo de investigadores, estudiosos de la educación, formadores de docentes, así como de maestros de todos los niveles, con la finalidad de hacer partícipes a nuestros lectores de conocimientos valiosos y necesarios, que pueden ser punto de partida para nuevas reflexiones y búsquedas.

Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa, Año IV, Núm. 10, agosto 2022, es una publicación semestral editada por la Secretaría de Educación de Veracruz, a través de la Dirección de Educación Normal, calle Río Tecolutla, núm. 33, colonia Cuauhtémoc, C. P. 91069, Xalapa, Veracruz, México, tel.: 228 817 10 90, www.eduscientia.com, correo electrónico: eduscientia.divulgar@gmail.com, editores responsables: Adán Reyes Román y Alán Armando Cortés López. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-072810155600-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2594-1828. Responsable de la última actualización de este número: Juan Carlos Tejeda Smith, calle Río Tecolutla núm. 33, col. Cuauhtémoc, C. P. 91069. Fecha de última modificación: 29 de agosto de 2022, imagen de portada: Andrés Rafael Menire León.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de quien edita la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Dirección de Educación Normal.

En este 2022, *Eduscientia* ha atestiguado cambios significativos en la historia de la educación, con base en la pandemia provocada por COVID-19, que transformó diversas prácticas en todos los ámbitos de la sociedad.

Uno de los más importantes se dio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambiando, casi de manera inmediata, a una práctica completamente a distancia.

Sin embargo, esta mudanza atrajo otras importantes consecuencias, tanto en lo individual como en lo colectivo. Así, todos estos descubrimientos han sido materializados en contribuciones de investigación, con la finalidad de descubrir y aumentar los conocimientos acerca de diferentes vivencias de lo que ha significado el proceso educativo en tiempos de pandemia.

El presente número hace un recorrido muy interesante a través de algunas diferentes problemáticas suscitadas por los cambios radicales de nuestra sociedad en los últimos tres años. Es decir, continúan las investigaciones sobre las consecuencias de la pandemia, y se retoman las relativas a fortalecer aquellas prácticas ligadas al regreso a las aulas.

De acuerdo con lo anterior, encontrarán una investigación sobre el impacto emocional en estudiantes universitarios durante la pandemia, tanto de manera negativa como positiva, y cómo fueron afrontadas con base en su contexto escolar. Sin duda, revisar las necesidades y los estragos en ese sentido es fundamental.

Por otra parte, el uso de herramientas tecnológicas para los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente el podcast, se fortaleció; sin embargo, su divulgación en español no ha sido la necesaria, reflejada en el mapeo sistemático de literatura en Google Académico, que nos comparte otro de los autores en este número.

Continuando con el uso de la tecnología para innovar los procesos de aprendizaje en la educación superior, contamos con un artículo que expresa las bondades de la gamificación, a través de la aplicación Genially, y cuyo uso fue bien recibido por los estudiantes en esta investigación.

Hablando de técnicas, también encontrarán una valoración de la importancia de las supernotas para el análisis de contenidos y desarrollo de la capacidad creativa, como un camino ideal para generar ideas que pueden ser empleadas en la formación de los aprendientes.

Sin duda, el tema de salud seguirá siendo fundamental para las investigaciones en el ámbito educativo. Particularmente, en el nivel superior, un artículo nos muestra la importancia de las actividades de vinculación en el

aprendizaje de parasitología, así como la necesidad de la divulgación de la ciencia en estudiantes y población en general.

Otro factor importante en un regreso a las aulas es personalizar el aprendizaje de cada individuo. En este sentido, contamos con una contribución investigativa que aborda esta temática, con el fin de encontrar una estrategia que permita a los programas de acompañamiento psicopedagógico atender de una manera integral a estudiantes de preparatoria.

Como resultado de la nueva normalidad, nuestros sistemas sociales deben ser cada vez más abiertos y plurales; por lo tanto, la diversidad cultural que convive en los espacios educativos hace necesaria una reflexión desde la interculturalidad y la integridad de los modelos educativos. Así lo expresan dos artículos en esta décima edición.

Por último, para educación básica, hay dos artículos indispensables para el actual contexto. Primero, sobre la relación de la comprensión lectora con los estilos de aprendizaje y la atención en niños escolares; en segundo lugar, la reconfiguración de la planeación de clase, con la finalidad de buscar un mejor aprovechamiento de los contenidos.

Debido a lo anterior, es esencial detenernos a revisar y pensar en estas problemáticas que se encuentran delante nuestro. La realidad se transforma constantemente y es importante estar listos para ella.

Esperemos, querido lector, que estas aportaciones le sirvan para enfrentar los actuales desafíos individuales y colectivos de la educación.

Adán Reyes Román
Alán Armando Cortés López
Editores

Contenido

Editorial	1
-----------------	---



INVESTIGACIÓN

Artículo de investigación

Relación de la comprensión lectora con los estilos de aprendizaje y la atención en niños escolares	7
<i>Laura Carrasco-Hernández y Dora Elizabeth Granados-Ramos</i>	

Artículo de investigación

Modelo integral de orientación psicopedagógica y tutoría para la atención de las necesidades formativas de estudiantes de educación media superior	22
<i>Belén Martínez-Zamora e Israel Antonio Gómez-Molina</i>	

Artículo de investigación

Importancia del fomento de las actividades de vinculación en el aprendizaje de la experiencia educativa de parasitología	45
<i>Luz Irene Pascual-Mathey, Minerva Hernández-Lozano, Rossana Citlali Zepeda-Hernández, José Armando Sánchez-Salcedo, Albertina Cortés-Sol, Claudia Juárez-Portilla y Tania Molina-Jiménez</i>	

Artículo de investigación

Planeación de la clase de inglés desde la perspectiva y experiencia de docentes en secundaria: un estudio de casos múltiple	62
<i>Sellenne Ríos-Higuera, Mirián Adriana Noriega-Jacob y Graciella Cristina Corella-Santacruz</i>	

Artículo de investigación

El podcast educativo. Mapeo sistemático de la literatura en Google Académico (2011-2021)	90
<i>Gonzalo González-Osorio</i>	

Artículo de investigación

- El impacto emocional durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de la Facultad de Pedagogía 112
Celia Hernández-Palaceto, Edgard González-Suárez y Carlos Esteban Hernández-Martínez

Informe de experiencia e innovación

- Gamificación a través del uso de la aplicación Genially para innovar procesos de aprendizaje en la Educación Superior 129
Ana Korina Díaz-García, Sandra Luz González-Herrera, Isela Santiago-Roque, Minerva Hernández-Lozano, Gabriel Arturo Soto-Ojeda



DIVULGACIÓN

Análisis y perspectiva

- Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana 141
Lourdes Budar-Jiménez, Shantal Meseguer-Galván, Dalia Xiomara Ceballos-Romero, Laura Selene Mateos-Cortés y Gunther Dietz

Análisis y perspectiva

- Las supernotas. Técnica aplicable en el proceso de enseñanza aprendizaje 161
Griselda Ivonne Bolio-López y José De la Cruz-López



INVESTIGACIÓN



Relación de la comprensión lectora con los estilos de aprendizaje y la atención en niños escolares

Relationship of reading comprehension with learning styles and attention in schoolchildren

Laura Carrasco-Hernández*
Dora Elizabeth Granados-Ramos

Recibido: 21 de abril de 2022
Aceptado: 6 de mayo de 2022

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar la relación de la comprensión lectora con los estilos de aprendizaje y la atención de niños de quinto y sexto grados de educación primaria en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. La muestra fue de 24 estudiantes, de los cuales la mitad eran niños y la otra eran niñas, con una edad promedio de 11 años. Se aplicó la escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC-IV), al igual que la evaluación neuropsicológica infantil (ENI) y el cuestionario para identificar estilos de aprendizaje (CIEA). Los resultados mostraron que el 83 % tuvo comprensión lectora óptima. No se encontró correlación entre la comprensión lectora y los estilos de aprendizaje, pero sí con la atención visual ($r_s=0.575$, $p<0.01$). La intervención oportuna en las dificultades de comprensión lectora en la educación básica permitirá al niño desarrollar los aprendizajes del grado escolar que cursa. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: comprensión lectora, estudiantes escolares, estilos de aprendizaje, atención.

Abstract

The objective of this research is to analyze the relationship between reading comprehension and learning styles and attention in fifth and sixth grade children of primary education in Xalapa, Veracruz, Mexico. The sample consisted of 24 students,

of which half were boys and the other half were girls, with an average age of 11 years. The Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV), the Child Neuropsychological Assessment and the questionnaire to Identify Learning Styles were applied in this analysis. The results showed that 83% of the children had optimal reading comprehension. No correlation between reading comprehension and learning styles was found, but it was found with visual attention ($r_s=0.575$, $p<0.01$). The opportune intervention on the difficulties of reading comprehension in the basic education will allow the child to develop the learning of the school grade he is attending.

Keywords: reading comprehension; schoolchildren; learning styles; attention.

Introducción

La lectura es un proceso cognitivo mediante el cual se comprenden, reflexionan, interpretan y utilizan los textos escritos para desarrollar diversos aprendizajes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019).

La comprensión de la lectura incluye aspectos morfológicos y fonológicos de los signos lingüísticos que conforman un texto, así como los procesos neuropsicológicos de percepción, atención, memoria, sintaxis y semántica relacionados con conocimientos previos y significados diversos (Vaca, 2008; Wolf, 2008).

En educación básica, el desempeño de la comprensión lectora se evalúa con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), a través del



Laura Carrasco-Hernández es licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana (UV) y doctoranda en Investigaciones Cerebrales del Instituto de Investigaciones Cerebrales e integrante del Laboratorio de Psicobiología de la Facultad de Psicología en la misma universidad. Sus líneas de investigación son la neuropsicología y neurofisiología del desarrollo típico y atípico de la lectura. C.e.: hclaurax@gmail.com y tel.: 228 842 17 00 ext. 19518. *Autora de correspondencia.



Dora Elizabeth Granados-Ramos es profesora-investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV) y responsable del Laboratorio de Psicobiología de la Facultad de Psicología en la misma universidad. Tiene perfil PRODEP e integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) nivel 1. Sus líneas de investigación son la neuropsicología y la neurofisiología del desarrollo típico y anormal. C.e.: dgranados@uv.mx y tel.: 228 842 17 00 ext. 19518.

rendimiento en lenguaje y comunicación mediante cuatro dominios; en el primer nivel, el estudiante debe ser capaz de seleccionar información sencilla que se encuentra en textos descriptivos; en el cuarto y último, se espera que comprenda textos argumentativos, como artículos de opinión y textos con información implícita (Instituto Nacional de para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

Por su parte, en la educación media superior, la comprensión lectora se evalúa por medio de seis niveles con la evaluación internacional de alumnos (Programme for International Student Assessment [PISA]). En el primer nivel, el estudiante localiza las palabras y los fragmentos de un texto; en el sexto integra la información de lo leído, formula hipótesis y elabora críticas (OCDE, 2019).

De acuerdo con los datos del desempeño académico en la lectura, expuestos por las evaluaciones mencionadas, en México, el 82 % de los niños que cursan sexto grado de primaria alcanza los dominios uno y dos; mientras, en educación media superior, el 55 % se encuentra en tales niveles, comparativamente con Chile, Brasil, Colombia y Perú. Por lo anterior, puede afirmarse que México no alcanza el nivel mínimo de competencias para demostrar las habilidades lectoras; es decir, el rendimiento es insuficiente y básico, pues los estudiantes comprenden la estructura de oraciones simples y relacionan entre sí segmentos de información explícita (INEE, 2018; OCDE, 2019).

Las diferencias interindividuales en el desempeño académico son aspectos relacionados con la personalidad, actitudes, aptitudes e intereses, así como con las características biopsicosociales de cada estudiante. Estas diferencias han sido explicadas mediante el desarrollo de estilos de aprendizaje, basados principalmente en teorías del aprendizaje cognoscitivas y constructivistas; es decir, que para aprender, los niños tienen preferencias para percibir, procesar y organizar la información, pues implementan estrategias que fomentan la escucha, las actividades motrices y la reflexión sobre los sucesos cotidianos (Lozano, 2001; Carrascal y Sierra, 2001; Salas, 2008; Castejón, 2014; Piaget, 2016).

Los estilos de aprendizaje se clasifican según los diversos modelos que describen las características de los estudiantes cuando se encuentran en una situación de aprendizaje, como aprender a leer o comprender un texto (Salas, 2006; Grañeras y Parras, 2009).

Los modelos de estilos de aprendizaje más descritos en la educación son el de modalidad sensorial, el de cuadrantes cerebrales, el de Kolb, el de Felder y Silverman, y el de Honey y Mumford. El primero categoriza a los estudiantes en relación con su forma de interpretar, comunicar y procesar la información de forma

visual, auditiva o cinestésica; el segundo describe que el aprendizaje se constituye por las formas de operar, pensar, crear y convivir con los demás (Silva, 2018).

Por otra parte, el de Kolb menciona que el aprendizaje resulta de la percepción y el procesamiento de la información; por la conceptualización abstracta, la experiencia concreta, la experimentación activa y la observación reflexiva. El de Felder y Silverman describe la forma en que se adquiere y procesa la información mediante los estilos visuales, sensitivos, secuenciales y activos.

Por último, el de Honey y Mumford plantea que ante situaciones semejantes, donde se comparte el texto y el contexto, unos estudiantes aprenden y otros no, debido a los diferentes estilos de aprendizaje (Navarro, 2008; Mejía y Jaik, 2014; Silva, 2018).

Para esta investigación se consideraron los estilos de aprendizaje propuestos en el modelo de Honey y Mumford, porque resaltan la integración de los cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático; además, puede predominar algún tipo de estilo independientemente de la inteligencia de los estudiantes, tomando en cuenta las diferencias interindividuales en la construcción del aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1995; Salas, 2006; Prieto, 2009; Grañeras y Parras, 2009).

En el estilo activo, los alumnos buscan participar en experiencias nuevas, generalmente prefieren aprender resolviendo problemas y se les dificulta aprender mediante métodos pasivos sin participar ni involucrarse en un grupo; en el estilo reflexivo analizan lo que leen con detenimiento antes de llegar a una conclusión, disfrutan al observar y escuchar cómo actúan los demás; en el estilo teórico adaptan e integran sus observaciones, analizan y sintetizan la información que les proporciona el texto; por último, en el estilo de aprendizaje pragmático destacan los alumnos que realizan actividades nuevas y experimentan con prácticas de tipo visual y motor. Al respecto, se ha mencionado que la falta de vinculación entre los estilos de aprendizaje y el método de lectura puede ser causa del fracaso escolar e incluso del rechazo a la lectura (López, 2005; Wong y Matalinares, 2011; Goenaga y Carbonó, 2011; Zavala, 2008).

No obstante, como se mencionó al inicio del artículo, un lector experto que comprende lo que lee pone en práctica diferentes procesos neuropsicológicos básicos, entre los que destaca la atención; este proceso cognoscitivo permite la organización de las redes de alerta, orientación y ejecución, que involucran áreas corticales como el giro fusiforme izquierdo para el reconocimiento visual de las palabras, así como las porciones dorsolaterales de los lóbulos frontales para elaborar la información y mantener el estado de alerta, facilitando el aprendizaje

y el desempeño escolar. En la lectura, la atención facilita la organización de los procesos de percepción, memoria y aprendizaje, inhibiendo los estímulos sin relevancia y atendiendo a los relevantes para comprender el significado de lo escrito (Wolf, 2008; Posner y Rothbart, 2014).

A la atención visual se le ha atribuido el papel de predictor de la comprensión lectora en niños escolares, pues se asocia con los procesos perceptivos y de memoria. Al respecto, hay evidencias del desarrollo de habilidades lectoras de niños con desarrollo típico y con dislexia, mediante programas de estimulación visual (Solan, Shelley-Tremblay, Ficara, Silverman y Larson, 2003; Solan, Shelley-Tremblay, Hansen y Larson, 2007; Facchetti et al., 2010; Ison y Korzeniowski, 2016); no obstante, también se ha postulado que la atención visual no tiene un rol significativo en la lectura, debido a que el procesamiento de las palabras se puede realizar aunque la atención esté orientada hacia otra tarea auditiva o motora (Au y Lovegrove, 2006; Seghier et al., 2012).

Por lo anterior, al considerar que la comprensión lectora es un proceso complejo para los escolares, que los estilos de aprendizaje son relevantes para la enseñanza de la lectura y que la atención es un proceso cognitivo relevante en el desarrollo académico de los niños en etapa escolar, en el presente trabajo se plantea como objetivo analizar la relación de la comprensión lectora con los estilos de aprendizaje y la atención en niños escolares, bajo la hipótesis de que en los niños con comprensión lectora óptima predominarán los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico, así como los puntajes satisfactorios en atención.

Materiales y método

Este artículo se integra en la línea de investigación en neuropsicología y neurofisiología del desarrollo típico y atípico de la lectura del laboratorio de Psicobiología de la Universidad Veracruzana (UV). Corresponde a una investigación descriptiva, observacional y transversal. Inicialmente, participarían 31 niños, 15 de quinto y 16 de sexto grado de primaria de la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. Posteriormente, se aplicaron los criterios de inclusión: tener entre 10 y 12 años de edad, no presentar patología alguna, tener un coeficiente intelectual (CI) mayor o igual a 80 y de hasta 119 ($80 \leq CI \leq 119$); y los de exclusión: no cumplir con todas las evaluaciones, con lo cual se descartó a siete casos. En este sentido, quedó una muestra por conveniencia de 12 niños y 12 niñas (6 niños y 6 niñas para cada grado), de 10 a 12 años, con promedio de edad de 11 años ($DE = 7$), de nivel socioeconómico bajo a muy bajo (Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión [AMAI], 2018).

Se cumplieron los lineamientos éticos emitidos en la Declaración de Helsinki, creada por la Asociación Médica Mundial (2015), y se informó a los involucrados acerca del procedimiento y la confidencialidad de los datos utilizados en la investigación, mediante la carta de consentimiento firmada para el tutor y con la carta de asentimiento donde los niños escribieron su nombre.

Instrumentos

Se utilizó la escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC-IV), las subescalas de lectura y atención de la evaluación neuropsicológica infantil (ENI) y el cuestionario para identificar los estilos de aprendizaje (CIEA).

El WISC-IV es una batería estandarizada para población mexicana de 6 a 16 años para evaluar el coeficiente intelectual mediante cuatro índices de comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. Tiene coeficiente de confiabilidad test-retest ($r = 0.94$) con niveles de confianza (0.05 y 0.15) y, para este análisis, se consideraron los puntajes promedio de ≥ 80 a 119 (Wechsler, 2003).

Por su parte, la ENI está estandarizada en población mexicana de 5 a 16 años y evalúa los procesos neuropsicológicos mediante 13 subpruebas: habilidades constructivas, memoria de codificación y memoria de evocación diferida, habilidades perceptuales, lenguaje, habilidades metalingüísticas, lectura, escritura, aritmética, habilidades espaciales, atención, habilidades conceptuales y funciones ejecutivas. Para esta investigación se consideraron la comprensión lectora y la atención visual (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky 2007).

La comprensión lectora en esta prueba se evaluó con dos textos narrativos. Para la lectura en voz alta se empleó el texto "El campesino solitario", con coeficiente de confiabilidad test-retest ($r = 0.044$), con 101 palabras; para la lectura en silencio, el texto "Tontolobo y el carnero" ($r = 0.493$), con 92 palabras. Para la calificación se tomaron en cuenta el número de palabras leídas y el tiempo de lectura. Con los puntajes de los dos tipos de lectura se obtuvieron los percentiles de comprensión lectora, que fueron clasificados de ≤ 2 a 25 como no óptima y de 26 a 75 como óptima; mientras tanto, la atención visual se evaluó con la cancelación de números y letras y se clasificó con los percentiles de ≤ 2 a 25 como deficiente y de 26 a 75 como eficiente (Matute et al., 2007).

El CIEA es una escala tipo Likert estandarizada para población mexicana de cuarto a sexto grado de educación primaria, que evalúa la preferencia de los estilos de aprendizaje. Está conformada por 40 reactivos, 10 por cada uno de los propuestos en el modelo de Honey y Mumford: activo, reflexivo, teórico

y pragmático. Las respuestas se registran como *nunca*, con valor de uno; *casi nunca*, con valor de dos; *casi siempre*, con valor de tres; y *siempre*, con valor de cuatro. Además, se sumaron los valores numéricos, según la opción de respuesta obtenida en cada reactivo que determinaron la preferencia para aprender (Mejía y Jaik, 2015).

Procedimiento y análisis

Las evaluaciones se realizaron en una escuela primaria pública y en el laboratorio de Psicobiología de la Facultad de Psicología de la UV, en cinco sesiones de 60 minutos en promedio. Los lugares de evaluación contaron con una adecuada iluminación, ventilación y ambientes libres de estímulos distractores.

En la primera sesión, de manera grupal, se explicó a los padres y niños en qué consistían las evaluaciones. Los que decidieron participar firmaron las cartas de consentimiento y asentimiento. Los padres contestaron un formato con la historia clínica de datos pre, peri y post natales de sus hijos. En la segunda sesión, de forma individual, se aplicó la escala de inteligencia Wechsler (WISC-IV); posteriormente, en la tercera sesión se aplicaron las subpruebas de la evaluación neuropsicológica infantil (ENI); y en la cuarta sesión se aplicó el cuestionario para identificar estilos de aprendizaje (CIEA). Después se calificó cada instrumento y por último, en la quinta sesión, se entregaron los resultados a los padres de cada niño; además de sugerencias generales para trabajar las áreas en las que los niños obtuvieron puntajes bajos.

Para el análisis de los datos se obtuvieron los valores descriptivos de las variables de comprensión lectora, estilos de aprendizaje y atención, por grado y por sexo; se describieron los porcentajes de comprensión lectora óptima y no óptima con estilos de aprendizaje por grado y por sexo. Además, se comprobó la distribución de los datos con la prueba de normalidad Shapiro-Wilk; ante la ausencia de distribución normal, se realizó un análisis de correlación no paramétrica de Rho de Spearman entre las variables con el programa IBM SPSS Statistics 22.

Resultados

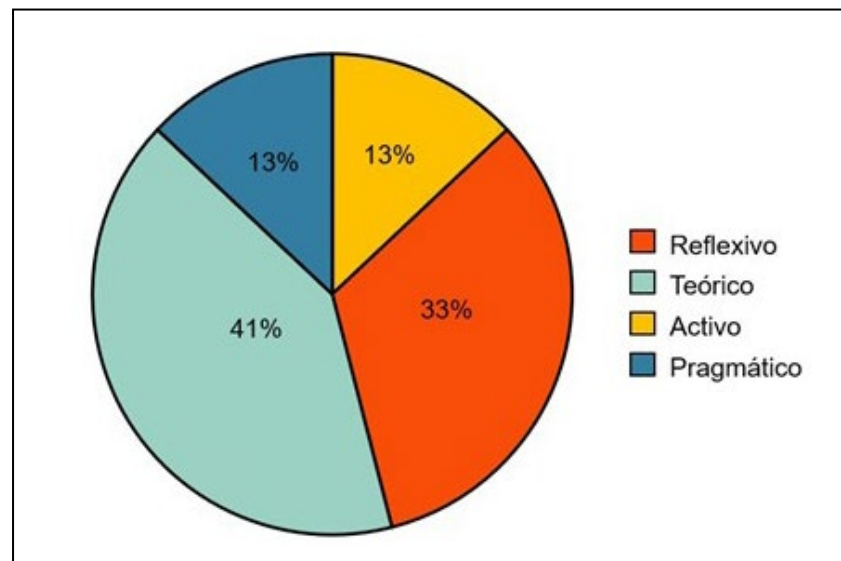
El coeficiente intelectual en ambos grados escolares estuvo dentro del promedio establecido (quinto grado, media: 88.9, DE = 6.14; sexto grado, media: 92; DE = 9.72).

En cuanto al análisis descriptivo, en la mayoría de los casos la comprensión lectora fue óptima; en quinto grado fue similar en las niñas y en los niños (83 %)

y en sexto grado en el 100 % de las niñas y el 66 % de los niños. Al analizar cada uno de los tipos de lectura, los niños de quinto grado obtuvieron percentiles óptimos con 40 segundos en promedio en la lectura en voz alta y 36 segundos en silencio; asimismo, los niños de sexto grado obtuvieron percentiles óptimos con 39 segundos en lectura en voz alta y 34 segundos en silencio.

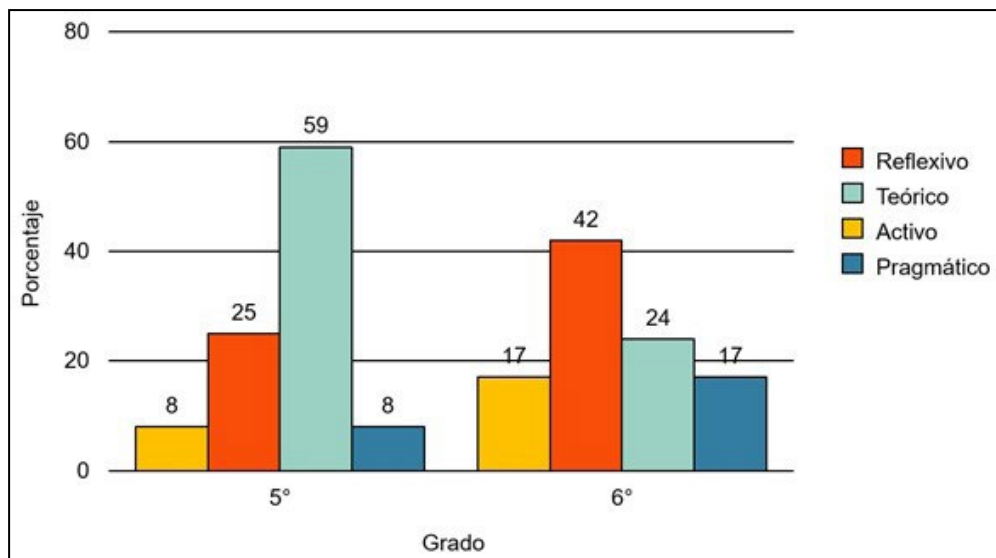
El estilo de aprendizaje que predominó en todos los alumnos fue el teórico, con el 41 % (Figura 1). En quinto grado obtuvo el 59 %, lo cual se debe a que hubo mayor tendencia por el análisis de ideas lógicas que se han propuesto durante alguna actividad, así como por investigar las respuestas a las preguntas que se hacen; mientras tanto, en sexto grado predominó el reflexivo, con el 42 % (Figura 2), lo que indica una preferencia por analizar los pasos a seguir ante una problemática antes de llegar a alguna conclusión.

Figura 1. Distribución de los estilos de aprendizaje en la muestra



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Porcentaje de estilos de aprendizaje por grado escolar



Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la comprensión lectora óptima con los estilos de aprendizaje por grado escolar, en quinto grado predominó el estilo teórico, con un 50 %; y en sexto grado, el estilo reflexivo, con el 41 %. No obstante, en la comprensión lectora no óptima también predominó el estilo teórico y activo, con un 8 %, y el teórico con el 17 %, respectivamente (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la comprensión lectora relacionada con los estilos de aprendizaje de la muestra

Grado	Comprensión lectora	Estilos de Aprendizaje (%)			
		Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
5°	Óptima	8	26	50	8
	No óptima	8	0	8	0
6°	Óptima	17	41	8	17
	No óptima	0	0	17	0

Fuente: Laboratorio de Psicobiología.

Nota: Porcentaje de los estilos de aprendizaje presentes en la comprensión lectora.

No se encontraron correlaciones significativas entre la comprensión lectora y estilos de aprendizaje. En contraste, se observó correlación ($r_s=0.575$, $p<0.01$) entre la comprensión lectora y los puntajes del proceso de atención visual, pues los niños con atención visual eficiente tuvieron una comprensión lectora óptima, así como correlación positiva ($r_s=0.577$, $p<0.01$) entre atención visual y el estilo de aprendizaje pragmático, debido a que predominó dicho estilo en los niños con puntajes eficientes en atención visual (Tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones entre comprensión lectora, atención y estilos de aprendizaje

	Comprensión lectora y atención visual	Estilos de aprendizaje			
		Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Atención visual	0.575*	0.274	0.331	-0.024	0.577**
Comprensión lectora		0.034	0.248	-0.127	0.333

Fuente: Laboratorio de Psicobiología.

Nota: *Correlación significativa en el nivel 0.05 y **correlación significativa en el nivel 0.01.

Discusión y conclusión

La lectura es el aprendizaje fundamental para que los estudiantes accedan a los conocimientos del grado que cursan. En este sentido, debe fomentarse la comprensión lectora con estrategias de enseñanza que respeten las diferencias interindividuales en los estilos de aprendizaje, permitiendo desarrollar otros estilos de aprendizaje desde las etapas iniciales de la educación básica (Alonso, Gallego y Honey, 1995; Vaca, 2008; Wolf, 2008).

En esta investigación, la comprensión lectora de cuentos narrativos con información explícita y oraciones simples fue óptima, lo cual coincide con los resultados nacionales de Planea, ubicando las respuestas de los niños en los primeros dos dominios, ya que localizaron la información explícita y relacionaron entre sí los segmentos del texto; sin embargo, para que el aprendizaje sea acorde a la edad y al grado escolar que se cursa, es necesario utilizar textos adecuados a los conocimientos requeridos, es decir, que estén estructurados para evaluar, relacionar y comparar la información implícita, con el propósito de integrar y comprender la lectura (Chumacero, Camacho y Irigoyen, 2010; INNE, 2018).

Con los datos mostrados, se cumplió el objetivo de analizar la relación de la comprensión lectora con los estilos de aprendizaje y la atención en niños de quinto y sexto grado de educación primaria. Pero no se comprobó la hipótesis

planteada, debido a que no se encontraron correlaciones entre la comprensión lectora y los estilos de aprendizaje. Esto difiere de las investigaciones que señalan asociaciones entre la comprensión lectora y el estilo de aprendizaje teórico o reflexivo, aunque se observaron tendencias en cuanto a que los niños con comprensión lectora óptima reportaron estilos de aprendizaje teórico y reflexivo. Por lo tanto, se debe continuar con la implementación de actividades que permitan generar preguntas, hipótesis y conclusiones con base en las lecturas hechas por los educandos (Zavala, 2008; Wong y Matalinares, 2011; Goenaga y Carbonó, 2011).

Una de las limitaciones que se presentaron fue que los textos utilizados para evaluar la comprensión lectora eran de tipo narrativo. Sin embargo, para un análisis minucioso, es necesario que se incluyan pruebas específicas que evalúen tanto la comprensión lectora ante textos narrativos, como también en los de carácter literario y científico dirigidos a escolares, y que estén estandarizados en población mexicana, para estimar cómo son las respuestas con otros tipos de textos.

Aunque no hubo correlaciones entre los dos tipos de lectura con los estilos de aprendizaje y atención, fue relevante la evaluación de la lectura en voz alta para conocer la prosodia de los niños, al igual que la presencia o ausencia en los errores de pronunciación; mientras, la lectura en silencio fue relevante para conocer el ritmo de lectura y omisiones de palabras. Esto coincide con el estudio realizado por García, Melero e Izquierdo (2017), donde no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento entre la lectura en voz alta y en silencio. De acuerdo con lo anterior, otra de las limitaciones fue el número de casos, pues de haber conformado cada grupo con al menos 20 casos, se habrían realizado otros tipos de análisis estadísticos, como la U de Mann-Whitney para corroborar diferencias significativas.

No obstante, a pesar de que en esta investigación no se planteó el análisis entre los estilos de aprendizaje y el proceso de atención, se observó una correlación del estilo de aprendizaje pragmático con las puntuaciones eficientes en atención; lo cual sugiere que es necesario implementar de actividades que utilicen materiales didácticos y promuevan temas relevantes y acordes con la edad; además de realizar excursiones, teatro, clubes o talleres literarios para que se mantenga un estado de alerta y una atención sostenida, así como el interés por la comprensión y reflexión de conceptos integrados en los textos (Portellano y García, 2014).

En cuanto a la correlación encontrada entre la comprensión lectora con el proceso de atención, los resultados arrojados por este análisis no coinciden con los de autores que descartan el papel relevante de la atención en la adquisición y consolidación de la lectura, bajo el supuesto de que es posible comprender los textos escritos, aunque se atiende simultáneamente a la tarea y a otros estímulos (Au y Lovegrove, 2006; Seghier et al., 2012). Al contrario, puede afirmarse que, aunque es posible captar información de estímulos básicos visuales y auditivos presentes en diferentes tareas cognitivas, para la comprensión lectora es necesario que los niños atiendan lo que leen para integrar y relacionar los conocimientos previos con los aportados por los textos (Fuenmayor y Villasmil, 2008; Wolf, 2008).

Por lo tanto, la atención está involucrada a lo largo del aprendizaje en sintonía con los demás procesos cognitivos que establecen las bases de la lectoescritura y la comprensión lectora (Ison y Korzeniowski, 2016). Igualmente, esta investigación coincide con otras acerca de la influencia de la atención en el rendimiento de las habilidades lectoras básicas (Cohen, Dehaene, Vinckier, Jobert y Montavont, 2008; Facoetti, Trussardi et al., 2010; Waechter, Besner y Stolz, 2011) y en la comprensión lectora de los niños (Solan et al., 2007; Facoetti Corradi et al., 2010).

Por lo expresado anteriormente, se deduce que la intervención oportuna para remediar las dificultades de la comprensión lectora en la educación básica permitirá que el niño comprenda los textos; además, se deben fomentar las actividades vinculadas al proceso de atención, así como las estrategias de estilos de aprendizaje, para que se reconozcan las palabras, realicen inferencias e hipótesis para integrar la información de lo que se leyó y motive el interés del niño por la lectura (Scammacca et al., 2016; Ison y Korzeniowski, 2016; Estrada, 2018).

En conclusión, este trabajo aportó, en primer lugar, datos sobre la comprensión lectora, los estilos de aprendizaje y la atención en niños de tercer nivel de educación primaria; en segundo lugar, en lo que respecta a la interacción de la comprensión lectora con las bases neurobiológicas de los procesos cognoscitivos, debe considerarse el proceso de atención en la enseñanza; y en tercer lugar, se hallaron elementos para desarrollar e implementar estrategias de aprendizaje que favorezcan y corrijan las dificultades de la comprensión lectora. ♦

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por la beca doctoral número 732579 otorgada en Investigaciones Cerebrales.

Referencias

- Alonso, C., Gallego D., y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. España: Mensajero.
- Asociación Médica Mundial. (2015). *Manual de Ética Médica* (3.ª ed.). Recuperado de https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/Ethics_manual_3rd_Nov2015_es.pdf
- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión. (2018). *Nivel socioeconómico AMAI 2018*. Recuperado de <https://amai.org/descargas/Nota-Methodolo%CC%81gico-NSE-2018-v3.pdf>
- Au, A., y Lovegrove, W. (2006). Rapid visual processing by college students in reading irregular words and phonologically regular pseudowords presented singly and in contiguity. *Annals of Dyslexia*, 56, 335-360. doi:10-1007/s11881-006-0015-1.
- Carrascal, N., y Sierra, I. (2001). *Contextos de Enseñanza y Calidad del aprendizaje: factores críticos en educación superior*. Colombia: Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Castejón, J. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. San Vicente Alicante: Club Universitario.
- Chumacero, C., Camacho, J., y Irigoyen, J. (2010). La enseñanza inicial de lectura dentro del aula regular: Niveles de desempeño funcional que se promueven en niños que presentan dificultades para su adquisición. *V Foro de Investigación Educativa*. Recuperado de <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3379/1/49.pdf>
- Cohen, L., Dehaene, S., Vinckier, F., Jobert, A., y Montavont, A. (2008). Reading normal and degraded words: Contribution of the dorsal and ventral visual pathways. *Neuroimage*, 40, 353-366. doi: 10.1016/j.neuroimage.2007.11.036
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín virtual*, 7(7), 218-228. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536/509>
- Facoetti, A., Corradi, N., Ruffino, M., Gori, S., y Zorzi, M. (2010). Visual spatial attention and speech segmentation are both impaired in preschoolers at familial risk for developmental dyslexia. *Dyslexia*, 16, 226-239. doi:10.1002/dys.413.
- Facoetti, A., Trussardi, A., Ruffino, M., Lorusso, M., Cattaneo, C., Galli, R., Molteni, M., y Zorzi, M. (2010). Multisensory spatial attention deficits are predictive of phonological decoding skills in developmental dyslexia. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(5), 1011-1025. doi:10.11662/jocn.2009.21232.
- Fuenmayor, G., y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognoscitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 187-202.
- García, H., Melero, M., e Izquierdo, M. (2017). Una comparación de lectura en voz alta, lectura en silencio y lectura de seguimiento. *Journal for the Study of Education and Development*, 41, 14-26. doi: 10.1080/02103702.2017.1364038.
- Goenaga, V., y Carbonó, R. (2011). *Estilos de Aprendizaje y su relación con el desarrollo de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de undécimo grado de educación media* (Tesis de Maestría). Universidad del Atlántico, Barranquilla. Recuperado

- de <https://es.slideshare.net/andavipe/estilos-de-aprendizaje-y-su-relacin-con-el-desarrollo-de-la-competencia-comunicativa-lectora-en-los-estudiantes-de-undcimo-grado-de-educacin-media-2>
- Grañeras, M., y Parras, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, de los institucionales y nuevas perspectivas*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Informe de resultados 2018*. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/ba/informe_de_resultados_2018/
- Ison, M., y Korzeniowski, C. (2016). El rol de la atención y percepción viso-espacial en el desempeño lector en la mediana infancia. *Psykhē*, 25(1), 1-13. doi:10.7764/psykhe.25.1.761.
- López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. España: CISSPRAXIS, S.A.
- Lozano, A. (2001). *Estilo de Aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas-ITESM-Universidad Virtual.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., y Ostrosky, F., (2007). *Evaluación Neurológica Infantil (ENI): Manual de aplicación*. México: El Manual Moderno.
- Mejía, M., y Jaik, A. (2015). Cuestionario para identificar estilos de aprendizaje. *Visión Educativa IUNAES*, 9(20), 144-148. Recuperado de https://issuu.com/cife/docs/revista_vision_educativa_20__2_
- Navarro, M. J. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. España: Procompal.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2018-Resultados*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Piaget, J. (2016). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación: México*, Fondo de Cultura Económica.
- Portellano, J., y García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. España: Síntesis, S. A.
- Posner, M., y Rothbart, M. (2014). Attention to learning of school subjects. *Trends Neurosci Educ*, 3(1), 14-17. doi: 10.1016/j.tine.2014.02.003.
- Prieto, R. (2009). *Voces hispanas 6*. España: Ministerio de Educación.
- Salas, I. (2006). *Una propuesta didáctica para la programación de micromundos*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Colombia: Magisterio.
- Scammacca, N., Roberts, G., Cho, E., Williams, K., Roberts, G., Vaughn, S., y Carroll, M. (2016). A Century of Progress: Reading Interventions for Students in Grades 4-12, 1914-2014. *Review of Educational Research*, 22(10), 1-45. doi:10.3102/0034654316652942.
- Seghier, M., Neufeld, N., Zeidman, P., Leff, A., Mechelli, A., Nagendran, A., Riddoch, J., Humphreys, G., y Price, C. (2012). Reading without the left ventral occipito-temporal cortex. *Neuropsychologia*, (14), 3621-3635. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2012.09.030.

- Silva, A. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(21). doi: 10.55777/rea.v11i21.1088.
- Solan, H., Shelley-Tremblay, J., Ficarra, A., Silverman, M., y Larson, S. (2003). Effect of attention therapy on reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 556-563. doi:10.1177/00222194030360060601.
- Solan, H., Shelley-Tremblay, J., Hansen, P., y Larson, S. (2007). Is there a common linkage among reading comprehension, visual attention, and magnocellular processing? *Journal of Learning Disabilities*, 40, 270-278. doi:10.1177/00222194070400030701.
- Vaca, J. (2008). *Leer*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Recuperado de https://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_leer.pdf
- Waechter, S., Besner, D., y Stolz, J. (2011). Basic processes in reading: Spatial attention as a necessary preliminary to orthographic and semantic processing. *Visual Cognition*, 19(2), 171-202. doi:10.1080/13506285.2010.517228.
- Wechsler, D. (2003). *WISC-IV: Escala Wechsler de inteligencia para niños* (4.ª ed.). México: El manual moderno.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. España: Ediciones B.
- Wong, F., y Matalinares, C. (2011). Estrategias de la comprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista IIPSI*, 14(1), 235-260. Recuperado de https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v14_n1/pdf/a14.pdf
- Zavala, H. (2008). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/617/Zavala_gh.pdf?sequence=1&isAllowed=y



Modelo integral de orientación psicopedagógica y tutoría para la atención de las necesidades formativas de estudiantes de educación media superior

Comprehensive model of psycho-pedagogical orientation and tutoring to attend to the training needs of upper secondary education students

Belén Martínez-Zamora*
Israel Antonio Gómez-Molina

Recibido: 26 de abril de 2022
Aceptado: 11 de mayo de 2022

Resumen

En algunos centros educativos, los docentes olvidan que el objetivo de la educación es personalizar el aprendizaje de cada individuo. Por ello, este trabajo se realizó con el fin de encontrar la estrategia que permitiera que los programas de acompañamiento psicopedagógico de la preparatoria Emiliano Zapata de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) atiendan de una forma integral a la comunidad educativa. Para esto, se utilizó una investigación de corte mixto, a través de los métodos de investigación acción y transversal descriptivo. Se trabajó con 246 estudiantes, 61 docentes, 31 tutores, 246 padres de familia y 4 orientadores, a quienes se les aplicaron dos entrevistas, un cuestionario y se utilizó un diagnóstico denominado FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), para evaluar los programas de Acompañamiento Psicopedagógico y de Tutorías. Como resultado de triangular la información, surgieron dos propuestas de estrategias psicopedagógicas. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: acompañamiento psicopedagógico, estrategias psicopedagógicas, acción tutorial, orientación educativa.

Abstract

In some schools, teachers forget that the goal of education is to personalize each individual learning. For this reason, this work was carried out in order to find the strategy that would allow the psychopedagogical accompaniment programs of the Emiliano Zapata High School of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) to attend the educational community in an integral way. For this, mixed research was used, through the descriptive cross-sectional and action research methods. We worked with 246 students, 61 teachers, 31 tutors, 246 parents and 4 counselors, who were given two interviews, a questionnaire and a diagnosis called SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) was used to evaluate the Psychopedagogical Accompaniment and Tutoring programs. As a result of triangulating the information, two proposals for psychopedagogical strategies emerged.

Keywords: *psychopedagogical accompaniment, psychopedagogical strategies, tutorial action, educational orientation.*

Introducción

La preocupación por la pertinencia de las políticas formativas persiste en la mayoría de los sistemas educativos, y ha generado cambios sustanciales en la



Belén Martínez-Zamora es candidata al Doctorado de Educación en la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). También es docente de Psicología y coordinadora del programa de Acompañamiento Psicopedagógico y Orientación Educativa (APOEd) en la preparatoria Emiliano Zapata de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Sus líneas de investigación son los procesos de acompañamiento psicopedagógico: orientación y tutoría en la educación media superior. C. e.: belen8606@gmail.com y tel.: 222 163 88 47. *Autora de correspondencia.



Israel Antonio Gómez-Molina es licenciado en Ciencias de la Educación con terminal en Ciencias Sociales e Historia por la Universidad de Montemorelos, Nuevo León. Se especializa en formación docente en educación media superior por la Universidad Valle del Grijalva, campus Tuxtla, donde también cursó la maestría. También director de tesis doctorales en la UNINI. C. e.: gomi66@hotmail.com

formación académica de los centros educativos a nivel mundial, pero sin lograr una mayor incidencia en la comunidad educativa.

De este modo, en la mayor parte de estos centros se vive un proceso de masificación y despersonalización formativa, que, por un lado, lleva al estudiante a perder su identidad y al abandono de sus metas, impactando en el grado de responsabilidad y autonomía que tiene como agente activo en su propio proceso de aprendizaje; y por otro, lleva a los docentes a perder el sentido de la educación integral, convirtiéndose en expertos que solo se preocupan por cubrir un programa, pues solamente les interesa depositar conocimientos en sus estudiantes, sin considerar las necesidades educativas que estos puedan presentar ni evaluar si realmente están aprendiendo.

Por otra parte, si dichas instituciones quieren fomentar una educación realmente integral, necesitan considerar la formación del individuo como persona, a fin de incidir eficazmente en el desarrollo de su comunidad a través de diferentes competencias para la vida y no solo mediante la acumulación de conocimientos. Para ello, las escuelas tienen que implementar, como parte esencial del proceso de aprendizaje, una serie de programas de acompañamiento para atender las necesidades de la comunidad educativa y mantener una adecuada interacción entre los mismos.

Desde el punto de vista de la orientación psicopedagógica, se han realizado importantes esfuerzos por generar metodologías que faciliten el proceso formativo integral; consideran estrategias de intervención con la intención de atender a toda la población educativa, las cuales están encaminadas a la prevención de problemas educativos vinculados con dificultades a nivel personal, familiar o social por las que pueden atravesar los estudiantes durante su formación, así como para desarrollar habilidades y destrezas para la vida cotidiana, que resultan indispensables para mantener una convivencia sana en los diferentes entornos en los que se desenvuelven los estudiantes (Vélaz de Medrano, 2002).

Dicho lo anterior, la orientación psicopedagógica tiene la principal meta de brindar un acompañamiento continuo y personalizado para cada uno de los agentes educativos (tutores, orientadores, profesores), al igual que para los estudiantes dentro de los centros, valiéndose de la orientación educativa y de la acción tutorial (Álvarez y Bisquerra, 2012).

En este trabajo se presenta la propuesta de un mecanismo de integración que permita a los programas de Acompañamiento Psicopedagógico y Orientación Educativa (APOEd) y Tutorías en la preparatoria Emiliano Zapata de la Benemérita

Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) atender de una forma integral a la comunidad educativa.

Para poder comprender mejor el alcance de este trabajo, se realizará una breve descripción de la situación de los programas de acompañamiento en la educación media superior en la máxima casa de estudios de Puebla, resaltando sus objetivos y el alcance de su intervención.

El Acompañamiento Psicopedagógico y Orientación Educativa (APOEd) tiene la finalidad de brindar una orientación integral a los estudiantes que permita apoyarlos manera individualizada para atender problemas en diferentes áreas, como la académica, la vocacional, la educación especial y el desarrollo humano; de tal manera que quien forme parte de este equipo de trabajo sea capaz de incorporar a los distintos actores del colectivo educativo, ya sean maestros, directivos, estudiantes o familiares.

Además, este programa debe contemplar los aspectos psicológico, social y cultural que influyen en los estudiantes durante su proceso educativo; así, se ayudará a un desarrollo integral de los mismos, con el fin de que cuenten con los instrumentos necesarios para la toma de decisiones acordes a su desarrollo personal, educativo y laboral. El APOEd intenta que se dé importancia a los intereses, expectativas, aptitudes, actitudes y capacidades de los educandos (BUAP, 2012a).

El programa de Tutorías (inicialmente llamado SIACe-BUAP) es una experiencia docente que la BUAP realiza para ofrecer a sus alumnos soporte y orientación, con la finalidad de optimizar su rendimiento académico y su nivel de comportamiento, que sea compatible con el perfil de egresado del nivel medio superior y la normatividad universitaria, así como con la filosofía humanista, la misión, la visión y los valores establecidos institucionalmente (BUAP, 2012b).

Debido a lo anterior, los estudiantes cuentan con un importante apoyo para atender su educación integral dentro de las preparatorias; sin embargo, estos intentos de dar acompañamiento a los alumnos no han funcionado en su totalidad, debido a que los programas se desarrollan por separado y no se vinculan a los diferentes contextos de las unidades académicas de nivel medio superior, ni se establece con claridad la importancia que ambos tienen dentro de un programa de formación integral.

Como resultado de esta situación, se puede apreciar en los estudiantes una falta de interés hacia estos programas, pues los consideran una pérdida de tiempo, y los induce a desaprovechar las ventajas que se ofrecen para su formación académica. Igualmente, algunos docentes restan importancia a los programas

de acompañamiento y dan mayor valor a la asignatura que imparten, o bien, se niegan a colaborar con los tutores u orientadores, situación que en alguna medida se justifica porque no existe beneficio alguno vinculado a su participación como agentes activos en alguno o ambos programas.

Según Claro, Pérez, López y Páez (2019), esto se debe a la hiperresponsabilización en los docentes, comprendida como lo opuesto a la colaboración; esto hace referencia a un nivel de responsabilidad que trasciende su rol, incluso, su obligación contractual. Su frecuencia es más cuando se trata de buscar soluciones a los problemas y al hablar particularmente de la orientación y de la tutoría, lo cual adquiere sentido al considerar que muchos docentes no han sido formados en un sistema como ese, por lo que no hacen suyo ningún beneficio vinculado a este tipo de programas.

Asimismo, como lo indican Balkin y Kleist (2017), la relación entre orientadores, tutores y profesorado no siempre responde a los principios de reconocimiento mutuo, corresponsabilidad, reciprocidad y complementariedad, propios del enfoque colaborador. De hecho, se presenta un mayor número de complicaciones al momento de colaborar cuando se está en presencia de procesos de enseñanza-aprendizaje que en otras interacciones educativas.

Por esa razón, la necesidad de ajustar el acompañamiento académico de los estudiantes encuentra su justificación en la necesidad de replantear la manera actual de realizar la intervención en orientación y tutoría en la preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP, en virtud de que de esta forma se logrará que APOEd y Tutoría se presenten como una estrategia organizada, sistemática y profesionalmente brindada en pro de una formación integral del estudiante.

A continuación, se describen los aspectos teóricos que fundamentan este trabajo. Se parte de la definición de *orientación y tutoría*, al igual que la diferencia entre estos dos conceptos, con el propósito de explicar el alcance que tiene cada una en su intervención.

En su estudio, Martos (2017) concluye que los orientadores pueden apoyar en la formación de un "liderazgo pedagógico" en los centros de enseñanza y desenvolverse como catalizadores y andamiajes para fortalecer y permitir el liderazgo distribuido. Por su parte, Molina y De Luca (2009) señalan que conseguir el acompañamiento y el asesoramiento colaborativo del equipo de profesores, así como de sus directivos y de los órganos de coordinación escolar, es uno de los mayores retos a lograr para el éxito de este tipo de orientación.

Asimismo, hay estudios que diferencian la orientación educativa de la intervención psicopedagógica, pues, aunque se complementan, se deben

distinguir entre ellas. Tal es el caso de las aportaciones de López-Gómez (2017), quien define al primer concepto como un proceso de ayuda enfocada en que las personas puedan potenciar su desarrollo en un centro escolar; mientras que al segundo lo ve como un conjunto de actuaciones estratégicas especializadas, cuya ejecución corresponde al profesor con formación en psicología, pedagogía o psicopedagógica.

Según Bisquerra (2005), la orientación psicopedagógica es el “proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos los aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (p. 2).

Para este trabajo se consideró esta definición, pues involucra un proceso continuo que debe ser integrado en el proceso educativo, incluyendo a todos los que forman parte del proceso de formación y, por tanto, debe abarcar a todos los individuos, en todos los aspectos de desarrollo personal y durante el ciclo vital; de ahí que la orientación atienda algunos aspectos educativos, vocacionales y personales, entre otros. Sin embargo, lo destacado del concepto que Bisquerra (2005) tiene de la orientación es la integración del conjunto de factores en una unidad de acción coordinada para alcanzar determinados objetivos, con enfoque en la prevención, el desarrollo humano y la intervención social.

Además, el autor menciona que la ayuda brindada en la orientación es profesionalizada, porque se basa en principios científicos y filosóficos; es decir, implica un campo de investigación y acción interdisciplinaria que procura usar principios teóricos y tecnología para cumplir con el fin último de la orientación: el desarrollo integral de las personas (Bisquerra, 2005).

Por lo tanto, para hacer una intervención en el contexto escolar, la orientación psicopedagógica requiere de un elemento que se enfoca en las diferentes necesidades que puede presentar un grupo-clase en un centro educativo. Dicho componente es la *tutoría*, factor clave en el proceso de formación integral de los individuos en todos los niveles educativos, pues se ubica dentro de un contexto educativo y procura el desarrollo de los alumnos, teniendo en cuenta a las distintas dimensiones que inciden en su desenvolvimiento académico, permitiendo agilizar convenientemente las relaciones entre el estudiante, el sistema educativo y la sociedad, así como beneficiar su comprensión y manejo, en vez de limitarse a brindar una instrucción tradicional y llevar a la práctica el proceso de orientación.

Morton y Palmer (1993), así como Johnson, Rose y Schlosser (2007), exponen la dificultad para lograr una definición de tutoría, debido a que, por lo general, se confunde con otras *funciones de apoyo*, prestadas por otras personas. Esto

se evidencia en el ámbito educativo con el uso de términos como *entrenador o mentor*, como equivalentes a *tutor*.

Por ello, en este trabajo se considera que el *tutor* es la persona experimentada que proporciona la guía y el apoyo necesarios para realizar las tareas y actividades de manera más efectiva, tanto para sí mismo como para quienes vayan a interactuar con él (Zabalza y Cid, 1998).

Cid y Ocampo (2006), Hagger y McIntyre (2006) y Pérez (2005) destacan cómo la tutoría ayuda a que los futuros docentes puedan disminuir sus sentimientos y sensaciones de aislamiento, mejorar la confianza y autoestima, la autorreflexión, así como a su capacidad de resolución de problemas.

La tutoría, del mismo modo que la orientación, debe ser un proceso continuo dirigido a todos los alumnos y niveles educativos. Esto consiste básicamente en apoyar, diseñar y desarrollar diversas situaciones que tengan por finalidad el desarrollo cognitivo, afectivo y práctico de los estudiantes en su proceso de formación académica, personal y social; por lo que se enfoca en comprender las características propias del individuo en sus diversas etapas de desarrollo y en las dificultades que puedan tener.

Asimismo, implica a diversos agentes educativos, por lo que una de sus finalidades es dinamizar las relaciones entre estos, facilitando el trabajo de los docentes-tutores, así como incidir en mejorar la calidad educativa. En pocas palabras, es el puente entre el alumno-docente, alumno-directivo, alumno-orientador, alumno-familia y familia-escuela.

Una vez realizado el análisis de las diferentes investigaciones acerca de la orientación y tutoría, es posible concluir que no abundan los estudios que combinen la orientación psicopedagógica y la tutoría en la educación media superior.

En México, de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior (2011), en el programa Sistema Nacional de Tutorías Académicas para el Bachillerato General, Tecnológico y Profesional Técnico, existen cuatro niveles de concreción:

- Interinstitucional: organizar las acciones para fortalecer el marco normativo del Sistema Nacional de Tutorías Académicas.
- Institucional: elaborar el Programa Institucional de Tutorías Académicas, así como instrumentar, recabar, analizar e informar a la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico de la acción tutorial de sus respectivos planteles.

- Escuela: crear las condiciones y realizar la gestión para la organización y ejecución del Programa Institucional de Tutorías.
- Aula: atender las necesidades formativas de los estudiantes en una tutoría grupal, tutoría individual, tutoría entre pares y tutoría itinerante (cuando no hay un tutor permanente).

En el caso de la orientación, para la educación media superior hay una diversidad de programas según el tipo de subsistema, pero para este trabajo se retoma la propuesta del *Manual para el orientador. Bachillerato general* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010) que apoya para el desarrollo integral a través de la prevención, formación e integración; mismas que se trabajan en cuatro áreas: institucional, escolar, vocacional y psicosocial.

En el caso de las preparatorias de la BUAP, la organización de los programas de APOEd y Tutorías, la estructura queda a cargo de la dirección y secretaría académica. Estos se integran de la siguiente manera:

APOEd

1. Coordinador de orientadores.
2. Orientadores por grupos.

Tutorías

1. Coordinador general de tutores.
2. Coordinador de tutores por turno y grado.
3. Tutores por grupos.

Los coordinadores de orientación y tutoría son los responsables de integrar el plan de trabajo de cada programa, así como de reunirse periódicamente con la Dirección de Educación Media Superior (DEMS) de la BUAP y coordinadores de las diferentes preparatorias, para dar seguimiento al plan de trabajo de estos programas; también son los encargados de coordinar la evaluación y seguimiento del proceso de acompañamiento que realizan el resto de los orientadores para conjuntamente proponer actividades, con el fin de atender las necesidades de los estudiantes y de sus acompañantes académicos (tutores).

En tanto, el coordinador de tutores es el responsable de coordinar y organizar el Plan de Acción Tutorial (PAT) dentro de su unidad académica; además de mantener reuniones periódicas con el coordinador de orientadores, los coordinadores de tutores por grado y turno, con los tutores por grupo, así como

el resto de la planta docente para dar seguimiento al proceso de formación y acompañamiento de los alumnos.

Método

La presente investigación fue de carácter mixto (cualitativo-cuantitativo), porque permite analizar, pensar y extraer conclusiones sobre la realidad educativa a un determinado momento (García, 2016). El diseño fue exploratorio secuencial (cualitativo), pues en un primer momento se recolectaron datos cualitativos y posteriormente se utilizaron los cuantitativos, que permitieron complementar y realizar generalizaciones de los resultados de este trabajo.

Este estudio se albergó dentro de la perspectiva no experimental, debido a la falta de estímulos a los que se expongan los sujetos de estudio ni manipulación deliberada de las variables. Se trata de una descripción del estado y comportamiento de las variables estudiadas en una unidad de estudio identificada, con una temporalidad transversal definida *a priori*, sin interés de estudiar la evolución perceptual de las variables a través del tiempo.

La investigación se realizó en la preparatoria Emiliano Zapata de la BUAP y la muestra estuvo integrada de la siguiente manera:

- 1) 246 estudiantes, de un total de 681 alumnos, quienes forman parte de la población estudiantil matutina y vespertina, de ambos sexos. Los entrevistados fueron 37 % hombres y 63 % mujeres. Las edades oscilaron entre 14 y 18 años, con una media de 16. La muestra tomada estuvo basada en el método probabilístico con un nivel de confianza del 95 %. La elección de los participantes se realizó de manera intencional, dinámica y secuencial. Esto es acorde con el enfoque cualitativo-cuantitativo del estudio. Se consideraron los siguientes criterios: a) estudiantes inscritos en la preparatoria Emiliano Zapata y b) estar cursando el primer y segundo año.
- 2) 61 docentes de una población total de 72. Fue tomada de acuerdo con cálculo probabilístico y con un nivel de confianza del 95 %. La población estuvo compuesta por el conjunto de académicos que desarrollaron la actividad de acompañamiento y tutoría durante el curso académico 2019-2020 en los turnos matutino y vespertino. Los criterios de inclusión en la muestra fueron a) profesores adscritos a la preparatoria Emiliano Zapata y b) ser docente frente a grupo y no ser coordinador de APOEd o de tutorías ni estar en algún puesto directivo.
- 3) 31 tutores de un total de 33, que representan el 93 %.

- 4) 246 padres de familia, 36.1 % del total (681), con hijos inscritos en primero o segundo año del curso académico 2019-2020.
- 5) 4 orientadores, de los que no se realizó ningún cálculo de la muestra, pues son pocos y se decidió trabajar con todos.

Instrumentos de recolección de datos

En relación con los instrumentos de recolección de la información necesaria para realizar este trabajo, se partió de variables que ayudaron a la elección y diseño que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Variables, indicadores y dimensiones para la construcción de instrumentos

Variable independiente	Indicador de la variable	Dimensión
Estrategias psicopedagógicas que vinculen los programas de Acompañamiento Psicopedagógico y Orientación Educativo (APOEd) y de Tutoría.	Concepto de orientación psicopedagógica.	Tipo de intervención. Estrategias de intervención. Recursos para la intervención. Áreas de intervención. Modelos de intervención en orientación.
	Papel del orientador psicopedagógico.	Concepto de orientador. Características personales. Características profesionales. Roles del orientador.
	Concepto de acción tutorial.	Finalidad acción tutorial. Dimensión de la tutoría. Tipos de acción tutorial. Momentos de la tutoría. Modalidades. Fases del proceso tutorial. Destinatarios.
	Papel del acompañante académico (tutor).	Concepto de acompañante académico (tutor). Características personales. Características profesionales. Funciones del tutor.



Variable dependiente	Indicador	Dimensión
Atención de las necesidades formativas de la comunidad educativa de la preparatoria Emiliano Zapata.	Capacitación y formación en los programas de acompañamiento.	Falta de preparación y recursos de los responsables de llevar a cabo los programas de APOEd y Tutoría en la preparatoria Emiliano Zapata para poder realizar su intervención de forma eficiente y eficaz.
	Necesidades de la comunidad estudiantil para su educación integral.	Dificultades que los estudiantes pueden tener para poder desarrollarse de manera integral y tener las competencias necesarias para hacer frente a los obstáculos de su vida, tanto en el ámbito educativo como el ámbito profesional.

Fuente: Elaboración propia.

Para la variable independiente, se diseñaron los siguientes instrumentos:

- Entrevista (semiestructurada): stá basada en una guía de temas, donde el entrevistador cuenta con la libertad de incluir más interrogantes si cree que ayuda a mejorar conceptos u obtener más información sobre la temática en cuestión.
- Cuestionario (tipo encuesta): consiste en pedir información a un número considerable de personas que en este caso fue de 500, lo que implicó el uso de un formulario estructurado con respuestas abiertas y cerradas, que cuenta con preguntas sobre información descriptiva (sexo, edad, preparación profesional, etcétera) y otros sobre información cuantitativa y cualitativa.

Para la variable dependiente se diseñaron los siguientes instrumentos:

- Diagnóstico FODA: permite estudiar elementos tanto internos como externos de una empresa o institución, en este caso, del programa APOEd y de Tutorías. La situación interna la forman los dos factores controlables: fortalezas y debilidades, mientras que a la situación externa la conforman los dos factores no controlables: oportunidades y amenazas.

- Entrevista a participantes clave (focalizada): esta herramienta es usada en los trabajos de investigación y consta de una guía de entrevista semiestructurada, donde se resumen, en forma clara, los puntos fundamentales que se requieren y, con base en ello, se selecciona a los entrevistados clave por poseer conocimientos sobre el tema de interés. En el presente trabajo se utilizó esta herramienta con la finalidad de recabar información sobre las necesidades que presenta la comunidad educativa.

Una vez que se contó con los instrumentos para recolectar la información, se inició su aplicación mediante formularios de Microsoft Office 365, debido a que no se pudo hacer tal ejercicio de manera presencial debido a la pandemia generada por covid-19. Por consiguiente, se solicitó autorización a la dirección de la preparatoria Emiliano Zapata, con el fin de que, a través de las fuentes de comunicación institucionales, se diera a conocer la información general del objetivo de la investigación y se compartieran los enlaces para cada uno de los instrumentos que la comunidad educativa debería responder.

El análisis de datos cualitativos se realizó como se indica a continuación:

- Se organizaron los datos considerando a los participantes, los indicadores y las dimensiones de las variables de estudio.
- Se revisaron los datos obtenidos para tener un panorama general.
- Se registraron y describieron las categorías de análisis según los datos obtenidos, mediante la elaboración de matrices útiles para establecer vínculos entre categorías, temas o ambos (triangulación de datos).

Por otro lado, para hacer el análisis de datos cuantitativos, se optó por el programa SPSS, que permite realizar la captura y el análisis de datos para crear tablas y gráficos completos, con los que se pudo realizar un mejor estudio de lo recabado en los cuestionarios aplicados a tutores, orientadores y padres de familia, e integrar los datos que se procesaron de manera cualitativa.

Resultados

Para analizar las estrategias psicopedagógicas que vincularan los programas de Acompañamiento Psicopedagógico y Orientación Educativo (APOEd) y de Tutoría, se consideraron cuatro indicadores: el concepto de orientación psicopedagógica, el papel del orientador psicopedagógico, el concepto de la acción tutorial y el papel del acompañante académico (tutor).

Para el primer caso, se le preguntó a la población muestra acerca del concepto que tiene sobre orientación (específicamente sobre el APOEd) y la manera en que esta debe llevarse a cabo (considerando el tipo y áreas de intervención, estrategias y recursos), obteniendo los siguientes resultados.

El 48 % de los docentes consideró la orientación como un apoyo psicológico para los estudiantes, el 45 % la vio como una ayuda académica y de orientación para los estudiantes, mientras que solo para el 7 % representa un apoyo para los padres y los acompañantes académicos (tutores o cotutores).

En contraste, el 63 % de los estudiantes la entiende como un espacio de apoyo psicológico y emocional, donde pueden recibir consejos personales ante problemas de la adolescencia, y el 37 % cree que es un área de apoyo académico y de orientación vocacional.

En relación con el grupo de orientadores, para poder analizar cuál era la concepción que tenían sobre orientación psicopedagógica en función de APOEd, se les preguntó cuál era el grado de conocimientos que tenían de las disposiciones legales con respecto a la orientación. El 50 % de la población respondió que es muy poco lo que saben, comparativamente con el resto de la muestra, que considera este nivel entre alto y medio.

A los padres de familia se les preguntó cuál era conocimiento que tenían sobre el APOEd: el 62 % afirmó que no tenía conocimiento alguno al respecto o creía que no existía, mientras que un 38 % lo conocía porque alguno de sus hijos ya había sido atendido por una orientadora.

Con base en esto, se deduce que la mayoría de los integrantes de la comunidad ven la orientación psicopedagógica en la preparatoria como un espacio de acompañamiento en el ámbito académico y que implica atender las necesidades de toda la comunidad educativa. Asimismo, se detectó que la consideran relevante en el proceso de formación integral de los estudiantes.

El segundo cuestionamiento realizado para poder analizar el concepto de orientación fue la manera en que esta debe llevarse a cabo (considerando el tipo y áreas de intervención, estrategias y recursos), para lo cual se obtuvieron los siguientes resultados:

En el grupo de los docentes, el 55 % mencionó que la intervención se hacía mediante un formato de canalización, donde se observaba más de cerca a los estudiantes; el 31 % respondió valorativamente, mencionando que los psicólogos y tutores hacían bien el trabajo; por último, el 14 % afirmó que no sabía la manera en que se lleva a cabo el proceso de orientación.

En relación con los estudiantes, el 38 % consideró que en APOEd se puede plantear una problemática para recibir orientación al respecto a través de la solicitud de una cita con los psicólogos, pero el 20 % respondió que el proceso de orientación que se brinda es de carácter terapéutico, en el cual se brinda apoyo en la solución de problemas.

A pesar de que la mayoría de los docentes y estudiantes tienen conocimiento de cómo se lleva a cabo el proceso de orientación de APOEd, todavía es alto el porcentaje de población que no tiene idea de cómo se trabaja.

En el caso de los tutores y orientadores, coinciden en que APOEd debe participar más en planificación de actividades educativas en el marco del proyecto de la preparatoria, pues facilitaría la atención de las diferentes necesidades de los estudiantes, tanto de manera individual como grupal.

Respecto a los padres de familia, el 57 % de ellos no sabe en qué consiste el APOEd, por lo que el 93.2 % considera importante que, a través de dicho apoyo psicopedagógico, se mantenga una estrecha relación con ellos y se fortalezca el vínculo escuela-familia; en contraste, un 6.8 % opinó lo contrario.

Después de describir los resultados, se pudo inferir que la comunidad educativa está de acuerdo en que es importante la colaboración de todos los integrantes de la preparatoria para atender de manera global las necesidades formativas; además, coinciden en que no solo se involucren aspectos meramente de aprendizaje, sino también emocionales, sociales y profesionales, para realmente contar con una formación integral.

El segundo indicador analizado fue el papel del orientador, para lo cual se pidió a la población de estudio que mencionara quién sería el responsable de llevar a cabo esta labor, así como las características y el rol que este profesional debería tener para desempeñarse como orientador en la preparatoria. Se obtuvieron las respuestas que se muestran a continuación.

El 62 % de los docentes y el 78.3 % de los estudiantes consideraron que la entidad profesional responsable de la orientación psicopedagógica del plantel debe estar integrada por las psicólogas de la escuela; asimismo, el 16.9 % opinó que para ejercer tal función se debe contar con la formación y la capacitación necesarias para poder intervenir en APOEd.

En el caso de los orientadores y los tutores, señalaron que la responsable de dicha labor es la academia de Psicología, porque así está marcado en los lineamientos del programa de APOEd. No obstante, ambos consideraron necesario que la comunidad educativa cuente con una información más detallada con respecto al perfil del orientador, pues la mayoría no tiene claro el alcance de la

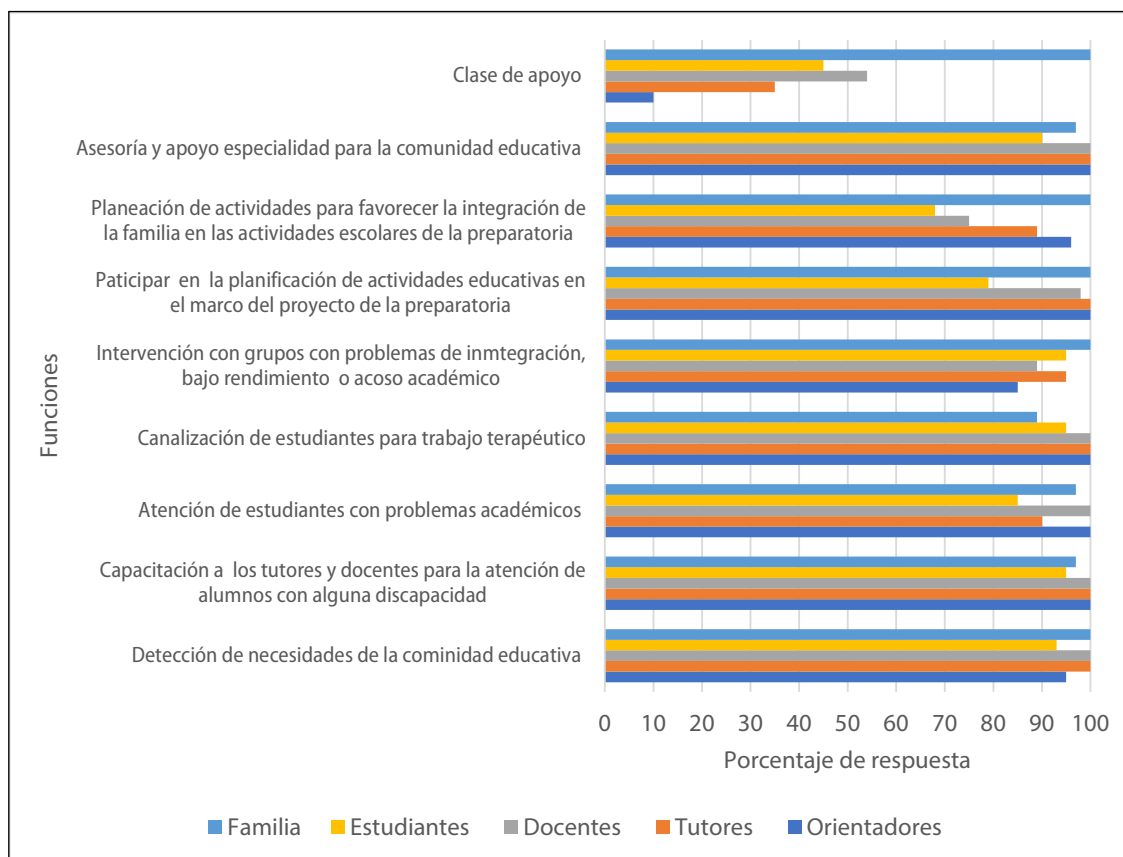
intervención que realiza el APOEd en la preparatoria. Lo anterior puede observarse al analizar el indicador de concepto de orientación.

Además, los orientadores (75 %) y los tutores (74 %) señalaron que es importante que dentro de las funciones del orientador se contemple el acompañamiento dirigido a estudiantes que presentan mayor dificultad en su integración a las actividades académicas propias de ese nivel escolar.

Por su parte, los padres de familia, al no tener claro qué es el APOEd, tampoco supieron cuál es el papel de los responsables de la orientación en la institución, pero están interesados en que este programa apoye a sus hijos; de hecho, el 90 % externó su necesidad de conocer la preparación y funciones de los responsables de tal tarea.

En general, la comunidad educativa coincide en que APOEd debe cumplir las funciones explicadas en la siguiente gráfica:

Gráfica 1. Funciones del APOEd



Fuente: Elaboración propia.

El tercer indicador fue el concepto de tutoría, para el cual se le pidió a la población estudiada que describiera su idea al respecto y la manera en que se lleva a cabo, considerando el plan de trabajo y los destinatarios.

Para la mayoría de los docentes y estudiantes es un proceso o espacio de acompañamiento académico que se les da a los alumnos durante su estancia en la preparatoria y facilita la comunicación entre orientador, docentes, dirección, familia y estudiantes. Además, señalaron que les permitía conocer un poco más a los estudiantes, para apoyarlos cuando presentaran dificultades académicas y, de ser necesario, vincularlos con el APOEd.

En el caso de los orientadores y los tutores, cuando se les preguntó sobre la tutoría, tienen claro que es un proceso de acompañamiento académico que realiza un docente asignado como tutor para atender a un grupo específico de estudiantes durante un ciclo escolar; sin embargo, algunos la consideraron como una asignatura más que debe cumplir con un programa previamente establecido.

En cuanto a las respuestas de los padres de familia, están enterados de que en la escuela existen los programas de Tutoría y APOEd, porque al inicio del ciclo escolar los directivos hacen la presentación de los diferentes programas de ayuda con los que cuenta la preparatoria, pero, sobre todo, en el caso del APOEd ignoraban si esta función se realiza. Esto se debe a que existe muy poca difusión de las atribuciones de las orientadoras.

El cuarto indicador analizado fue el papel del tutor o acompañante académico, para lo cual se le pidió a la población que describiera quién o quiénes debían ser los responsables de este programa y el rol que deberían desempeñar en el proceso de acompañamiento psicopedagógico realizado en dicha institución.

En el primer caso, el de la acción tutorial, el 34 % de los docentes respondió que deben practicarla todos los profesores, el 31 % contestó que solo los docentes con vocación para ello, el 17 % señaló que los tutores deben ser los encargados, y el 3 %, opinó que fueran los docentes de cada asignatura, los docentes tutores y las personas con conocimiento en psicología los apropiados para brindar dicho apoyo.

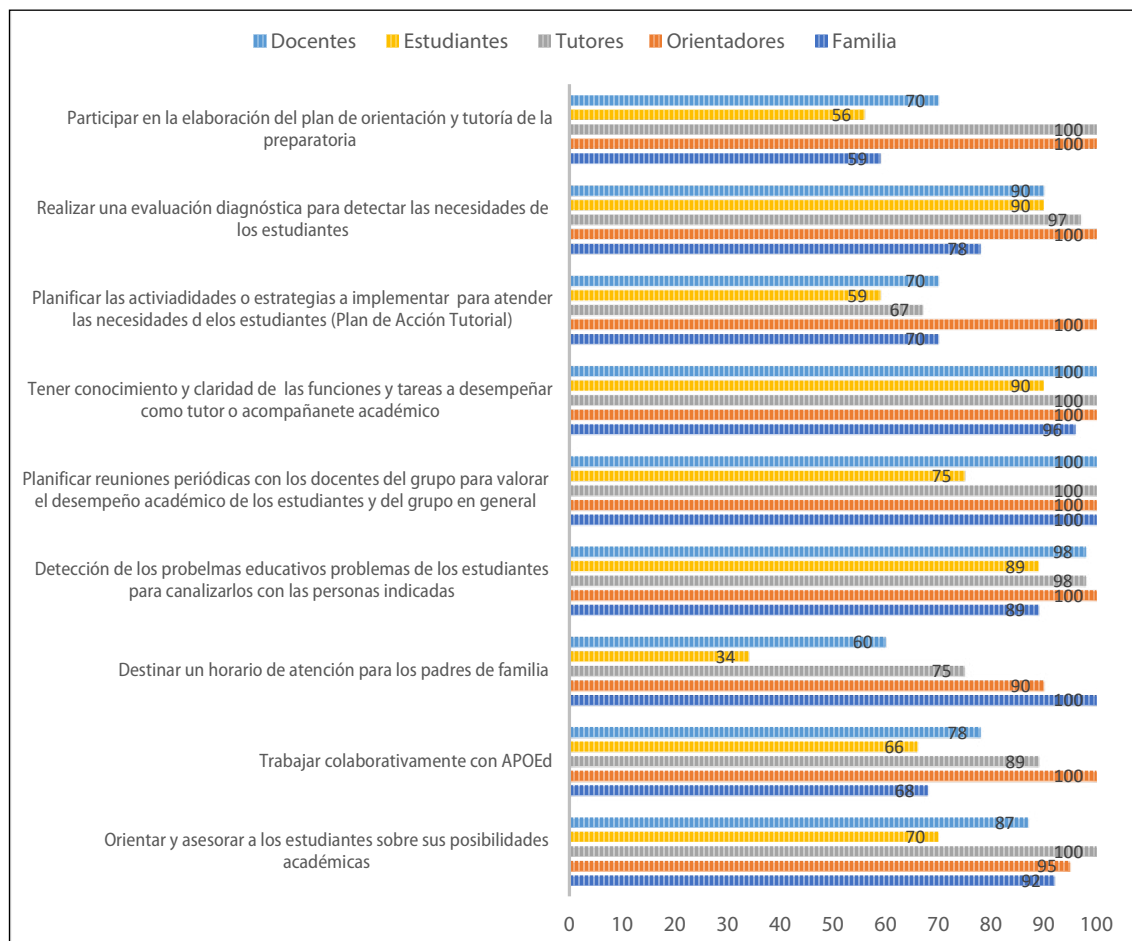
Por su parte, el 47 % de los estudiantes contestó que los docentes deben encargarse del programa de tutorías, el 40 % aseveró que cualquier persona capacitada puede llevarla a cabo y 13 % declaró que las maestras de psicología eran las adecuadas.

En el caso de los tutores (60%) y orientadores (90%), consideraron que para tal función deben ser asignados docentes con vocación y capacitación en materia de

acompañamiento psicopedagógico, para que puedan apoyar adecuadamente a los estudiantes. Finalmente, en cuanto a los padres de familia, el 45 % reconoció la importancia de que sea un docente capacitado para atender a sus hijos.

Respecto a las características que el tutor o acompañante académico debe de tener para realizar su trabajo, las respuestas son variadas, pero la mayoría de la población encuestada enumeró cualidades como inteligencia emocional y escucha activa, iniciativa, asertividad y empatía; mientras, en lo referente a sus funciones, coincidieron en que debe tener conocimiento de las tareas a desempeñar, planificar reuniones y participar en la elaboración del plan de orientación y tutoría. Otras propuestas obtenidas de dicha muestra fueron las que se ilustran en la siguiente gráfica:

Gráfica 2: Funciones del tutor o acompañante académico



Fuente: Elaboración propia.

Con ello se infiere que el papel del tutor es relevante en las actividades de acompañamiento psicopedagógico, pero es necesario que colabore con los diferentes agentes educativos para llevar con mayor eficacia su labor tutorial. Asimismo, se requiere que asuma su labor con compromiso, vocación, y que posea conocimientos y capacitación respecto al programa de acción tutorial, y no solo se limite a verla como una actividad administrativa que debe realizar porque le fue asignada.

Por último, se analizó la variable correspondiente a las necesidades formativas que notaban los entrevistados con respecto a su trabajo en los programas de APOEd y Tutoría en la atención de la comunidad educativa, para lo cual se les preguntó sobre qué era lo que necesitaba cada uno de los programas de acompañamiento institucional. Dichos resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2: Necesidades de los programas de APOEd y Tutoría

Tutorías	APOEd	Ambos Programas
Involucrar más a los orientadores en su trabajo y no solamente cuando ya tienen un problema que se pudo haber resuelto antes.	Tratar de involucrarse más en el trabajo de los tutores y no solo atender de forma remedial los casos de los estudiantes.	Propiciar una mayor comunicación entre ambos y trabajo colaborativo.
Elegir a los tutores que cumplan con el perfil que se propone en el programa de tutorías.	Programar más actividades para los estudiantes, para responder a las necesidades que surjan durante el ciclo escolar en colaboración con tutorías.	Informar a toda la comunidad educativa sobre actividades realizadas a lo largo del año.
Enfocarse únicamente en los problemas académicos de los alumnos, sin considerar otros distractores.	Dar a conocer un horario de atención para los estudiantes.	Determinar claramente lo que se requiere para llevar a cabo las diferentes actividades como tutor y orientador.
Desempeñar la labor tutorial con humildad y compromiso.	Programar reuniones con los tutores para compartir información acerca de los avances de los estudiantes atendidos.	Continuar aplicando los mismos programas, pero trabajar de manera integral.



Atender con más profesionalismo a los estudiantes que presenten dificultades.	Tener una mayor participación en la programación de actividades que apoyen a los tutores y docentes en la atención de estudiantes con dificultades.	Realizar más talleres para estudiantes en general, como manejo de estrés y hábitos de estudio.
Realizar actividades para apoyar a los estudiantes en su adaptación y permanencia en la preparatoria.	Reconocer, por parte de los directivos, el trabajo realizado por las orientadoras dentro de la preparatoria y no solo se enfoquen en lo que realizan los tutores.	Realizar seguimientos más completos de los estudiantes y dar a conocer los avances de estos.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados, se puede considerar que en la preparatoria Emiliano Zapata se requiere fomentar un trabajo colaborativo y eficiente en el área de tutorías y orientación, para lo cual se sugiere desarrollar las siguientes dos estrategias psicopedagógicas para coordinar e integrar el trabajo que realizan ambos programas de acompañamiento (Tutorías y APOEd) con los que cuenta dicho centro educativo.

La primera es implementar un curso-taller que permita capacitar a la comunidad educativa sobre los procesos para diseñar un modelo integral de orientación psicopedagógica y tutoría, con el que se puedan atender las necesidades formativas de la comunidad estudiantil.

Este estará integrado por 12 sesiones que se podrán impartir los sábados, para no interferir con las actividades de los agentes educativos. En las primeras seis se revisarán los principales fundamentos teóricos, y las seis restantes, que serán prácticas, permitirán construir un modelo integral de orientación psicopedagógica y tutoría para la atención de las necesidades formativas de los diferentes agentes educativos de dicha preparatoria, lo cual constituye la segunda estrategia.

La segunda estrategia psicopedagógica es el diseño e implementación de un modelo integral de orientación psicopedagógica y tutoría para la preparatoria Emiliano Zapata, por medio de las siguientes fases:

1. Crear una comisión de elaboración del modelo integral de orientación psicopedagógica y tutoría.
2. Mediante un análisis, la comisión también deberá identificar las necesidades de la comunidad educativa.
3. Priorizar las necesidades detectadas.
4. Formular los objetivos, los cuales deberán estar vinculados con las necesidades antes detectadas, y determinar las líneas de acción de cada uno de los programas que integren el modelo.
5. Planificar los programas de intervención que atiendan las necesidades de la comunidad educativa.
6. Llevar a la práctica cada una de las estrategias diseñadas, con lo cual se ejecutará la fase de implementación de las actividades; además, la comisión tendrá que dar seguimiento al trabajo realizado por cada uno de los agentes responsables del acompañamiento psicopedagógico.
7. Evaluación y revisión del modelo.

La presente propuesta tiene como fin mejorar la atención a los estudiantes de las preparatorias de la BUAP, institución que considera algunos aspectos de la propuesta de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008) para integrar sus programas de acompañamiento psicopedagógico; sin embargo, se debe dejar claro cuál es el papel de la orientación y la tutoría en la atención de las necesidades formativas de los estudiantes de educación media superior, no solo en la BUAP, sino en todos los subsistemas que la conforman.

También, puede adaptarse a otros subsistemas de educación media superior; pero estos tendrían que replantear el marco curricular común en la Reforma Integral de la Educación Media Superior para revisar e incorporar el proceso de orientación educativa y tutoría de manera integral, lo cual ya se está aplicando con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

Asimismo, las estrategias que aquí se plantean podrían ser aplicadas en los diferentes subsistemas de bachillerato, pero con la contextualización necesaria para que puedan contar con las herramientas adecuadas para generar un trabajo integral y colaborativo. ♦

Agradecimientos

En el transcurso de la elaboración de este trabajo, participaron diversas personas que aportaron materiales que permitieron generar una propuesta de trabajo en pro de la mejora de las condiciones de acompañamiento que se brindan en la preparatoria Emiliano Zapata.

Por ello, agradecemos las valiosas intervenciones del director de la institución, el maestro Ricardo Valderrama Valdez; la maestra Martha Alicia Herrera López, secretaria académica de la misma, quien fue la encargada de coordinar la entrega del material para aplicar los instrumentos a las distintas agentes educativas (orientadores, docentes y tutores); a las orientadoras y tutores, por tomarse el tiempo para responder los cuestionarios; a los tutores de primer y tercer semestre, por el apoyo brindado en el envío de los cuestionarios a los estudiantes; y a los padres de familia. Gracias a todos ustedes se pudo obtener la información necesaria para desarrollar la propuesta de intervención que en este documento se presenta. Finalmente, a los maestros Moisés Román Román y Margarita Daniela Bautista, por su apoyo en la propuesta de trabajo de este documento.

Referencias

- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. España: Wolters Kluwer.
- Balkin, R. S., y Kleist, D. M. (2017). *Counseling research: A practitioner-scholar approach*. EUA: American Counseling Association.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2012a). *Programa de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa para el Nivel Medio Superior*. México: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2012b). Programa: Sistema Integral de Acompañamiento para los Estudiantes del Nivel Medio Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (SIAcE-BUAP). Puebla: BUAP
- Bisquerra, R. (julio-octubre, 2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(6). Recuperado de <http://remo.ws/revistas/remo-6.pdf>
- Cid, A., y Ocampo, C. I. (mayo-agosto, 2006). Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, (340), 445-472.

- Claro, N. Y., Pérez, R., López, F., y Páez, Y. (2019). Estrategia de orientación psicopedagógica para la prevención del síndrome de *Burnout* Laboral. *Correo Científico Médico*, 23(2), 1196-1215. Recuperado de <http://www.revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/2793/1410>
- García, M. L. (2016). *El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio: Un estudio de caso en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674897/garcia_lopez_maria_lourdes.pdf
- Hagger, H., y McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. EUA: Open University Press.
- Johnson, W. B., Rose, G., y Schlosser, L. Z. (2007). *Student-Faculty Mentoring: Theoretical and Methodological Issues*. En T. H. Allen y L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 49-69). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1111/b.9781405133739.2007.x>
- López-Gómez, E. (octubre, 2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/320661472_El_concepto_y_las_finalidades_de_la_tutoria_universitaria_una_consulta_a_expertos
The_concept_and_purposes_of_university_tutoring_a_consultation_with_experts
- Martos, M. (2017). *El reto Curricular de la Orientación. Acompañando los procesos de mejora escolar* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45492/26443582.pdf?sequence=6>
- Molina, D. L., y De Luca, C. (diciembre, 2009). Orientación integral en los centros educativos y en el aula. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(19), 1449-1460. Recuperado de http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/875/Art_19_318.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morton, A., y Palmer, A. (1993). *Mentoring and preceptorship: A guide to support roles in clinical practice*. EUA: Blackwell Scientific Publications.
- Pérez, M. (2005). ¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario? *Revista de investigación educativa*, 23(2), 315-332. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321973003.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Manual para el orientador. Bachillerato general*. Recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/actividades-paraescolares/orientacioneducativa/FI-MOE.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de <https://cecytemichoacan.edu.mx/wp-content/uploads/PLANEACION/MARCO%20JURIDICO/Sistema%20Nacional%20de%20Bachillerato.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2011). *Sistema Nacional del Tutorías Académicas para el Bachillerato General, Tecnológico y Profesional Técnico*. México: Secretaría de Educación Pública.

Vélaz de Medrano, C. (2002). *Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación*. España: Aljibe.

Zabalza, M. Á., y Cid, A. C. (1998). *El tutor de prácticas: un perfil profesional*. En *Los tutores en el prácticum*. IV Symposium de Prácticas celebrado en Pontevedra, del 13 al 15 de junio de 1996. 1, 17-64.



Importancia del fomento de las actividades de vinculación en el aprendizaje de la experiencia educativa de parasitología

Importance of promoting linking activities in the educational experience learning of parasitology

Luz Irene Pascual-Mathey
Minerva Hernández-Lozano
Rossana Citlali Zepeda-Hernández
José Armando Sánchez-Salcedo
Albertina Cortés-Sol
Claudia Juárez-Portilla
Tania Molina-Jiménez*

Recibido: 10 de mayo de 2022
Aceptado: 15 de mayo de 2022

Resumen

Las actividades de vinculación con la comunidad permiten que el estudiante aplique sus conocimientos teórico-prácticos en el campo y, así, consolidar el aprendizaje. El objetivo principal del presente trabajo es promover el aprendizaje en los estudiantes al proporcionar servicios de diagnóstico a los habitantes de la comunidad de El Llanillo Redondo, ubicada en el municipio de Las Vigas de Ramírez, Veracruz; con ello, la evaluación de la presencia de enfermedades causadas por parásitos en niños de 5 a 11 años, así como las condiciones sanitarias en las que se encuentra dicha comunidad. Con el análisis de casos reales de estudio, los estudiantes detectaron entre la población infantil numerosos tipos de parásitos, como amebiasis. Además, también pusieron en práctica actividades de divulgación de la ciencia, transmitiendo información general relacionada con las enfermedades parasitarias, a través de actividades lúdico-didácticas, y en la aplicación de las medidas de prevención y control, para su mejor entendimiento.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: parasitosis, aprendizaje, servicios a la comunidad, competencias educativas.

Abstract

Community linkage activities allow students to apply their theoretical-practical knowledge in the field and thus consolidate learning. The main goal of this study is to promote learning in students by providing diagnostic services to the inhabitants of "El Llanillo Redondo" community, located in the municipality of Las Vigas de Ramírez, Veracruz; with it, the evaluation of the presence of diseases caused by parasites in children from 5 to 11 years aged, as well as the sanitary conditions in which said community is found. With the analysis of real case studies, the students detected numerous types of parasites among the child population, such as amebiasis. In addition, they also put into practice science dissemination activities, transmitting general information related to parasitic diseases, through playful-didactic activities, and in the application of prevention and control measures, for their better understanding.

Keywords: parasitic diseases, learning, community services, educational skills.



Luz Irene Pascual-Mathey es química farmacobióloga, maestra y doctora en Neuroetología por la Universidad Veracruzana (UV). Cuenta con perfil deseable PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Sus líneas de investigación son biología molecular y funcionalidad de biomoléculas; servicios farmacéuticos; bases moleculares, mecanismos celulares de plantas y alimentos. Es docente de licenciatura y posgrado en la Facultad de Química Farmacéutica Biológica de la UV.C. e.: lupascual@uv.mx



Minerva Hernández-Lozano es química farmacobióloga, maestra y doctora en Neuroetología por la Universidad Veracruzana (UV). Cuenta con perfil deseable PRODEP y es nivel VI en el programa PEDPA. Realiza la evaluación biológica de fármacos, fitomedicamentos y herbolarios empleados como analgésicos, así como diversas investigaciones en el ámbito educativo. También es docente de licenciatura en la Facultad de Química Farmacéutica Biológica de la UV. C. e.: minehernandez@uv.mx



Rossana Citlali Zepeda-Hernández es química farmacobióloga por la Universidad Veracruzana (UV) y doctora en Ciencias Biomédicas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus líneas de investigación son las propiedades hipoglucemiantes y anticancerígenas de extractos de algas marinas. También es docente de licenciatura y posgrado en la Facultad de Biología y el Doctorado en Ciencias Biomédicas en la UV. C. e.: rzepeda@uv.mx

Introducción

Las enfermedades parasitarias constituyen un problema de salud pública en el ámbito mundial. Algunos estudios publicados entre 2010 y 2015 indican que existen 357 millones de casos de enfermedades causadas por parásitos transmitidos por alimentos y 33 900 muertes, que dan como resultado 2.94 millones de años de vida ajustados por discapacidad, sobre todo en países de ingresos bajos y medianos (Torgerson et al., 2015). Algunos factores que favorecen este tipo de infecciones son los socioeconómicos, los geográficos, la desnutrición, la baja infraestructura sanitaria, la densidad de población, sin pasar por alto los conflictos de guerra y los desastres naturales, entre otros (Karan, Chapman y Galvani, 2012; Smith-Darr y Conn, 2015). En México, el boletín epidemiológico del Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica, de la semana 14 del año 2022, reportó 25 687 casos acumulados de amebiasis intestinal, 6278 de ascariasis, 1609 de enterobiasis y 13 039 de infecciones intestinales causadas por otros helmintos (Secretaría de Salud, 2022). Asimismo, en la región sureste de nuestro país se han detectado casos de amebiasis, giardiasis, ascariasis y trichuriasis en la población infantil, donde cerca del 70 % de esta población presenta infecciones con múltiples parásitos. Dentro de los factores más frecuentes relacionados con este tipo de infecciones, destacan la pobreza extrema de las comunidades y la mala nutrición (Cruz-Cruz et al., 2018; Morales-Espinoza et al., 2003; Quihui-Cota et al., 2004). A pesar de que existen tratamientos farmacológicos para las



José Armando Sánchez-Salcedo es médico veterinario zootecnista, maestro en Neuroetología y Etología Clínica por la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Autónoma de Barcelona, respectivamente. También es doctor en Ciencias Biológicas y de la Salud por la Universidad Autónoma Metropolitana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Sus líneas de investigación son salud, bienestar y producción animal. C. e.: josesanchez07@uv.mx



Albertina Cortés-Sol es bióloga, maestra y doctora en Neuroetología por la Universidad Veracruzana (UV). Sus líneas de investigación son la neurobiología reproductiva. También es docente de licenciatura y posgrado en la Facultad de Biología de la UV. C. e.: alcortes@uv.mx

diferentes parasitosis, se deben redoblar esfuerzos para promover los diversos programas de educación sanitaria, así como el control de vectores y programas de infraestructura, que en países desarrollados han sido eficaces para el control de la mayoría de las parasitosis y han logrado erradicar algunas de ellas (Pérez-Molina et al., 2010). En este sentido, las universidades juegan un papel fundamental en la resolución de esta problemática, pues son instituciones clave para la promoción de la salud a través de la educación, la investigación y la difusión del conocimiento (Organización Panamericana de la Salud, 2005).

Las instituciones de educación superior tienen los siguientes objetivos: 1) la formación de recursos humanos competentes, responsables y comprometidos con la sociedad; 2) la generación de conocimiento y su difusión a través de actividades de divulgación a diferentes sectores de la sociedad; y 3) la implementación de actividades de vinculación que permitan una interacción entre la sociedad y la institución (Alcántar-Enríquez y Arcos-Vega, 2004; Paleari, Donina y Meoli, 2015). Esto puede definirse como el conjunto de actividades prácticas y sistémicas que permiten generar una relación de beneficio mutuo entre la universidad y la comunidad. Con esto se busca lograr una transformación en el sistema socioeconómico con dignidad y profesionalismo ético (Orozco, 2004). Por consiguiente, los modelos de aprendizaje-servicio para la enseñanza de prácticas clínicas implican la participación de las comunidades y el compromiso de los estudiantes con la población. Como consecuencia, este tipo de programas permite



Claudia Juárez-Portilla es química farmacobióloga, maestra y doctora en Neuroetología por la Universidad Veracruzana (UV); miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Su línea de investigación es las drogas de abuso sobre la sincronización de los ritmos circadianos. También es docente de licenciatura y posgrado en la Facultad de Biología y el Doctorado en Ciencias Biomédicas de la UV. C. e.: cljuarez@uv.mx



Tania Molina-Jiménez es química farmacobióloga, maestra y doctora en Neuroetología por la Universidad Veracruzana (UV); miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Su línea de investigación es la neuroquímica de los trastornos afectivos. También es docente de licenciatura en la Facultad de Química Farmacéutica Biológica de la UV. C. e.: tmolina@uv.mx
*Autora de correspondencia.

que los estudiantes adquieran habilidades intra e interpersonales, profesionales, así como un mayor grado de conocimientos académicos, al igual que compromiso cívico y responsabilidad social; mientras, a los docentes les permite ofrecer una educación más integral (Andrews, 2007; Buckner, Ndjakani, Banks y Blumenthal, 2010; Burrows, Chauvin, Lazarus y Chehardy, 1999).

La Universidad Veracruzana (UV) ha implementado un modelo educativo integral y flexible (MEIF), cuyo enfoque, basado en la formación integral de estudiantes, los capacita para que adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan desenvolverse en un ámbito intelectual, humano, social y profesional. Por consiguiente, una de las actividades que se desarrollan en las experiencias educativas (EE) es la vinculación con la comunidad. Ante esto, al estudiante se le ofrece la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en un espacio no tradicional y, por lo tanto, conocer e involucrarse en las problemáticas sociales de su entorno, por ejemplo, las enfermedades parasitarias que tienen un alto impacto en la salud pública en el ámbito mundial. Asimismo, se propicia la sensibilización de los problemas de las comunidades, la pertinencia social, la valoración de saberes y la autogestión del desarrollo comunitario (Ocampo-Gómez, s.f.).

En este sentido, en la EE de Parasitología, que pertenece al área biomédica del plan de estudios de la Facultad de Química Farmacéutica Biológica (QFB) de la UV, la oferta de servicios de salud a la comunidad se considera parte de las actividades formativas; esto permitió que los estudiantes desarrollaran actividades de campo, consolidaran los conocimientos y las habilidades adquiridos intramuros y estrategias de trabajo colaborativo. Por ello, el presente trabajo tuvo el objetivo de promover el aprendizaje en los estudiantes al proporcionar servicios de diagnóstico a los habitantes de la comunidad El Llanillo Redondo, ubicada en el municipio de las Vigas de Ramírez, Veracruz, México. Lo cual conllevó a la evaluación de la presencia de enfermedades causadas por parásitos en niños de 5 a 11 años, al igual que las condiciones sanitarias en las que se encuentra dicha comunidad. Cabe destacar que la UV ha realizado actividades de vinculación en El Llanillo Redondo, que involucran programas como el análisis de estudios nutricionales, salud bucal, prevención de enfermedades de transmisión sexual y respiratorias, así como enfermedades crónico-degenerativas. Sin embargo, no se contaba con programas para evaluar la presencia de enfermedades parasitarias en la población ni con los factores que pudieran contribuir al desarrollo de estas; esto hizo posible que los alumnos pudieran enfrentarse eficientemente a una problemática social y de salud, aplicando los conocimientos y habilidades

adquiridos durante el curso. Asimismo, se esperaba sensibilizar a los alumnos y que tuvieran la capacidad de transmitir la información acerca de las enfermedades parasitarias en un lenguaje acorde a los diferentes sectores de la población.

Materiales y método

Integrantes

Para la actividad de vinculación participaron 30 estudiantes (21 mujeres y 9 hombres) inscritos durante el periodo enero-junio de 2015 en la EE de Parasitología (teoría-laboratorio) de la Licenciatura de Química Farmacéutica Biológica, región Xalapa, de la UV. Además, se contó con la coordinación académica de las doctoras Tania Molina Jiménez y Luz Irene Pascual Mathey, de la Facultad de QFB-Xalapa y con el apoyo de la Mtra. Aidé Susana Melo Velazco, directora de la Escuela Primaria “Niños Héroes”, Clave 30DPR05935, Zona 104, Sector 09, comunidad El Llanillo Redondo, de Las Vigas, Veracruz. También se contó con la colaboración del médico Marco Antonio Martínez Morales, quien apoyó con el diagnóstico y la elección del tratamiento.

Participantes

Participaron 70 alumnos, con un rango de edad entre 5 y 11 años, de primero, segundo y tercer grados de la Escuela Primaria “Niños Héroes”, Clave 30DPR05935, Zona 104, Sector 09, perteneciente a la comunidad de El Llanillo Redondo. Los padres de familia firmaron una carta de consentimiento informado para que sus hijos pudieran participar en el estudio. Asimismo, solo 56 escolares respondieron la encuesta sobre condiciones sanitarias y 41 entregaron las muestras para el análisis coproparasitológico.

Aspectos bioéticos

El proyecto de estudio fue presentado y autorizado por el H. Consejo Técnico de la Facultad de QFB-Xalapa de la UV; también, fue desarrollado en concordancia con la Declaración de Helsinki, considerando que no existió riesgo alguno para la población evaluada. Para no exponer la identidad de los participantes, se asignó un código a cada muestra de los niños incorporados a la investigación.

Procedimiento

El proyecto estuvo dividido en cinco etapas.

a) Informativa

Se realizó una junta en un aula de la Escuela Primaria “Niños Héroes”, a la que asistieron alumnos, padres de familia, maestros y directora del plantel, así como los docentes y los estudiantes de la Facultad de QFB-Xalapa. Durante la reunión, los estudiantes de la EE de Parasitología realizaron una presentación para explicar a los padres de familia y maestros sobre las enfermedades parasitarias y la importancia del proyecto de vinculación. A los padres de familia que decidieron participar en el proyecto, se les proporcionó una carta de consentimiento informado y se les aplicó un instrumento (18 reactivos), para evaluar las condiciones de vivienda, hábitos de higiene, conocimientos sobre las enfermedades parasitarias, entre otros aspectos relevantes. Posteriormente, se les proporcionaron recipientes para la toma de muestras de heces y las indicaciones correspondientes sobre el procedimiento a seguir para realizarlo de manera adecuada.

b) Recolección de muestras

Los docentes encargados de la EE de Parasitología (teoría y laboratorio) y estudiantes realizaron la recolección de muestras en la casa UV, ubicada en la comunidad de El Llanillo Redondo. Los padres de familia asistieron al punto de encuentro para entregar los recipientes previamente proporcionados, que contenían las muestras recién recolectadas y de inmediato fueron transportadas a la Facultad de QFB-Xalapa, donde se les agregó formalina al 10 % para su conservación y se almacenaron a 4°C hasta su análisis.

c) Análisis de las muestras

Para este proceso, primero se realizó un examen macroscópico, que incluye el análisis de consistencia, color, presencia de sangre o moco, así como de parásitos adultos. Después se realizó el análisis microscópico a través de un examen directo, donde se toma cantidades pequeñas de muestra fecal con un aplicador de madera, para mezclarlas con una gota de solución salina fisiológica o Lugol, previamente colocada en un portaobjetos. Una vez homogenizada la muestra, se colocó un cubreobjetos y se observó en un microscopio óptico a 10x y 40x. Para esto, se realizaron tres preparaciones por muestra. En los casos en que el examen directo salió negativo, se realizó el método de Faust –método de centrifugación y flotación–, donde la muestra se sometió a una solución de mayor densidad, por lo que

los elementos menos densos flotan. Para ello, se tomaron 2 gramos de muestra y se homogenizaron con agua en una proporción 1:10, para luego centrifugar a 2500 rpm durante un minuto. Este paso se realizó dos veces, o hasta que la muestra estuviera clara. Posteriormente, se le agregó sulfato de zinc a una densidad de 1.18 y centrifugó. Para finalizar, se agregó más sulfato de zinc hasta que se formara un menisco en el tubo. Se dejó reposar por tres minutos y después se le colocó un cubreobjetos para luego ponerlo sobre una gota de Lugol en el portaobjeto y observar en un microscopio óptico a 10x y 40x.

d) Evento de divulgación

En la “Feria de los parásitos”, los alumnos de la Facultad de QFB elaboraron material didáctico para dar a conocer a la población los parásitos de importancia clínica, las enfermedades que ocasionan y las medidas de prevención para evitar las enfermedades producidas por este tipo de agentes patológicos.

e) Entrega de resultados y tratamiento

Se entregaron los resultados del análisis coproparasitoscópico y los tratamientos antiparasitarios a los padres de familia; y el diagnóstico y el tratamiento farmacológico fue realizado por un médico, dependiendo de cada caso.

Análisis de datos

Para la evaluación de los parámetros epidemiológicos y diagnóstico se utilizó un análisis estadístico descriptivo. Los datos se procesaron con el paquete estadístico Prisma 7.

Resultados

De los 70 alumnos que asistieron con sus padres de familia a la junta informativa, 56 (80 %) participaron en el proyecto de vinculación (Figura 1).

De acuerdo con el instrumento aplicado a los padres de familia, los datos recolectados indicaron lo siguiente: acerca de las condiciones de vivienda, la mayoría de las familias de la comunidad se encuentran conformadas por 4 a 6 miembros. Asimismo, el 70 % de las familias tiene animales domésticos (ganado y aves de corral, por ejemplo). Más del 85 % de las viviendas de los participantes se encuentran construidas con cemento-concreto y 6 % con lámina o madera.

Figura 1. Sesión informativa con los habitantes de la comunidad El Llanillo Redondo



Fuente: Elaboración propia.

Además, el 100 % de las viviendas cuenta con patio, y más del 90 % no cuenta con ningún recubrimiento como cemento, adoquín o algún otro material. Sin embargo, el 97.7 % de las viviendas cuentan con baño o letrina.

Por otro lado, sobre los hábitos de higiene, el 44.4 % de las familias encuestadas se asea diario (baño de cuerpo completo con agua y jabón), el 93 % lava o hierve frutas y verduras para su consumo, y el 100 % consume agua de la llave previamente hervida. Asimismo, poco más del 40 % mencionó que desparasita a sus hijos cada seis meses, mientras que el 24 % de las familias no emitió respuesta al respecto. En cuanto a los métodos de desparasitación utilizados, el 90 % utiliza medicamentos antiparasitarios, mientras que el resto ocupa remedios herbolarios. Es importante mencionar que aproximadamente el 30 % de la población no desparasita a sus animales domésticos, mientras que el 17 % lo hace con medicamentos antiparasitarios o remedios herbolarios.

Por otra parte, la mitad de los encuestados tiene conocimiento de qué son los parásitos intestinales y las consecuencias que provocan en la salud. El 57 % de los encuestados describieron con palabras coloquiales a las amibas y los helmintos, esto evidencia que poseen conocimiento acerca de ello.

Tabla 1. Instrumento para evaluar las condiciones de vivienda y hábitos de higiene de los participantes

	Porcentaje de los encuestados (%)
Animales domésticos en vivienda	70 (ganado y aves de corral)
Material de construcción de viviendas	85 (vivienda de concreto) 6 (vivienda de lámina y madera) 9 (no indicó)
Baño o letrina	97.7
Aseo personal diario	44.4
Lavado de frutas y verduras	93
Ingesta de agua hervida	100
Desparasitación	40 (el 90 usa medicamentos antiparasitarios y el 10 usa remedios herbolarios)
Desparasitación de animales de convivencia	30 (donde el 17 usa medicamentos antiparasitarios y el 13, remedios herbolarios)
Conocimientos acerca de las enfermedades parasitarias	50

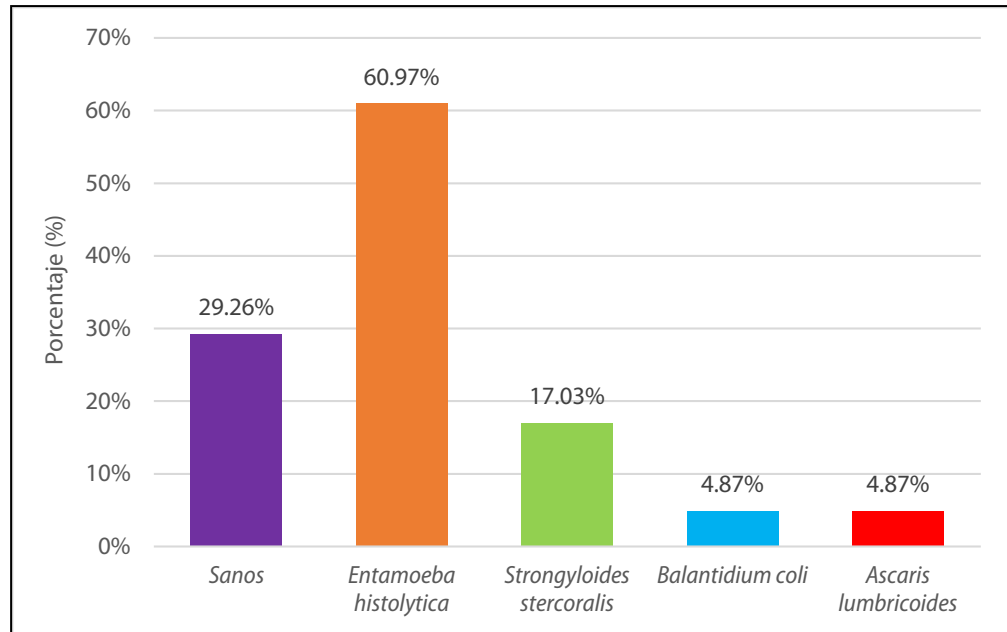
Fuente: Elaboración propia con base a los resultados obtenidos de la encuesta aplicada.

Análisis coproparasitoscópico

Se recibieron un total de 41 muestras coprológicas para el análisis, de las cuales, 29 resultaron positivas: 25 para *Entamoeba histolytica* (60.97 %), 7 para *Strongyloides stercoralis* (17.03 %), 2 para *Balantidium coli* (4.87 %) y 2 para *Ascaris lumbricoides* (4.87 %). Y solo 12 muestras tuvieron resultados negativos (29.26 %) (Figura 2).

Cabe mencionar que algunos niños presentaron parasitosis mixtas.

Figura 2. Principales parásitos detectados en los escolares de la comunidad El Llanillo Redondo



Fuente: Elaboración propia.

Nota: En la figura se representa el resultado de 41 muestras analizadas, donde 29 de ellas resultaron positivas a parásitos protozoarios y helmintos, siendo la amebiasis la más frecuente en la comunidad.

Evento de divulgación

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes debían ser capaces de transmitir a la población, en términos sencillos, la información acerca de las enfermedades parasitarias, su control y prevención. Esto se cumplió a través de la organización y presentación del evento de divulgación “Feria de los parásitos”. La comunicación pública de la ciencia comprendía un proceso complejo en el que los estudiantes debían estudiar los fundamentos teóricos sobre los parásitos; de esta manera, tendrían los conocimientos para compartir con la población por medio de un lenguaje sencillo y accesible. Dicho evento se realizó en el centro de reunión de la comunidad, con el propósito de que todos los habitantes pudieran asistir y aprender más acerca de las parasitosis. De esta manera, los estudiantes de la Facultad de QFB-Xalapa presentaron diversas actividades con material lúdico-didáctico que diseñaron ellos mismos, como juegos de mesa (parásitos y escaleras, memoramas, loterías, entre otros). Además, para enriquecer el evento, se construyeron botargas de parásitos y se llevaron microscopios y preparaciones en portaobjetos para que los habitantes pudieran conocer a los parásitos más

comunes. Se registró la asistencia de, al menos, 50 personas, la mayoría de ellos, familiares de los alumnos (Figura 3).

Figura 3. Evento de divulgación “Feria de los parásitos” en la comunidad de El Llanillo Redondo



Fuente: Elaboración propia.

Nota: En la imagen se puede apreciar a los alumnos de la Facultad de QFB-Xalapa realizando actividades educativas usando material didáctico que ellos mismos elaboraron.

Finalmente, se entregaron los resultados del examen coproparasitoscópico y del tratamiento farmacológico para aquellos alumnos que resultaron positivos. Los tratamientos fueron otorgados por un médico y se describen en la siguiente tabla.

Tabla 2. Tratamiento farmacológico otorgado a los alumnos de la comunidad de El Llanillo Redondo

Diagnóstico	Tratamiento	Dosis
Amebiasis Balantidiasis	Metronidazol (2.5 g/100 ml)	Tomar 3 cucharadas equivalentes a 15 ml por 3 días
Ascariasis Strongyloidiasis	Albendazol (400 mg/20 ml)	Tomar 4 cucharadas equivalentes a 20 ml (1 sola toma)

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con el diagnóstico y tratamiento proporcionado por el médico.

Las actividades de vinculación son un quehacer universitario que permite coordinar de manera más eficaz las funciones de docencia, investigación y servicios de diferente índole. En este sentido, la interacción entre docentes y estudiantes con la sociedad genera un intercambio de aprendizaje que promueve el desarrollo de proyectos con impacto y beneficio tanto a la institución de educación superior, como a la comunidad, sobre todo a aquellos sectores más vulnerables (Barreno-Salinas, Barreno-Salinas y Olmedo-Valencia, 2018). Por lo anterior, durante la enseñanza de la EE de Parasitología se han tratado de retomar las actividades de vinculación como una estrategia de aprendizaje basada en la prestación de servicios a la comunidad sin remuneración alguna. Esto permite el acercamiento del estudiante a una problemática y, por tanto, el reforzamiento de sus conocimientos. En este caso, el proyecto realizado con los estudiantes fue la evaluación de la presencia de parasitosis en alumnos de la comunidad de El Llanillo Redondo. Para esto, es importante mencionar que la comunidad no cuenta con un centro de salud y, aunque la UV ha realizado proyectos de vinculación mediante la implementación de Casas UV –en las que se ofrecen servicios como asesoramiento de nutrición, prevención de enfermedades de transmisión sexual y respiratorias, así como de salud bucal en cuestión, no existe algún proyecto que evalúe el estado de salud con relación a enfermedades causadas por parásitos. En este sentido, las instituciones de educación superior, en su papel de promotores de la salud, tienen como objetivo mejorar la calidad de vida de la sociedad; para ello, es importante implementar estrategias de educación, investigación y difusión del conocimiento que impacten en diversos sectores de la población (Muñoz y Cabieses, 2008). Por lo tanto, este proyecto no solo se centró en evaluar la presencia de enfermedades ocasionadas por parásitos, también en brindar información a la población acerca de las parasitosis más comunes y las estrategias de higiene que se deben aplicar para evitar las enfermedades ocasionadas por estos organismos.

En este estudio se encontró que en más de la mitad de las muestras analizadas se detectaron parásitos, siendo la *Entamoeba histolítica* el más común, seguido de la *Strongiloides stercoralis* y, en menor medida, el *Ascaris lumbricoides* y *Balantidium coli*. Además, en algunos escolares se observó más de un parásito (parasitosis mixtas), lo cual resulta común en esta población, según lo reportado por Morales-Espinoza et al. (2003). Asimismo, la encuesta aplicada al inicio del estudio indicó la existencia de factores que pueden estar relacionados con la presencia de parasitosis en los alumnos; por ejemplo, el aseo personal, pues no se realiza diariamente en casi la mitad de los encuestados. Además, se observó

que menos de la mitad de los encuestados tienen hábitos de desparasitación; sin embargo, un dato interesante es que el 10 % de los que implementan esta práctica lo hacen con remedios herbolarios sin evidencia de su efectividad. Aunado a ello, los encuestados mencionaron que cohabitan con animales domésticos como aves de corral y ganado; aunque tampoco se reportaron hábitos de desparasitación de los animales, pues solo el 30 % los desparasita. Posiblemente esto se deba a que tampoco tienen conocimiento acerca de los parásitos y las enfermedades que afectan a los animales y su potencial impacto zoonótico. Asimismo, como parte del proyecto, se contó con el apoyo de un médico para hacer la prescripción para el tratamiento farmacológico de los participantes. Lo anterior recobra importancia debido a que la comunidad no cuenta con centro de salud, lo que dificulta el acceso de los habitantes a estos sistemas.

Con el propósito de complementar el estudio, el evento de divulgación “Feria de los parásitos” generó que los habitantes de la comunidad conocieran más acerca de estos organismos, las enfermedades que causan y las medidas de prevención. La respuesta de la comunidad fue positiva, en virtud de que solicitó la implementación de este tipo de eventos de manera más frecuente. Los estudiantes recurrieron a actividades lúdico-académicas, siguiendo el modelo democrático y no el modelo del déficit. Esto se debe a que el primero plantea una interacción del experto, intercambiando puntos de vista; mientras tanto, el segundo infiere la comunicación unidireccional, evitando la interacción con los participantes (Osorio, Botero y Botero, 2009). Con estas actividades se buscó la apropiación del conocimiento por parte de la población para mejorar la calidad de vida de los habitantes.

Por otra parte, recientemente se ha comenzado a replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir competencias importantes para su desarrollo profesional (Comisión Europea, s. f.). En este sentido, el aprendizaje-servicio es una estrategia pedagógica que permite relacionar y poner en práctica los conocimientos y saberes adquiridos, proporcionando soluciones inmediatas a las necesidades de la comunidad (Paredes, 2018). Algunos estudios indican que este tipo de estrategia de aprendizaje impacta en la salud de la comunidad, pues los estudiantes desarrollan habilidades interpersonales, de comunicación y favorecen la implementación de planes de acción que permiten establecer metas con la población involucrada (Geftter, Merrel, Rosas, Marioka-Douglas y Rodríguez, 2015). En el caso específico de la parasitología médica, la implementación de este tipo de aprendizaje promueve que los estudiantes adquieran mayor experiencia en la identificación

de la biología y morfología de los parásitos para el diagnóstico (Kaewpitoon et al., 2013). Por ende, es importante retomar este tipo de actividades con EE como la de Parasitología, debido a que no solo permite adquirir saberes teóricos, sino también aplicarlos, mientras se sensibiliza a los estudiantes en torno a las problemáticas en el país; además de infundir un ambiente de profesionalismo, ética y compromiso con la comunidad.

Finalmente, el presente estudio permitió desarrollar competencias en las que los estudiantes aplicaron los conocimientos y habilidades en el aula y el laboratorio, para afrontar las problemáticas reales que se encuentran en las comunidades. El programa de vinculación logró evidenciar la problemática de las infecciones parasitarias presentes en la comunidad de El Llanillo Redondo, donde la parasitosis más común fue la amebiasis. Además, se logró evidenciar el desconocimiento por parte de la comunidad ante este tipo de agentes infecciosos, así como darle a conocer las medidas de prevención que se deben aplicar para evitar la aparición de enfermedades, su diseminación y, de ser posible, lograr su control, disminuyendo la morbilidad y mortalidad asociada a las parasitosis. Cabe destacar que una de las limitantes del estudio fue la carencia de un instrumento para evaluar el desempeño de los alumnos para transmitir la información acerca de los parásitos, las enfermedades que causan y las medidas preventivas a diferentes sectores de la comunidad. No obstante, esto abre la posibilidad de realizar estudios posteriores que permitan abordar ese aspecto. ♦

Agradecimientos

Al médico Marco Antonio Martínez Morales por la realización del diagnóstico y la prescripción del tratamiento. A la maestra Aidé Susana Melo Velasco, directora de la Escuela Primaria “Niños Héroe”, de El Llanillo Redondo, de las Vigas de Ramírez, por su apoyo en la realización de este proyecto de vinculación.

Referencias

- Alcántar-Enríquez, V. M., y Arcos-Vega, J. L. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(1), 01-12.
- Andrews, C. P. (2007). Service Learning: Applications and Research in Business. *Journal of Education for Business*, 83(1), 19-26.

- Barreno-Salinas, M., Barreno-Salinas, Z., y Olmedo-Valencia, A. C., (2018). La educación superior y su vinculación con la sociedad: Referentes esenciales para un cambio. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 40-45.
- Buckner, A. V., Ndjakani, Y. D., Banks, B., y Blumenthal, D. S. (2010). Using Service-Learning to Teach Community Health: The Morehouse School of Medicine Community Health Course. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 85(10), 1645-1651.
- Burrows, M. S., Chauvin, S., Lazarus, C. J., y Chehardy, P. (1999). Required Service Learning for Medical Students: Program Description and Student Response. *Teaching and Learning in Medicine*, 11(4), 223-231.
- Comisión Europea. (s. f.). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida un marco de referencia europeo*. Recuperado de http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/127/mod_resource/content/3/UE_CCBB.pdf
- Cruz-Cruz, C., López-Hernández, D., Hernández-Shilón, J. A., Luna-Cazáres, L. M., Vidal, J. E., y Gutiérrez-Jiménez, J. (2018). Stunting and intestinal parasites in school children from high marginalized localities at the Mexican southeast. *The Journal of Infection in Developing Countries*, 12(11), 1026-1033.
- Gefter, L., Merrell, S. B., Rosas, L. G., Morioka-Douglas, N., y Rodriguez, E. (2015). Service-Based Learning for Residents: A Success for Communities and Medical Education. *Family Medicine*, 47(10), 803-806.
- Kaewpitoon, N., Kaewpitoon, S., Ueng-Arporn, N., Wongkaewpothong, P., Ngamnuan, A., Olarnrachin, T., Praphanpracha, P., Rattanakereepun, K., Namwichaisirikul, N., Martrakul, L., y Vanapruek, V. (2013). P177: Community-based learning: medical parasitology in pre-clinical year, Suranaree University of Technology, Thailand. *Antimicrobial Resistance and Infection Control*, 2(1).
- Karan, A., Chapman, G. B., y Galvani, A. (2012). The influence of poverty and culture on the transmission of parasitic infections in rural nicaraguan villages. *Journal of Parasitology Research*, 2012. doi: <https://doi.org/10.1155/2012/478292>.
- Morales-Espinoza, E. M., Sánchez-Pérez, H. J., García-Gil, M. del M., Vargas-Morales, G., Méndez-Sánchez, J. D., y Pérez-Ramírez, M. (2003). Intestinal parasites in children, in highly deprived areas in the border region of Chiapas, Mexico. *Salud Pública de México*, 45(5), 379-388.
- Muñoz, M., y Cabieses, B. (2008). Universidades y promoción de la salud: ¿cómo alcanzar el punto de encuentro? *Revista Panamericana de Salud Pública*, 24(2).
- Organización Panamericana de la Salud. (2005). 46.º Consejo Directivo. 57.a Sesión del Comité Regional. Recuperado de <https://www.paho.org/es/cd46>
- Orozco, M. F. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 39, 47-54.
- Osorio, J. G., Botero, C. A. G., y Botero, C. A. A. (2009). Breve análisis de algunos modelos de comunicación de la ciencia, la tecnología y la innovación. *Scientia Et Technica*, XV(43), 153-157.

- Paleari, S., Donina, D., y Meoli, M. (2015). The role of the university in twenty-first century European society. *The Journal of Technology Transfer*, 40(3), 369-379.
- Paredes, D. M. (2018). Aprendizaje-Servicio: Una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-22.
- Pérez-Molina JA, Díaz-Menéndez M, Pérez-Ayala A, Ferrere F, Monje B, Norman F, López-Vélez R. Tratamiento de las enfermedades causadas por parásitos [Treatment of diseases caused by parasites]. *Enferm Infecc Microbiol Clin*. 2010 Jan;28(1):44-59. Spanish. doi: 10.1016/j.eimc.2009.11.003
- Quihui-Cota, L., Valencia, M. E., Crompton, D. W. T., Phillips, S., Hagan, P., Diaz-Camacho, S. P., y Triana-Tejas, A. (2004). Prevalence and intensity of intestinal parasitic infections in relation to nutritional status in Mexican schoolchildren. *Transactions of the Royal Society of Tropical Medicine and Hygiene*, 98(11), 653-659. doi: <https://doi.org/10.1016/j.trstmh.2003.12.017>.
- Secretaría de Salud. (2022). *Boletín Epidemiológico*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/717687/sem14.pdf>
- Smith-Darr, J., y Conn, D. B. (2015). Importation and Transmission of Parasitic and Other Infectious Diseases Associated with International Adoptees and Refugees Immigrating into the United States of America. *BioMed Research International*. doi: <https://doi.org/10.1155/2015/763715>.
- Torgerson, P. R., Devleeschauwer, B., Praet, N., Speybroeck, N., Willingham, A. L., Kasuga, F., Rokni, M. B., Zhou, X. N., Fèvre, E. M., Sripa, B., Gargouri, N., Fürst, T., Budke, C. M., Carabin, H., Kirk, M. D., Angulo, F. J., Havelaar, A., y de Silva, N. (2015). World Health Organization Estimates of the Global and Regional Disease Burden of 11 Foodborne Parasitic Diseases, 2010: A Data Synthesis. *PLoS Medicine*, 12(12). doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001920>.
- Ocampo-Gómez, E. (s. f.). *Evaluación del MEIF 2015-2017: Resultados de las Áreas de Formación Disciplinar, Terminal, de Elección Libre y de la Tutoría Académica en el Modelo Educativo Integral y Flexible*. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/meif/files/2017/08/Tercer-Reporte-MEIF.pdf>



Planeación de la clase de inglés desde la perspectiva y experiencia de docentes en secundaria: un estudio de casos múltiple

English lesson planning from secondary teachers' perspective and experience: a multiple case study

Selenne Ríos-Higuera*
Mirián Adriana Noriega-Jacob
Graciella Cristina Corella-Santacruz

Recibido: 17 de junio de 2022
Aceptado: 2 de julio de 2022

Resumen

Se presentan los hallazgos de un estudio descriptivo en el cual participaron siete docentes de inglés de secundarias públicas en Hermosillo, Sonora, México. El estudio tuvo un enfoque cualitativo y el método fue el estudio de casos múltiples. Se entrevistó a cuatro de los participantes y se analizaron las planeaciones de los siete. Los hallazgos develan la importancia que los docentes otorgan a la planeación para su práctica docente, pues la consideran como una guía para lograr los aprendizajes esperados. Asimismo, consideran que los elementos más importantes de la planeación son los tres momentos de la secuencia didáctica y los objetivos. Una limitante de este estudio fue su carácter exploratorio; mientras que una aportación fue la apertura hacia nuevos horizontes de investigación en el terreno del ejercicio docente en secundarias públicas de México. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: educación básica, enseñanza de lengua extranjera, planeación de clase.

Abstract

This paper presents the findings of a descriptive study in which seven English teachers from public high schools in Hermosillo, Sonora, Mexico participated. The focus was

qualitative with a multiple case study method. Four teachers were interviewed and the lesson plans of the seven of them were analyzed. The findings reveal the importance that teachers give to planning for their teaching practice, since they consider it as a guide to achieve the expected learning. Likewise, they consider that the most important elements of planning are the three moments of the didactic sequence and the objectives. A limitation of this study was its exploratory nature, while one contribution was the opening towards new research horizons in the field of teaching in public high schools in Mexico.

Keywords: *ubasic education, foreign language teaching, lesson planning.*

Introducción

La planeación de clase tiene un impacto sustancial debido a su influencia en el aprendizaje de los alumnos (Woolfolk, 2010). El estudio de Islas, Trevizo y Heiras (2014) muestra una correlación entre una buena planeación y el sentimiento



Sellenne Ríos-Higuera es docente en la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo; perfil deseable PRODEP y representante del Cuerpo Académico en Formación "Procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial y en la práctica docente". Su investigación se centra en las líneas de formación docente y de aprendizaje del inglés. C. e.: ensh.srios@creson.edu.mx *Autora de correspondencia.



Mirián Adriana Noriega-Jacob es docente en la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Conacyt y del Cuerpo Académico en Formación "Procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial y en la práctica docente". Sus investigaciones se centran en el estudio de competencias lingüísticas, formación y práctica docente. C. e.: m.noriega@creson.edu.mx



Graciella Cristina Corella-Santacruz es docente de la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, y colaboradora del Cuerpo Académico en Formación "Procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial y en la práctica docente". Su investigación se centra en la enseñanza y el aprendizaje del inglés y formación docente. C. e.: ensh.gcorella@creson.edu.mx

de autoeficacia en los docentes. Además, otros estudios han demostrado que hay una relación positiva entre la calidad de la planeación y la calidad de la implementación de esta (Dorovolomo, Phan y Maebuta, 2010), que favorece una educación de mayor calidad (Hernández, Camacho y Espinosa, 2019).

La planeación necesita atención y reflexión del docente dirigidas al diseño de las actividades pedagógicas que contribuirán al logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes, por medio del establecimiento de objetivos claros. No obstante, la planeación debe caracterizarse por su flexibilidad, que se visualiza en la praxis docente y favorece siempre el aprendizaje de los alumnos (Islas et al., 2014); de lo contrario, puede obstaculizar el aprendizaje de los mismos (Woolfolk, 2010).

De acuerdo con Harmer (2007), algunos docentes, unos minutos previos al ingresar al aula, piensan los contenidos de la clase y las estrategias que implementarán con sus alumnos como parte de su práctica profesional. Aunque esto podría limitar el éxito en el logro de aprendizajes, refleja un breve ejercicio de pensamiento necesario para el proceso del diseño de planeaciones. Por su parte, Scrivener (2011) afirma que un plan de clase escrito es la evidencia de haber pasado por el proceso de pensar. Para algunos docentes, poner su planeación por escrito significa utilizar un formato de plan de clase, el cual contiene diferentes elementos, como los objetivos y las secuencias de actividades. Ante esto, Scrivener (2011) denomina el plan formal, pero señala que, por diferentes motivos, a veces los docentes no realizan un plan formal y recurren a formas *alternativas* de planeación. Al respecto, Harmer (2007) señala que algunos docentes escriben notas rápidas (*scribble*) sobre el nombre de las actividades o funciones del lenguaje que enseñarán.

Asimismo, Scrivener (2011) presenta el *running order* (agenda de actividades), donde el docente rápidamente y antes de llegar a su clase pone por escrito el orden en el que presentará sus actividades. También señala otras formas alternativas de planear que implican, hasta cierto grado, espontaneidad y un amplio conocimiento sobre la lengua meta y su enseñanza. Por ejemplo, él propone “soñar la clase”, lo cual consiste en que los docentes imaginen su lección y las diferentes rutas que ellos o los estudiantes pueden tomar y hacia dónde pueden llevar. Otra alternativa recomendada es “planear a medias”, para los más experimentados, según lo señala. De esta forma, los docentes piensan en “miniactividades” y no en el trabajo sobre la lengua meta, para enfocar su energía en el trabajo espontáneo de aspectos lingüísticos que surjan durante clase si estos son útiles, interesantes y apropiados para los estudiantes. Otra propuesta

por el autor es la “ruta de la selva” (*jungle path*), que consiste en no planear, sino en crear la lección a partir de lo que está ocurriendo en clase. De cualquier forma, la preparación de actividades y recursos a utilizar con antelación es sumamente importante. La planeación ayuda al docente a disminuir incertidumbre (Woolfolk, 2010) y posibles problemas.

Aunque la planeación puede ser distinta, según las características de los procesos educativos por atender, los objetivos de cada lección son fundamentales (Scrivener, 2011), pues determinan estrategias y recursos necesarios para el aprendizaje del alumno. No obstante, no hay un formato específico para la planeación (Brown, 2007; Harmer, 2007). En este sentido, Brown (2007) señala seis elementos: objetivo general, objetivos específicos, materiales y equipo, procedimientos, evaluación y trabajo extraclase. Por su parte, Harmer (2007) indica que deben incluirse los objetivos, perfil de los estudiantes, presuposiciones sobre lo que los alumnos saben y lo que pueden hacer, objetivos personales del docente, enfoque de habilidad o enfoque de lenguaje, horario, problemas potenciales de los aprendices y posibles soluciones e indicadores de éxito. A su vez, Scrivener (2011) propone un ejemplo de formato de planeación basada en etapas para una sesión de clase. En el formato se incluyen elementos como la etapa, procedimiento, tareas (*tasks*), interacción (donde se especifica si es del docente hacia los estudiantes, estudiante con estudiante, grupos pequeños, parejas, etcétera), objetivos y tiempo o duración de cada actividad/tarea. Si bien se observan diferentes elementos en las propuestas de estos autores, los tres coinciden en uno: los objetivos.

Finalmente, se recomienda que en la planeación se incluyan aspectos de la evaluación, pues permite ofrecer un mejor acompañamiento de aprendizajes en los estudiantes. A partir de ello, es importante mencionar que Scrivener (2011) enfatiza que la evaluación es una actividad regular durante el curso, que permite al docente asegurarse de que los estudiantes han alcanzado los objetivos establecidos. Esto sugiere que la evaluación debe considerarse como uno de los elementos al planear. Asimismo, las aportaciones de Brown (2001), Harmer (2007) y Scrivener (2011) coinciden en los procedimientos y en la evaluación. Partiendo de ello, se sugiere que, como mínimo, el formato de planeación de la clase de inglés contenga los objetivos, los procedimientos o las actividades a realizar, así como la evaluación; entendiendo esta última como aquellas actividades que permitirán al docente reconocer si sus estudiantes lograron el objetivo de la clase.

Al momento de este estudio, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación básica pública en México tenía como eje curricular dos programas

diseñados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). El primero es el *Programa Nacional de inglés en Educación Básica* (PNIEB) (SEP, 2011), en el cual se señala que las planeaciones de los docentes deben garantizar que los estudiantes aprendan haciendo: “que aprendan a escuchar escuchando, hablar hablando, leer leyendo y escribir escribiendo en situaciones reales de comunicación y con distintos propósitos” (p. 27). El segundo es *Aprendizajes Clave para la educación integral. Lengua extranjera. Inglés* (SEP, 2017), el cual se deriva del Modelo Educativo 2016 del Programa Nacional de Inglés (PRONI). En dicho documento se indica que los aprendizajes esperados son el referente fundamental para la planeación (SEP, 2017) y define la planeación como una herramienta necesaria para el docente que le sirve de “ruta” hacia el logro de los objetivos en cada sesión.

A partir de lo anterior, la planeación es el punto inicial de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, se señala la importancia de investigar sobre cómo planifican las clases los maestros de inglés en secundaria pública, pues existe escasa información científica respecto a la enseñanza de esta lengua en dicho nivel en México (Ramírez-Romero, 2009). Por lo anterior, el propósito principal de este documento es mostrar los hallazgos de un estudio exploratorio con respecto a las perspectivas y experiencias de siete docentes de inglés sobre la planeación de clase en educación secundaria pública en seis escuelas de Hermosillo, Sonora, México. Se espera que este estudio contribuya a cimentar futuras investigaciones que permitan generalizar los resultados con respecto a la planeación didáctica de maestros de inglés en México.

Materiales y método

Es descriptivo con un enfoque cualitativo, por medio del estudio de casos múltiple o colectivo como método (Cohen, Manion y Morrison, 2007; Jiménez y Comet, 2016; Ponce, 2018). El muestreo realizado fue no probabilístico y por conveniencia, pues permitió escoger docentes que accedieran a participar en el estudio (Creswell, 2012; Otzen y Manterola, 2017). Los participantes de esta investigación fueron un grupo de siete profesores de inglés (seis mujeres y un hombre) en educación secundaria pública de la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. La participación mayoritaria de mujeres no obedece a una decisión en particular. El rango de experiencia de trabajo en secundaria pública de los participantes era de dos a 20 años. Además, tres de los docentes eran egresados de una escuela normal superior con especialidad en inglés; las cuatro maestras restantes eran egresadas de universidades públicas; tres de ellas tituladas en el área de inglés y una en

turismo. Para hacer referencia a los docentes, se utilizan otros nombres con el objetivo de guardar el anonimato.

Las técnicas de recolección de información empleadas fueron la recolección de información existente (Burke y Christensen, 2020) y la entrevista estructurada (Best y Kahn, 2006). La primera se basa en la observación; consiste en observar y analizar la documentación existente y útil para lograr el propósito del estudio (Burke y Christensen, 2020); para este estudio, se revisaron las planeaciones que los siete docentes facilitaron. Cabe destacar que estas no necesariamente correspondían a la unidad en la que estaban trabajando al momento del estudio, pues hubo docentes que no tenían su planeación terminada al inicio de la unidad. Sin embargo, se consideró que esto no afectaba el objetivo de la investigación, pues el propósito del estudio era determinar las perspectivas y experiencias de docentes de inglés en cuanto a la planeación de clase en educación secundaria. Asimismo, se analizaron las planeaciones con el objetivo de determinar cómo organizaban su clase, con base en el desarrollo de la descripción de actividades y la inclusión de las diferentes habilidades comunicativas en sus sesiones (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral). De esta forma, cuatro docentes entregaron planeaciones de primer grado, dos de segundo y uno de tercero.

Se entrevistaron a cuatro de los siete participantes de manera presencial, debido a sus condiciones laborales, pues atendían otros compromisos adicionales a los del grupo de inglés. Además, la sobrecarga de responsabilidades y otras particularidades propias de los profesores impidió realizar las entrevistas proyectadas para la totalidad de los participantes del estudio. Por lo tanto, se advierte que para realizar este tipo de investigaciones pueden intervenir factores que se encuentran fuera del alcance de los responsables del proyecto, afectando la recolección de datos, tal como sucedió en este estudio, donde solo se realizaron cuatro de siete entrevistas previstas.

La entrevista estructurada se conformó por ocho preguntas (Anexo 1) para obtener información sobre las perspectivas de los docentes acerca de la realización de la planeación y sus experiencias en este ejercicio. Esto permitió analizar las perspectivas de los docentes sobre 1) la necesidad de realizar una planeación, 2) la periodicidad de entrega, 3) sus elementos, 4) la explicitud en la redacción de las actividades y 5) cómo se debe planear la clase de inglés para incluir las cuatro habilidades del lenguaje: comprensión auditiva (*listening*), expresión oral (*speaking*), comprensión lectora (*reading comprehension*) y expresión escrita (*writing*); y las experiencias de los docentes en cuanto a los programas de estudio con los que estaban trabajando, la posible existencia

de una planeación alterna a la oficial, el proceso que seguían para planear, la implementación de la planeación y los factores que facilitaban y dificultaban la planeación.

La información obtenida en las entrevistas se analizó en dos niveles, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), y Creswell (2012). Primero se hizo una codificación abierta para identificar códigos y categorías, y se realizó una codificación axial, donde se compararon las categorías para agruparlas en temas más amplios; en segundo lugar, después del análisis, se hizo una triangulación de datos y fuentes. Para lo primero fue necesario comparar los hallazgos en las entrevistas con lo observado en las planeaciones de los docentes; para lo segundo fue necesario comparar los testimonios de los docentes, con la finalidad de encontrar semejanzas y diferencias en sus perspectivas, y proceder.

Hallazgos

La planeación: una guía necesaria para lograr los objetivos de aprendizaje

Se preguntó a los docentes sobre su perspectiva con respecto a la necesidad de realizar una planeación de clase. A continuación, se muestra un extracto de la entrevista a la maestra *Lupita*, en el cual la docente deja entrever la necesidad de considerar no solo los aprendizajes esperados que marca el programa, sino también las características de los estudiantes:

La entrega de planeaciones es sumamente importante, ya que con estas nos guiamos y podemos preparar con anticipación nuestras clases para lograr los aprendizajes que se esperan en los niños, además de atender con dinámicas y estrategias adecuadas a las características del grupo (*Lupita*).

Los otros tres docentes entrevistados coinciden con el testimonio de la maestra *Lupita* y reconocen la importancia de la planeación como elemento base de su praxis docente. Asimismo, en las aportaciones se señala como un medio que favorece el logro de aprendizajes, a partir del diseño de actividades y estrategias, como lo señala la maestra *Lourdes*: “Pues son muy importantes [las planeaciones], sí, en realidad sí creo que es una necesidad porque te dice hacia dónde queremos ir o cuál es el objetivo en la materia en específico”.

Además, los maestros reconocen en la planeación de clase una guía que les permite mantener en la mira qué se debe hacer y cómo; la maestra *Rosa* contestó al respecto: “Para mí es importante porque es la guía que vas a seguir al dar las clases, vas a saber lo que vas a hacer, cómo vas a hacerlo y cómo vas a aplicar”.

Complementando esto, el maestro *Juan* afirmó que la planeación facilita el quehacer docente: “Aunque es un poco meticulosa, la situación, y cansada, creo que es necesario porque facilita las clases”.

A partir de lo anterior, se encontró que los cuatro profesores reconocen la importancia del diseño de planeaciones, así como la funcionalidad de sus elementos. Además, consideran la planeación como una guía del trabajo que deben hacer en clase y que, a su vez, facilita dicho trabajo.

El docente como escritor y lector de su propia planeación

Los participantes del estudio indicaron que en su planeación no suelen incluir demasiados detalles; esto pudo corroborarse en los anexos 2-8. Además, los docentes se reconocieron como principales lectores de este documento. Por su parte, la maestra *Lourdes* manifestó lo siguiente:

A mí no se me hace que es necesario hacerla de manera tan específica y explícita, porque, bajo mi experiencia, se te pueden dar distintos factores, [por ejemplo,] que los muchachos no entiendan de alguna manera y se te ocurre otro. [Lo importante] es que tú sepas qué es lo que tienes que hacer, cuál es el objetivo de esa clase y a dónde quieres llegar, y si encuentras otra manera como más fácil para ellos sin tener que estar casada con la idea que tenías al principio. [...] no se me hace que sea tan necesario el hacerlo tan explícito y detallado, se me hace [...] tiempo tirado.

A partir de esto, se infiere que esta maestra le otorga más importancia a lograr el objetivo por medio de las actividades necesarias, aunque esto implique improvisar. De forma similar, la maestra *Rosa* señaló que una planeación detallada no es necesaria:

Para mí no es necesario que sea [tan] explícita, porque, al final de cuentas, yo soy la que la está realizando; entonces, yo sé lo que debe de llevar, yo sé a lo que me refiero, o sea, con que se tenga la idea general de lo que se quiere hacer, para mí es suficiente [...] se supone que hago una planeación pero siempre la he hecho [muy] general y en el día a día tengo un cuaderno de notas donde apunto lo que quiero hacer, cómo lo quiero hacer, qué actividades quiero hacer y todo eso, y ahí mismo en el cuaderno voy anotando lo que funciona, lo que no funciona, los alumnos que tienen problema y todo eso.

Aunque la maestra Rosa dijo que diseña su planeación con aspectos generales, su testimonio deja entrever su preocupación por atender a las necesidades de los estudiantes por medio de una planeación personal alterna a la oficial. Un caso similar es el del maestro Juan: “Creo que la planeación la utiliza el maestro y a conciencia de él y a su propio entendimiento debe de hacerla, [...] la hago sencilla, con [...] elementos que me faciliten la lectura o la ejecución de ella”. También señaló que hacía una planeación alterna:

Yo [hago] una planeación generalizada, muy general, y la que yo utilizo; ya viene más detallada, poniendo especial énfasis en qué voy a evaluar y cuál es el objetivo que quiero lograr. Me enfoco del principio, inicio, desarrollo y cierre más detallado.

Estas afirmaciones sugieren el carácter práctico y personalizado que le otorgan a la planeación. En otras palabras, los docentes ven la planeación como una herramienta útil para ellos mismos, con información suficiente que les permita entender lo plasmado para poderlo poner en práctica y lograr los objetivos de aprendizaje. Por otra parte, el hecho de realizar una planeación más detallada sugiere que los docentes se preocupan por atender las necesidades de los estudiantes, que van conociendo conforme avanza el periodo de clases.

Los elementos de la planeación

La entrevista realizada permitió explorar aquellos elementos importantes para el diseño de la planeación, según los participantes del estudio. En la Tabla 1 se observan diversos elementos mencionados por los cuatro docentes entrevistados. Los cuatro casos coinciden en la secuencia de clase y tres, en los objetivos. Esto sugiere que, para los docentes, los dos elementos más importantes de la planeación son los objetivos (o aprendizajes esperados) y los tres momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre). Al analizar las planeaciones de clase se agregaron otros elementos que no mencionaron los docentes. Asimismo, como puede verse en la Tabla 2, cuatro de los elementos encontrados en las planeaciones se presentan en los siete casos, uno de los cuales es la secuencia de actividades, la cual fue mencionada como importante por los cuatro docentes entrevistados. El otro aspecto mencionado como importante en la entrevista fueron los objetivos o aprendizajes esperados, el cual también forma parte de los elementos encontrados en las planeaciones de los siete docentes.

Tabla 1. Elementos que deben contener las planeaciones

		Elementos								
		Datos de identificación	Objetivo/aprendizajes esperados/proósito	Competencia específica	Secuencia (inicio, desarrollo y cierre)	Adecuaciones curriculares	Firmas de autoridades	Materiales	Evaluación/producto final	Observaciones
Docentes	Lupita	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Rosa		✓		✓			✓		
	Juan				✓				✓	
	Lourdes	✓	✓		✓					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Elementos que contienen las planeaciones

		Elementos											
		Datos de identificación	Objetivo/aprendizajes esperados/proósito	Competencia específica	Secuencia (inicio, desarrollo y cierre)	Adecuaciones curriculares	Firmas de autoridades	Materiales/recursos	Evaluación/producto final	Observaciones	Contexto del aula	Conocimientos previos	Tiempo
Docentes	Lupita	✓	✓		*		✓	✓	✓	✓			✓
	Rosa	✓	✓		***		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Juan	✓	✓		**	✓	✓	✓	✓				
	Lourdes	✓	✓		*		✓	✓	✓	✓			
	Catalina	✓	✓		****	✓		✓	✓				
	Ana	✓	✓		*				✓	✓			✓
	Sara	✓	✓		*	✓	✓	✓	✓	✓			✓

En el elemento Secuencia (inicio, desarrollo y cierre):

- * El plan de clase presenta una secuencia de actividades sin especificar inicio, desarrollo y cierre.
- ** El plan de clase especifica inicio, desarrollo y cierre.
- *** El plan de clase especifica inicio, desarrollo y cierre por unidad y no por sesión de clase.
- **** El plan de clase especifica inicio, desarrollo y cierre por unidad y por sesión de clase.

Fuente: Elaboración propia.

Las coincidencias en los elementos del plan de clase y las similitudes en el formato de planeación (anexos 2-8) se deben a que a los docentes tienen un formato establecido previamente para hacer su planeación de clase. Este formato contiene principalmente tres tipos de información: 1) datos de identificación (escuela, nombre del docente, grado y grupos, fecha, etcétera), 2) elementos del programa de estudios (aprendizajes esperados, competencias, productos, etcétera) y 3) desarrollo de la clase (sesión, secuencia de actividades, tiempo, etcétera).

El proceso de planeación de la clase de inglés y la integración de las habilidades comunicativas

Como se mencionó al inicio del artículo, durante la recolección de datos había dos programas de inglés vigentes al momento de este estudio. Los profesores que tenían como base el primero, el PNIEB (SEP, 2011), impartían tercer grado; y los que tenían el segundo, *Aprendizajes Clave para la educación integral* (SEP, 2017), impartían en grupos de primer y segundo grado. No obstante, al momento de analizar la información, no se identificaron diferencias con relación en cómo planeaban e integraban las habilidades del lenguaje según el programa de inglés utilizado.

De acuerdo con el proceso de realización de la planeación, se encontró que el tiempo invertido es variado. Por ejemplo, la maestra *Lupita* señaló que tardaba entre uno y dos días; mientras que la maestra *Rosa* afirmó invertir incluso más tiempo cuando planeaba, desde un par de días hasta un mes. Esto depende del grado de complejidad de los temas y procesos personales de redacción de la planeación. En la entrevista, la maestra *Rosa* manifestó que la inspiración en su proceso de escritura debe estar presente, es decir, su motivación para hacer dicha tarea. Probablemente la inspiración de la que habló la docente tenga que ver con la familiaridad o gusto por los temas a tratar, pues en la entrevista señaló dificultades en el tratamiento de los temas que marca el programa de estudios. De manera similar, el maestro *Juan* señaló que planeaba en el momento en que así lo deseaba: “en el momento que estoy relajado y tengo ganas de hacerlo, me pongo a escribir rápido”.

Estos hallazgos sugieren que los maestros dan importancia al proceso de planear su clase. Por un lado, el tiempo que les toma planear es considerable, lo cual podría significar que no se sientan únicamente a llenar un formato, sino que se toman un tiempo para analizar los temas y la manera de enseñarlos. Por otra parte, el hecho de referirse a su estado anímico como factor necesario para llevar a cabo el proceso de planeación sugiere que los maestros se preocupan

por encontrarse en un estado de salud mental que les permita diseñar secuencias didácticas apropiadas para el logro de los aprendizajes esperados.

Respecto a cómo planean los docentes, se indagó sobre la integración de las cuatro habilidades comunicativas en su planeación. Se les preguntó cómo, desde su perspectiva, debe ser el diseño de las planeaciones de las clases de inglés para lograr integrarlas. En este sentido, el maestro *Juan* señaló que las cuatro habilidades debían integrarse en el inicio, desarrollo y cierre de la clase; sin embargo, esto no se pudo constatar en sus planeaciones, pues no se especifican explícitamente las habilidades a trabajar (Anexo 7). Por su parte, la maestra *Lourdes* manifestó que la integración de estas habilidades en una clase es algo complejo; para ella es más sencillo trabajar dos habilidades por sesión y la principal causa de esto es el tiempo asignado:

[Integrar] las cuatro habilidades [...] se me hace muy complicado, incluso hay ocasiones en que el *listening* lo hago en una sola clase [...] sí es necesario trabajar las cuatro, pero las cuatro juntas [en la misma clase] no alcanza el tiempo.

Los testimonios dejan entrever que los docentes son conscientes de la necesidad de trabajar las cuatro habilidades e integrarlas; sin embargo, el tiempo es un factor que obstaculiza este proceder. La respuesta de la maestra *Rosa* fue similar, señaló que también a ella se le dificulta integrar las cuatro habilidades: “pero debe de haber un momento para cada cosa, no nada más centrarse [en una sola habilidad], hay que saber cómo mezclar las cuatro lo más posible”.

A partir de lo anterior, se observa que los docentes tienen una posición favorable hacia la integración de las habilidades en las clases de inglés. No obstante, el tiempo asignado para el desarrollo de la asignatura tiene un impacto considerable para el diseño de la planeación y su implementación. Esto parece repercutir directamente en la posible integración de las cuatro habilidades comunicativas. Los datos reflejan la preocupación de los participantes ante este obstáculo en su práctica docente. Asimismo, a partir de la información obtenida, se infiere que los docentes prefieren trabajar una o dos habilidades por clase, otorgándoles el tiempo adecuado, que incluir las cuatro de manera superficial. No obstante, en el análisis de las planeaciones de los participantes, particularmente en la realizada por la maestra *Sara* (Anexo 6), se observa que incluye el trabajo en las cuatro habilidades en algunas sesiones, mientras que en las planeaciones del resto se identifican dos o tres por sesión o, incluso, solo una.

Factores que facilitan y obstaculizan la planeación de la clase de inglés

El proceso de planeación es complejo, por ello se indagó sobre qué factores lo facilitan desde la perspectiva de los docentes. Al respecto, la maestra *Lourdes* señaló “tener claro a dónde quieres llegar y qué es lo que quieres que aprendan los muchachos es una de las cosas que facilitan; de esa manera sabes qué hacer”. La maestra *Lupita*, por su parte, coincide con ello.

Otro factor importante fue el conocimiento disciplinar y de los alumnos; al respecto, la maestra *Rosa* dijo: “el conocimiento de los temas, [...] de cómo son los alumnos, los tipos de aprendizaje que tienen, el cómo trabajan; conforme más conozco a los alumnos más fácil me es planear la clase”. Su testimonio coincide con dos de los elementos en su planeación: el contexto del aula y los conocimientos previos de los estudiantes. Similarmente, el maestro *Juan* indicó que los conocimientos previos de los estudiantes, así como sus habilidades, tienen un rol importante al momento de la planeación. Estos hallazgos sugieren que dominar el programa de estudios y los conocimientos disciplinares no es suficiente para realizar la planeación, sino que es necesario identificar los conocimientos y habilidades de los alumnos.

Por otra parte, se cuestionó a los docentes sobre los factores que a partir de su experiencia docente pueden obstaculizar el diseño de planeaciones. Al respecto, el maestro *Juan* señaló: “hay unos grupos que no son tan uniformes, algunos alumnos no llevan nada de inglés y eso se me dificulta mucho, porque tampoco los puedo dejar sueltos”. Esto sugiere que la heterogeneidad en el nivel de inglés de los estudiantes causa dificultades al docente al planear; pero su respuesta deja entrever que, a pesar de ello, los atiende.

Otro obstáculo que enfrentan es la elaboración de material didáctico. La maestra *Lupita* contestó al respecto: “creo que uno de los factores que pueden llegar a dificultar es la utilización de material, ya que en ocasiones deseamos usar materiales didácticos que no están en nuestro alcance”. Por su parte, el maestro *Juan* añadió que “el tiempo que se lleva uno elaborando el material didáctico también”. Esto sugiere que el diseño y elaboración de material didáctico se percibe como implícito en el proceso de planeación, lo cual refleja que los docentes también los materiales a utilizar y no solo el contenido.

La implementación de la planeación en clase

Por último, se indagó sobre la congruencia planeación-ejecución desde la perspectiva de los docentes. En este sentido, todos los casos coincidieron en que realizan cambios a la planeación durante el transcurso del periodo escolar. No

obstante, dos docentes mencionaron los objetivos como elemento inamovible al momento de poner en práctica la planeación:

tal vez en cuestión de los objetivos sí llevo al objetivo, en cuestión de llegar a los aprendizajes esperados, pero en la cuestión de ser tan específica [de lo] que con [cierto] ejercicio voy a hacer, [como, por ejemplo,] así voy a abrir la clase, voy a hacer el desarrollo y al final voy a terminar con... [...] yo creo que no cumplo con eso porque [...] cada grupo es muy diferente (Lourdes).

Estos hallazgos sugieren que los docentes otorgan más importancia a lograr el objetivo planeado que a realizar las actividades como en la planeación. Asimismo, los docentes no descartan la posibilidad de hacer modificaciones según las necesidades de sus estudiantes.

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio se logró, pues la información recolectada permitió conocer las perspectivas y las experiencias de maestros de inglés en secundaria pública con respecto a la planeación de su clase. La información se analizó con la codificación abierta, seguida de la axial; posteriormente, se organizó la información para presentarla por temas.

El primer tema fue el de la planeación como guía. Se encontró que los docentes ven la planeación como un elemento fundamental para su proceso de enseñanza, y les sirve de guía para lograr los aprendizajes esperados y objetivos. Esto coincide con la recomendación de Ur (2012), acerca de preparar la lección y no seguir el plan paso a paso. Similarmente, Harmer (2007) se refiere al plan de clase no como un guion, sino como una guía en donde se plasman los objetivos de aprendizaje que se quieren lograr, cómo se lograrán y con qué recursos. Según los participantes del estudio, la planeación debe ser una guía flexible que permita lograr los aprendizajes esperados en los alumnos. También se encontró que los profesores planean sin detalles explícitos sobre las actividades a realizar. Solamente un docente dijo que realiza una planeación detallada para él mismo.

El segundo tema es sobre los elementos de la planeación que deben ser incluidos. Aunque hay coincidencias entre los elementos mencionados en las entrevistas y aquellos que forman parte de las planeaciones, los cuatro docentes entrevistados coincidieron en que los tres momentos de la clase deben figurar en la planeación; además, tres señalaron que deben considerarse en el formato de planeación. Este hallazgo coincide con las dos preguntas que Scrivener (2011)

señala como clave al momento de planear: ¿Cuál es mi procedimiento?, y ¿cuáles son los objetivos de la lección? La primera tiene que ver con la secuencia de actividades y tareas; la segunda, por otro lado, se explica por sí sola. Por tanto, estos hallazgos sugieren que los docentes se hacen estas dos preguntas al planear sus clases, ya sea consciente o inconscientemente. Asimismo, esto coincide con los hallazgos de Straessle (2014), el cual revela que, aunque los docentes consideran que crear tareas de calidad tiene mayor impacto en el aprendizaje de sus alumnos que tener objetivos de clase y de aprendizaje claros, estos últimos los consideraron al elaborar su más reciente planeación al momento del estudio. Aunque los datos de identificación no fueron considerados como importantes por los docentes, Zabalza (como se citó en Ascencio, 2016) señala que las planeaciones didácticas deben comenzar con dichos datos.

Se encontró una similitud en cuanto al formato de planeación y los elementos incluidos en los siete casos estudiados, debido a que a los docentes se les solicita entregar sus planeaciones en formatos facilitados por las escuelas, y esto sugiere un consenso respecto a los elementos a incluir por parte de las autoridades educativas. En cuanto a los elementos, cuatro se identificaron en los siete casos: los datos de identificación, los objetivos, la secuencia de actividades y la evaluación o producto final.

El proceso de planeación y la integración de las habilidades fue el tercer tema. Aquí, factores como el tiempo invertido en planear, la inspiración y el estado emocional son mencionados como importantes al momento de realizar este proceso. Por otra parte, aunque los hallazgos sugieren una actitud favorable en la integración de las cuatro habilidades comunicativas en la clase de inglés, solamente un docente señaló que deben incluirse en cada clase; mientras los otros tres dijeron que es difícil incluir las cuatro. Respecto este último punto, los docentes afirmaron que se les dificulta incluir las cuatro habilidades en una sola sesión. Esto contradice la afirmación de Richard-Amato (1996), pues sostiene que integrar las cuatro habilidades no es difícil cuando esto ocurre dentro de un marco natural de la lengua, y, algunas veces, desarrollar una habilidad comunicativa surge a partir de la necesidad del momento. En las planeaciones analizadas se observa que la mayoría de las lecciones integran dos o tres habilidades; sin duda, esto es algo positivo, pues se vislumbra interés de los docentes en trabajar más de una habilidad en sus lecciones.

Acerca de los factores que facilitan el proceso de planeación, los hallazgos muestran que la claridad de los objetivos de aprendizajes es un requisito elemental para facilitar el diseño de las planeaciones, además de la exploración

de los conocimientos previos de los estudiantes y estilos de aprendizajes. En cuanto a los objetivos de aprendizaje, algunos autores coinciden en que estos son medulares para el diseño de la planeación (Brown, 2001; Harmer, 2007; Scrivener, 2011). Por su parte, Scrivener (2011) expone que las características y necesidades de los estudiantes deben ser consideradas para la elaboración de planeación. Entre los factores que los docentes consideraron como un obstáculo en el proceso de planeación, se encuentran la heterogeneidad de los grupos en cuanto al nivel de inglés y la elaboración de materiales didácticos. Sobre estos últimos, los docentes señalaron la falta de acceso a algunos materiales y el tiempo necesario para elaborarlos como obstáculos.

El quinto tema –la implementación de la planeación en clase– arrojó un hallazgo muy interesante. Todos los docentes participantes afirmaron realizar modificaciones a sus planeaciones y dos explicaron que consideran más importante lograr los objetivos que seguir la planeación al pie de la letra; es más, afirmaron que realizan modificaciones a la planeación según las necesidades de los alumnos. Esto corrobora la preocupación de los docentes por diseñar planeaciones que cumplan con la función de guía para lograr los aprendizajes esperados y no como un guion de clase que se debe seguir literalmente; y esto se puede tomar como un rasgo de flexibilidad propuesto por Woolfolk (2010). Por otro lado, esto parece coincidir con los resultados en el estudio de Brito-Lara, López-Loya y Parra-Acosta (2019), que, entre las razones de los docentes para planear, está mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Además, el hecho de hablar de elaboración de material didáctico como parte del proceso de planeación, sugiere que los docentes se interesan por disminuir la incertidumbre al dar la clase en cuanto a la utilización y contenido de dichos materiales.

En general, los hallazgos muestran que la planeación formal de la que Scrivener (2011) habla prevalece en los siete casos estudiados; además, coincide con uno de los hallazgos en el estudio de Straessle (2014), donde se muestra que la mayoría de los docentes usan un plan de clases formal, es decir, escrito. Aunque solo un docente afirmó realizar una planeación alternativa de carácter personal, no se encontraron casos de planeación alternativa como los ejemplos sugeridos por Scrivener (2011) y Harmer (2007), donde los docentes realicen una planeación poco antes de entrar a clase o no realicen alguna, sino que esta emerja según el flujo de la clase.

Lo anterior sugiere que los docentes le dan importancia a preparar la clase y ponerla por escrito formalmente. Sin duda, esto es apoyado por Ur (2012), quien señala que escribir ayuda a pensar concreta y prácticamente; en especial cuando

la planeación de clase es un proceso mental y emocional, que requiere de teoría y experiencia docente (Rodríguez, 2009), implicando tanto ideas como actividades para lograr un proceso educativo significativo y continuo (Ascencio, 2016). Además, la planeación de clase puede reducir las posibilidades de desviarse de los aprendizajes esperados establecidos por el programa de inglés.

En cuanto a la secuencia de las actividades, tres docentes especificaron el inicio, desarrollo y cierre de la lección. En los otros no se especificaron estas fases, pero las actividades coinciden con algunas de las cinco fases de un modelo de planeación, específicamente para la clase de inglés presentado por Ferrell (2002). En la primera fase (*perspectiva, apertura*), el docente activa conocimientos previos, por ejemplo, preguntando sobre lo aprendido en la clase anterior o hablando de experiencias relacionadas con el tema. Enseguida, estimula a los alumnos para lo que viene en la lección: segunda fase, *estimulación*. La tercera fase es *instrucción/participación*; aquí se presenta la actividad impulsando a los estudiantes para que participen y ver claramente si comprendieron el tema. La penúltima fase es el *cierre*, donde el docente realiza preguntas para que los estudiantes expliquen qué fue lo que aprendieron. Finalmente, en la quinta fase, *seguimiento*, se presentan actividades de reforzamiento. Estas dos últimas fases no siempre se observan en las planeaciones de los participantes.

En relación con las actividades en las planeaciones, hay coincidencias con las actividades que Ur (2012) señala como posibles componentes de una clase de inglés. Algunas de las actividades mencionadas por la autora y encontradas en las planeaciones son auditivas o de lectura: discusiones orales sobre algún tema, presentaciones sobre gramática y vocabulario, ejercicios lingüísticos y exámenes.

El tema de la planeación de los docentes de inglés es amplio y complejo. Aunque en este estudio se develan aspectos importantes sobre la percepción y experiencia de los docentes de inglés en cuanto a la planeación, tiene limitaciones, debido a su carácter exploratorio. Por lo tanto, se abren las puertas para futuras investigaciones que permitan un análisis más profundo de los hallazgos. Conocer acerca de las perspectivas y experiencias de los docentes de inglés en secundarias públicas al planear es necesario para formadores de docentes. Esto permitirá tomar acciones que preparen a los futuros docentes para diseñar planes de clase que contribuyan al logro de objetivos de aprendizaje y al trabajo balanceado en las habilidades comunicativas. ♦

Referencias

- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. doi:10.15366/reice2016.14.3.006
- Best, J., y Kahn, J. (2006). *Research in Education* (10th ed.). EUA: Pearson.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). EUA: Pearson Longman.
- Brito-Lara, M., López-Loya, J., y Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 55-74. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.pdes
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* (3rd ed.). EUA: Pearson.
- Burke, R., y Christensen, L. (2020). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7th ed.). EUA: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). EUA: Routledge.
- Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). EUA: Pearson.
- Dorovolomo, J., Phan, H. P., y Maebuta, J. (2010). Quality Lesson Planning and Quality Delivery: Do they Relate? *The International Journal of Learning*, 17(3), 447-455.
- Ferrell, T. (2002). Lesson Planning. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (30-39). UK: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). EUA: Longman.
- Hernández, R., Camacho, A., y Espinosa, P. (2019). Calidad de la planeación didáctica realizada por el profesional de la salud con actividad docente. *Investigación en Educación Médica*, 8(30), 85-94. doi: <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1899>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Islas, P., Trevizo, M. O., y Heiras, A. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 43-50. doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.595
- Jiménez, V. E., y Comet, C. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *Academio Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11. doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Ponce, A. L. (2018). El estudio de caso múltiple. Una estrategia de investigación en el ámbito de la administración. *Revista Publicando*, 2(15), 21-34. Recuperado de https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/1359/pdf_992
- Ramírez-Romero, J. L. (2009). Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 1-12.
- Rodríguez, L. A. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 7(13). 1-13. https://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html
- Richard-Amato, P. (1996). *Making it happen* (2nd ed.). EUA: Longman.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching. The essential guide to English language teaching* (3rd ed.). EUA: Macmillan.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa nacional de inglés en educación básica. Segunda lengua: Inglés. Fundamentos curriculares*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua extranjera. Inglés. Educación básica*. México: Autor.
- Straessle, J. M. W. (2014). *Teachers' perspectives of effective lesson planning: A comparative analysis* [Tesis de doctorado], William and Mary. Recuperado de <https://scholarworks.wm.edu/etd/1550154173/>
- Ur, P. (2012). *A course in language teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11.ª ed.). México: Pearson Educación.

Anexo 1

Preguntas de la entrevista

1. ¿Qué opina sobre la necesidad de realizar y entregar una planeación?
2. ¿Qué periodicidad considera que deberían tener las planeaciones (diaria, semanal, mensual, por unidad, etc.)? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son los elementos que usted considera que una planeación debe tener?
4. ¿Qué tan explícita y detallada considera que debe ser una planeación?
5. ¿Cómo es el proceso que sigue cuando planea una clase?
6. ¿Qué tanto se acerca su planeación a lo que en realidad aplica en clase?
7. Desde su perspectiva, ¿cuáles son los factores que facilitan la planeación de sus clases?
8. Desde su perspectiva, ¿cuáles son los factores que dificultan la planeación de sus clases?

Anexo 2 Catalina

Evaluation term: 2		Grade: 3 F/G/H/I		Week: January 8 – 10, 2020		
Unit:		4 – Reacting to TV shows				
Environment:		Familiar and Community				
Communicative activity:		Exchanges associated with media				
Social practice:		Exchanges emotions and reactions provoked by TV shows				
Achievements:		Analyze TV shows. Interpret general idea and details Write notes about emotions and reactions to participate in oral exchanges. Share emotions and reactions.				
Product:		Oral presentation about a TV show				
Session 1		Session 2		Session 3		
Activity sequence		Assessment		Activity sequence		
Assessment		Activity sequence		Assessment		
Opening: Development: Closing:	WINTER BREAK		Take attendance	Oral	Take attendance	Oral
			Write “Top 100 words in books”	Check NB	Dictation of several sentences of the same top 100	Check NB
			Write meaning	Check NB	Check spelling	Check NB
Materials: notebook, copies		Materials: notebook, copies		Materials: notebook, copies list		
Curriculum adaptations/Inclusive strategies: <ul style="list-style-type: none"> • Monitor students in order to clarify doubts. • Provide a comfortable environment to make their presentations. • Give visual example. Explain step by step written and orally of visual example of the teamwork.						

Anexo 3

Rosa

ASIGNATURA: Lengua Extranjera- Inglés		
Enfoque: Funciones comunicativas del lenguaje		
Propósitos: Consolidar el dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas, desarrollando competencias específicas propias de las prácticas sociales del lenguaje		
BLOQUE: I	Estándar Curricular: Comprensión, expresión, actitudes hacia el lenguaje y la comunicación	
APRENDIZAJE ESPERADO: Comprende narraciones, describe características y habilidades		
COMPETENCIA PARA LA VIDA: Lee literatura fantástica y describe personajes	Transversalidad o Tema de Relevancia Social Lectura y comprensión de textos	Competencia Disciplinar Leer literatura fantástica y describir personajes, id. ideas principales
CONTEXTO DEL AULA: Espacio suficiente, 36 mesa bancos, generalmente limpio. Pintarrón en buen estado, escritorio y dos sillas (una quebrada). Pizarrón posterior utilizado generalmente como periódico mural. Ventanas inferiores pintadas, superiores no.		
Diagnóstico del grupo: Grupos de 20 a 27 alumnos, la mayoría participativos y energéticos, se distraen fácilmente por lo que necesitan actividades prácticas y que los mantengan trabajando de manera constante. Requieren constante atención, y de regresarlos a trabajar.		
Estrategia Didáctica Elaboración de historietas basadas en historias de literatura fantástica.	CONOCIMIENTOS PREVIOS: Verbos, adjetivos, literatura fantástica, historietas	
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		
ETAPA	TIEMPO	ACTIVIDAD
INICIO	2	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción <ul style="list-style-type: none"> - método de evaluación - reglamento - vocabulario base de la clase • Examen diagnóstico (conocimientos y ficha del alumno) • Repaso de contenidos insuficientes en base a diagnóstico
DESARROLLO	3	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la literatura fantástica <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de texto (Instrucciones de Neil Gaiman), identificar características, comentar lo más relevante de la lectura, sacar ideas principales. • Gramática: <ul style="list-style-type: none"> - Gerundio - Pasado participio - Adjetivos (review) - Adverbios • Lectura de otros textos propuestos por los alumnos

CIERRE	2	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de historieta 1. Formar parejas 2. Lectura grupal de texto (The day the saucers came) 3. Identificar las partes del texto y repartirlas a las parejas 4. Realizar historieta en salón
OBSERVACIONES: Presentar las historietas a todo el salón		
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE:	Proyecto colaborativo a realizar en el salón de clase	
APOYOS Y RECURSOS:	Internet, diccionarios, hojas blancas, colores, historia	
EVALUACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades diarias - Elaboración de tutorial 	

Anexo 4

Ana

School organization		August 26 – 30 2019
NIVEL SECUNDARIA	GRADO: 1º	September 2-6 2019 W1
Turno: Vespertino.	UNIDAD 1	
COMPONENTE CURRICULAR	Campos de Formación Académica. Campo: Lenguaje y Comunicación.	
ENFOQUE	Centrado en las prácticas sociales de Lenguaje.	
PROPOSITOS GENERALES	Que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en las prácticas Sociales de Lenguaje con hablantes nativos y no nativos del idioma inglés.	
AMBIENTE SOCIAL DE APRENDIZAJE Familiar y Comunitario	Practica Social de Lenguaje: Intercambia Opiniones sobre un servicio comunitario.	Aprendizaje Esperado: Escucha y revisa diálogos sobre servicios comunitarios.
SECUENCIAS DIDACTICAS		
CLASE (SESSION 1)	ACTIVIDADES (SEQUENCE OF ACTIVITIES)	MATERIAL
1ª TIME 50 MIN. Actividad Comunicativa: Intercambios asociados a propósitos específicos.	ACHIEVEMENT: INTRODUCTION. <ul style="list-style-type: none"> - Introduction and organization of the subject. - Diagnostic Exam. - Ask to students personal information, rules of the class and basic vocabulary for the English class. - Talk about places. Make a list of them and let students to draw each place to practice in next class. 	Exam Board Notebook List

<p>2a TIME 50 MIN.</p>	<p>ACHIEVEMENT: VOCABULARY OF PLACES.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Check list. - Warm up: ask students about last vocabulary using a ball throwing them to mention one place. - Listen a conversation and analyze vocabulary and common phrases used to ask for a community service. - Talk about the information and make a list on the board about questions and answers. 	<p>Cd'player Notebook Board</p>
<p>3a TIME 50 MIN.</p>	<p>ACHIEVEMENT: HOW TO ASK AND ANSWER.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Check list - Ask students about the last class, how can we ask for information or answer? Examples. - Organize the class in pairs to write a dialogue using vocabulary seen in the last classes. - Check the dialogue and ask to students to read in front the class. 	<p>Notebook Dictionary Board Book.</p>
<p>EVALUATION Notebook, list and dialogue.</p>	<p>Final Product: Present a dialogue.</p>	

Anexo 5

Lupita

SECONDARY	GRADE: 1º	DATE: 12th Week
Mooring- afternoon shift.	UNIT 2	TEACHER:
COMPONENT CURRICULAR	Academic training field Language and Communication	
FOCUS	Social Practice of the Language.	
OBJECTIVE	The curricular proposal of the English as a Foreign Language adopts an action approach focused on social practices of language. These are oriented to the process and the integration of learning and offer students opportunities to participate in various communicative exchanges that demand the appropriate use of knowledge, skills, attitudes and strategies, and to reflect on different aspects of language, language and culture.	
SOCIAL LEARNING ENVIRONMENT Family and Community	SOCIAL PRACTICE OF THE LANGUAGE Agree with others on travel itineraries.	EXPECTEC ACHIEVEMENTS: Seek and consult information. Compare pros and cons of ideas and proposals. Build arguments to defend ideas and proposal. Listen and express pros and cons to come to an agreement.
SECUENCIAS DIDACTICAS		
CLASE (SESSION 1)	ACTIVIDADES (SEQUENCE OF ACTIVITIES)	MATERIAL

<p>1^a TIME 50 MIN. COMMUNICATIVE ACTIVITY Exchanges associated with surroundings.</p>	<p>ACHIEVEMENT: Activity book - Check list. - Talk with students about vacations. Ask them: What do you do?, Where do you go? Then explain the activity on page 167 match the pictures with the activity. Then will listen a conversation to make a reservation in a hotel. Students will fill in the blank. Finally check answers the whole group.</p>	<p>Notebook Board Book English link page 167 Cd player</p>
<p>2^a TIME 50 MIN.</p>	<p>ACHIEVEMENT: Sentences with prepositions - Check list. - Grammar time: Explain students prepositions and talk about the importance of ask for places in any place when they travel. - Write a list of prepositions: in, on, above, under, next, etc. - Students will write on their notebooks all new vocabulary. - Students will practice writing sentences using some places, example: The hospital is in front the park. - Check sentences the whole group reading them.</p>	<p>Notebook Dictionary Board</p>
<p>3^a TIME 50 MIN.</p>	<p>ACHIEVEMENT: sentences - Check list. - Teacher will ask students about prepositions of the last class. T will show them a map of a city (Hermosillo). In pairs students will check the map and write ten sentences locating places in Hermosillo. They will write in their notebooks. - Step to the front a student to write sentences to compare places.</p>	<p>Notebook Projector Board Map</p>
<p>EVALUATION Activity book, use of prepositions in the writing.</p>	<p>Final Product: Travel itinerary.</p>	

Anexo 6

Sara

SECONDARY	GRADE: 2nd	DATE: 1st week (August)
Moorning-afternoon.	UNIT 1	Teacher:
CURRICULAR COMPONENT	Academic training field Language and Communication	
FOCUS	Social Practice of the Language.	
OBJECTIVE	The curricular proposal of the English as a Foreign Language adopts an action approach focused on social practices of language. These are oriented to the process and the integration of learning and offer students opportunities to participate in various communicative exchanges that demand the appropriate use of knowledge, skills, attitudes and strategies, and to reflect on different aspects of language, language and culture.	
Social Learning Environment Family and Community	SOCIAL PRACTICE OF LANGUAGE Express support and solidarity when faced with an everyday problem.	EXPECTED ACHIEVEMENTS Express interest in a problem. Contrast effects created by prosodic resources and nonverbal language. Define ways of expressing oneself according to the speaker.
SEQUENCE OF ACTIVITIES		
(SESSION 1)	(SEQUENCE OF ACTIVITIES)	MATERIAL
1^a TIME 50 MIN. Communicative Activity: Exchanges associated with specific purposes.	ACHIEVEMENT: INTRODUCTION - Introduction and organization of the subject. - Diagnostic Exam. - Ask to students personal information, rules of the class and basic vocabulary for the English class. - Talk with them and ask personal information. Talk about the evaluation of the class and the common expressions to use in the class.	Exam Board Notebook List Books.
2^a TIME 50 MIN.	ACHIEVEMENT: PERSONAL INFORMATION - Check list. - Warm up: ask students about last vocabulary using a ball throwing them to mention one place. - Teacher will write some questions on board like What's your name?, where do you live?, How old are you?, etc. - Students in pairs will write a conversation, using those information and participate in the next class. (Ask students to record their dialogue, to make it interesting)	Notebook Board Cell phone
3^a TIME 50 MIN.	ACHIEVEMENT: DIALOGUE WITH YOUR PARTNER - Check list - Ask students about the last class, how can we ask for information or answer. Game: Pass a ball like hot potatoe, when music stop, the student will step to the front to present his conversation he did in the last class.	Notebook Board Book.

EVALUATION Notebook, list, participation and dialogue.	Final Product: Public service announcements (PSA)	
CURRICULAR ADAPTATION		
Work with tutor students with special needs, or apply an activity like crosswords, word searches about personal information.		

Anexo 7

Juan

Unidad: 1-A Grado: Primero Fecha: Sep. 2-6	Ambiente: Familiar y comunitario	Actividad comunicativa: Intercambios asociados a propósitos específicos	Práctica Social del Lenguaje: Intercambia opiniones sobre un Servicio comunitario
Unidad: 1-A Grado: Primero Fecha: Sep. 2-6	Ambiente: Familiar y comunitario	Actividad comunicativa: Intercambios asociados a propósitos específicos	
Day 1	Day 2	Day 3	
Producto: Auto-presentación y co-presentación. Conocimiento de las reglas aúlicas.	Producto: Organizar libros y exámen diagnóstico	Producto: Conocer la forma de evaluar	
Aprendizaje esperado: Escucha y revisa diálogos sobre servicios comunitarios.	Aprendizaje esperado: Rescatar los conocimientos previos	Aprendizaje esperado: Conocer los elementos a ser evaluados	
Orientaciones didácticas: Reconocer tema, propósito y destinatario.	Orientaciones didácticas: Activar los conocimientos previos	Orientaciones didácticas: Activar los conocimientos previos	
Secuencia de actividades:	Secuencia de actividades:	Secuencia de actividades:	
Inicio: T hace un “brainstorming” sobre la importancia de conocer y saber dar la información personal, requisito para muchos trámites y servicios.	Inicio: Usando “flashcards” el T muestra algunas imágenes y los SS gritan el nombre.	Inicio: T se presenta dando toda la información requerida para prestar un servicio comunitario	
Desarrollo: - Se procede a repasar alguna información necesaria (números, días, meses, colores, miembros de la familia, deportes, alimentos, animales, ..), haciendo lista de ellos en el pizarrón y anotándolos en el cuaderno.	Desarrollo: - Se procede a escribir un cuestionario de preguntas con referencias personales, los cuales conciernen a necesidades de bienes y servicios.	Desarrollo: - En parejas, los SS responden las preguntas escritas la clase anterior	

Cierre: Se piden opiniones de porqué es importante conocer la información citada.	Cierre: Preguntas y respuestas	Cierre: Leer y revisar respuestas
Evaluación: Oral y escrita	Evaluación: Oral y escrita	Evaluación: Oral y escrita
Material y referencias: Pizarra, marcadores, cuadernos	Material: Proyector, pc, cuaderno, flashcards	Material: Proyector, pc, cuaderno, flashcards

Anexo 8

Lourdes

SECONDARY	GRADE: 1º	DATE: 1st week
Morning-afternoon	UNIT 1	Teacher:
CURRICULAR COMPONENT	Academic training field Language and Communication	
FOCUS	Social Practice of the Language.	
OBJECTIVE	The curricular proposal of the English as a Foreign Language adopts an action approach focused on social practices of language. These are oriented to the process and the integration of learning and offer students opportunities to participate in various communicative exchanges that demand the appropriate use of knowledge, skills, attitudes and strategies, and to reflect on different aspects of language, language and culture.	
Social Learning Environment Family and Community	SOCIAL PRACTICE OF LANGUAGE Express opinions about community service.	EXPECTED ACHIEVEMENTS Exchange information about community service. Listen and revise dialogs about community service. Understand the general meaning about public services.
SEQUENCE OF ACTIVITIES		
(SESSION 1)	(SEQUENCE OF ACTIVITIES)	MATERIAL
1ª TIME 50 MIN. Communicative Activity: Exchanges associated with specific purposes	ACHIEVEMENT: INTRODUCTION - Introduction and organization of the subject. - Diagnostic Exam. - Ask to students personal information, rules of the class and basic vocabulary for the English class. - Talk about places. Make a list of them and let students to draw each place to practice in next class.	Exam Board Notebook List Books

<p>2a TIME 50 MIN.</p>	<p>ACHIEVEMENT: VOCABULARY OF PLACES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Check list. - Warm up: ask students about last vocabulary using a ball throwing them to mention one place. - Listen a conversation and analyze vocabulary and common phrases used for ask for a community service. - Talk about the information and make a list on the board about questions and answers. 	<p>Cd'player Notebook Board</p>
<p>3a TIME 50 MIN.</p>	<p>ACHIEVEMENT: HOW TO ASK AND ANSWER</p> <ul style="list-style-type: none"> - Check list - Ask students about the last class, how can we ask for information or answer? Examples. - Organize the class in pairs to write a dialogue using vocabulary seen in the last classes. - Check the dialogue and ask to students to read in front the class. 	<p>Notebook Dictionary Board Book</p>
<p>EVALUATION Notebook, list and dialogue</p>	<p>Final Product: Present a dialogue.</p>	



El podcast educativo. Mapeo sistemático de la literatura en Google Académico (2011-2021)

*The educational podcast.
Systematic mapping of literature in Google Scholar (2011-2021)*

Gonzalo González-Osorio

Recibido: 27 de junio de 2022

Aceptado: 12 de julio de 2022

Resumen

La evidencia disponible en Google Académico sobre el podcast educativo es escasa, especialmente en México. La aplicación de ese recurso didáctico en dos programas de maestría en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) motivó la revisión de la literatura publicada durante el periodo 2011-2021, a través de un mapeo sistemático. En este se hallaron 67 artículos sobre el término (44 en inglés y 23 en español), publicado mayormente en Estados Unidos y Europa, y desarrollados en ambientes académicos de diversas disciplinas, como medicina y educación. Además, hay una ausencia de estudios sobre el uso del podcast en instituciones con licenciaturas y posgrados en educación, por lo que es recomendable su uso para difundir, aplicar y registrar las experiencias con esta herramienta tecnológica, e incrementar la evidencia actual en un mapeo sistemático de artículos en español. [Versión en lengua de señas mexicana](#)
Palabras clave: audio, educomunicación, educación mediática, motor de búsqueda, recursos educativos abiertos, u-learning.

Abstract

The evidence available in Google Scholar about educational podcasting is scarce, especially in Mexico. The application of this didactic resource in two master's programs at the Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) motivated the review of the

literature published during the period 2011-2021 through a systematic mapping. 67 articles about this term (44 in English and 23 in Spanish language) were found, most published in the United States and Europe, and developed in academic environments of various disciplines, such as medicine and education. In addition, there is a lack of studies about the use of the podcast on institutions with bachelor's and postgraduate degrees in education. So it is recommended to disseminate, to apply and to record experiences using this technological tool so it will increase the actual evidence in a systematic mapping of articles in Spanish language.

Keywords: audio, educommunication, media education, search engine, open educational resources, u-learning.

Introducción

A partir del confinamiento por la pandemia provocada por COVID-19, los docentes buscaron alternativas de apoyo a su mediación pedagógica para hacer más atractivas e interesantes sus clases virtuales. Debido a la dificultad de buscar información relevante fuera de casa, el internet se convirtió en la herramienta más importante para acceder a libros, artículos, videos, aplicaciones y otros recursos que les ayudaran a hacerse cargo de su autoeducación para enfrentar una nueva forma de impartir sus clases.

Una de esas experiencias la vivió el autor de este trabajo en del Centro Regional Coatepec, en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), con dos grupos de alumnos de programas de posgrado, pero encontró en el *podcast* educativo un medio novedoso para el proceso enseñanza-aprendizaje a distancia –después de sufrir durante varios meses de la pandemia el desgaste originado por el uso de medios utilizados comúnmente en clases presenciales–, en una modalidad emergente para la que no estaba preparado, tal como lo menciona Mendoza (2020): “los agentes educativos se han visto forzados a aplicar estrategias que les permitan continuar con los eventos de enseñanza-aprendizaje de forma remota” (p. 343).



Gonzalo González-Osorio es candidato a investigador nacional del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), miembro del Padrón Veracruzano de Investigadores y asociado titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son la política educativa y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación y formación y profesionalización docente. Actualmente es docente de licenciatura y posgrado en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Tel.: 228 138 94 12 y c. e.: goosgo@hotmail.com

La información encontrada mostró que la palabra podcast fue inventada por el periodista Ben Hammersley para un artículo publicado en 2004 en el periódico *The Guardian*, haciendo referencia al término por dos cosas: *pod* derivada del iPod, el reproductor MP3 de Apple; y *cast* que significa *emitir* en inglés (como se citó en Izuzquiza, 2019).

Rápidamente, la flexibilidad que brindó esta herramienta para acceder a la información impactó de forma positiva en la enseñanza y aportó una nueva dimensión a las competencias docentes en materia de tecnología. Surge así el podcast educativo, un archivo de audio con contenidos específicos, creado a través de un proceso de planificación didáctica (Solano y Sánchez, 2010).

El análisis de las posibilidades que generó este recurso en la enseñanza reconoció dos aspectos a tomar en cuenta: el tecnológico y el pedagógico. En este sentido, para crear un podcast educativo se debía tomar en cuenta que el docente era el elemento clave para concretar el medio en un proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que por sí solo no podía provocar cambios significativos (Solano y Sánchez, 2010); esto es, el aprendizaje no estaba en función del medio, sino de las estrategias didácticas que se aplicaran con él.

Sus ventajas eran diversas, especialmente en convertir al alumno de un actor pasivo a uno activo en el proceso de enseñanza. Además, facilitaba la difusión de los contenidos, pues se podía escuchar en el lugar y en el momento que se decidiera, fomentaba el aprendizaje autónomo (Gamboa, 2010), influía en el desarrollo de otras habilidades, entre otras.

Asimismo, se halló que este medio de comunicación aportaba flexibilidad para el acceso a la información sonora desde cualquier dispositivo electrónico, revolucionando el panorama educativo (Quintana, Parra y Riaño, 2017) y que es reconocido como una herramienta para revisar contenidos y ampliar el conocimiento, utilizando el mismo lenguaje que usan los alumnos en su vida cotidiana.

Con todos estos aportes, los resultados de su aplicación en la UPV durante la pandemia fueron positivos, a través de una estrategia didáctica de tres etapas. En primer lugar, la labor docente se concentró en grabar el *podcast* con un mensaje de bienvenida y encuadre del curso, que sirvió para que los alumnos de ambos grupos de maestría apreciaran las bondades de este recurso educativo; en el segundo, se propuso un sencillo método para grabar uno; y por último, se pidió que en equipo de dos personas crearan su propio canal, grabaran, editaran y subieran episodios con información relevante de los temas abordados durante el curso.

En cuanto a la experiencia docente, utilizar el *podcast* como un apoyo más a la mediación pedagógica dio un giro a las clases en los dos programas de posgrado, pues contribuyó a que los alumnos se convirtieran en los protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo gala de diversas habilidades que, de otra manera, quizá no hubieran utilizado o desarrollado durante el curso.

Las impresiones de los alumnos rebasaron las expectativas. Destaca el entusiasmo y la creatividad durante todo el proceso de creación del canal de *podcast* en una aplicación especializada y utilizando diversas competencias digitales. A pesar de que la mayoría no había usado este recurso para actividades académicas, el trabajo colaborativo, la elaboración del guion, las habilidades para hablar ante un micrófono y el manejo de los aspectos relevantes de cada uno de los temas le dieron crédito a la estrategia.

Finalmente, al concluir la asignatura correspondiente en cada uno de los dos grupos de posgrado, los alumnos contestaron una encuesta para conocer las impresiones sobre el uso del *podcast* en actividades académicas. Las respuestas confirmaron lo que manifestaron previamente durante las clases. En promedio, el 80 % contestó que lo utilizaría como apoyo a la labor docente y el 100 % dijo que le gustaría seguir aprendiendo a elaborarlos. Además, el 60 % señaló que los docentes que tuvieron anteriormente nunca utilizaron este recurso didáctico, y solo el 25 % usaron previamente aplicaciones para grabar *podcast*. Esto comprobó la necesidad de una mayor difusión de su uso como herramienta educativa.

Este panorama motivó algunas interrogantes durante la experiencia docente que contribuyeron a definir la problemática del presente estudio, sobre todo, a plantear lo siguientes cuestionamientos: ¿por qué los alumnos no sabían previamente de las bondades de este recurso didáctico?, ¿por qué no se utiliza este medio en la formación y profesionalización docente?, ¿qué artículos se pueden consultar en internet sobre *podcast* educativo? En esta búsqueda, se encontró el estudio de Celaya, Ramírez, Naval y Arbués (2020), que ofrece una selección cuidadosa de la literatura publicada en las bases de datos Scopus y Web of Science durante el periodo 2014-2019 sobre el uso del *podcast* para fines educativos en todas las disciplinas, a través del método mapeo sistemático de la literatura (MSL), utilizado para estructurar un área de investigación.

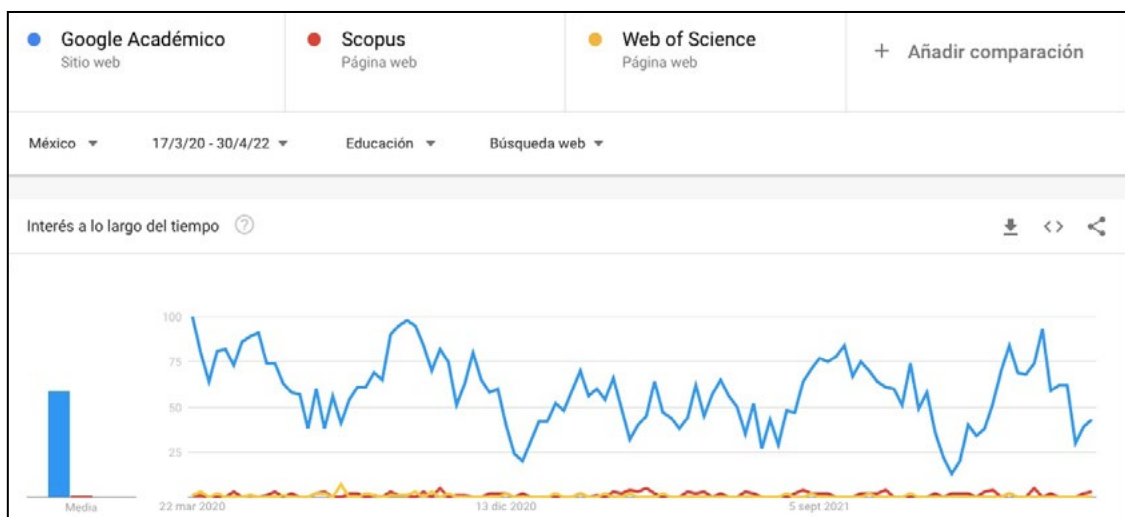
En dicho estudio se hallaron 81 artículos sobre los principales usos educativos del *podcast* en todas las disciplinas. Sin embargo, el servicio de análisis web Statcounter (s. f.) reporta que la mayoría de los usuarios de internet en México hacen uso de diversos motores de búsqueda para hallar información sobre un tema, sin considerar las bases de datos especializadas, como Scopus y Web of

Science, que son utilizadas en instituciones dedicadas a la investigación que invierten para poder usar todos los recursos que ofrecen ambas plataformas.

Una de las herramientas más usadas es Google Académico (Google Scholar), utilizada por docentes y alumnos para sus actividades escolares (Gil, 2015). La información que puede obtenerse de forma sencilla y gratuita con este buscador abarca desde artículos de revistas, materiales de congresos, tesis, trabajos académicos, libros, páginas académicas, patentes y referencias o citas. Su motor de búsqueda trabaja con bibliotecas, editoriales académicas, universidades y asociaciones profesionales de diversas áreas del conocimiento provenientes de repositorios de acceso abierto (Universidad Autónoma de Madrid [UAM], 2022).

Al comparar estos tres sitios web (Google Académico, Scopus y Web of Science) en Google Trends –la plataforma de Google destinada a captar los patrones de búsqueda en internet–, el motor de búsqueda académico más utilizado en México durante los dos años de confinamiento en la categoría *educación* fue Google Académico, con un 59 % de patrones de búsqueda promedio, en comparación con las otras dos plataformas (Imagen 1). Incluso, el porcentaje se incrementa hasta el 98 % si la búsqueda se hace con los mismos criterios solo en el estado de Veracruz. A pesar de lo anterior, se planteó la siguiente problemática: se desconoce la evidencia existente en la literatura sobre el *podcast* educativo en ese motor de búsqueda.

Imagen 1. Patrón de búsqueda en internet de tres sitios web relacionados con el rastreo de documentos académicos. Porcentajes promedio obtenidos en México durante el confinamiento



Fuente: Google Trends.

La información obtenida en Google Trends constata que, en los últimos dos años, la mayoría de los usuarios de internet utilizaron Google Académico en comparación con los otros dos sitios web, lo que impulsó la siguiente pregunta: ¿A qué documentos académicos podrían tener acceso los docentes y alumnos sobre el concepto *podcast educativo* en el buscador Google Académico?

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es conocer los usos que se le han dado al podcast educativo durante el periodo 2011-2021, a través del método mapeo sistemático de la literatura (MSL), para identificar grupos de evidencia sobre el estado actual de ese objeto de investigación.

Basándose en la pregunta y el objetivo señalados, las razones que justifican el trabajo, con base en lo propuesto por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), son las siguientes:

- **Conveniencia:** Para conocer los artículos publicados en Google Académico durante el periodo 2011-2021 sobre el concepto *podcast educativo* en todas las disciplinas.
- **Relevancia social:** La información obtenida en el estudio beneficiará a la comunidad académica interesada en conocer este medio de apoyo a la labor docente en la era pospandémica.
- **Implicaciones prácticas:** Alumnos y docentes pueden consultar gratis y fácilmente información que se encuentra disponible sobre el *podcast educativo* en Google Académico y utilizarla para sus actividades académicas haciendo uso de competencias digitales.
- **Utilidad metodológica:** Emplear el método mapeo sistemático de la literatura como fase previa (descriptiva) para conocer grupos de evidencia sobre conceptos relevantes en diversas experiencias formativas, para la planeación de futuras revisiones sistemáticas (analíticas) que contribuyan a darle mayor contexto y estructuración al objeto de estudio.

Hasta el momento, con base en la información presentada, la presente investigación formula las siguientes hipótesis: la evidencia sobre el *podcast educativo* en México es limitada y la mayoría de los estudios disponibles no se han realizado en contextos de las instituciones que ofertan licenciaturas y posgrados en educación.

Materiales y método

A medida que madura un área de investigación, aumenta el número de estudios y resultados disponibles, resaltando la importancia de resumir y proporcionar una visión general (Luján, 2015). En este sentido, el mapeo sistemático de la literatura es un método para proporcionar un panorama integral de un área de investigación mediante la evaluación de la evidencia disponible sobre un tema (Tebes, Peppino, Becker y Olsina, 2020).

Este método fue desarrollado para la medicina, de ahí pasó a las ciencias sociales y después fue adaptada a otras disciplinas para evitar los obstáculos encontrados cuando se realiza una revisión tradicional de la literatura (Velásquez, 2014). Los mapeos sistemáticos se caracterizan por seguir una serie de pasos que guían su proceso, generalmente constituidos por preguntas de investigación, criterios de inclusión y exclusión, definición del método de búsqueda, selección de los estudios encontrados y análisis de los datos (Salas y Lara, 2020). A continuación, se muestra cada uno de los pasos del estudio para el término *podcast educativo*, adaptando el método del mapeo sistemático de la literatura utilizado por Celaya et al. (2020).

Las preguntas de investigación formuladas como estrategia de búsqueda para hallar los documentos en Google Académico fueron las siguientes:

1. ¿Cuántos documentos académicos sobre los *podcasts* educativos aparecen en el motor de búsqueda Google Académico en el periodo comprendido de los años 2011 a 2021?
2. ¿Qué métodos de investigación se aplicaron en los estudios?
3. ¿Cuál es la distribución geográfica de las revistas que publicaron los documentos que se encontraron?
4. ¿Cuántas veces aparecen citados los artículos encontrados?
5. ¿Cuáles son las revistas que publicaron los artículos encontrados?
6. ¿En qué contextos se desarrollaron los artículos?
7. ¿Cuáles son las categorías temáticas conforme a la utilidad del podcast educativo?
8. ¿Qué características de accesibilidad tiene el documento encontrado?
9. ¿Cuántos autores publican cada uno de los documentos encontrados?

Para contestar la primera pregunta, se configuró el motor del buscador mediante dos pasos: buscar el término *podcast educativo* en el título del documento (primero en inglés y luego en español) desde la opción Búsqueda Avanzada del

menú principal de Google Académico; y se determinó un intervalo específico de años, desde 2011 hasta 2021, deshabilitando las opciones *incluir patentes* e *incluir citas*.

Además, se determinaron criterios básicos de inclusión y exclusión. Se descartaron artículos que aparecieron duplicados y eliminaron aquellos que no estuvieron disponibles. Con los artículos disponibles, después de la búsqueda avanzada, se respondieron cada una de las preguntas restantes de la estrategia de búsqueda para identificar el comportamiento del término en los dos idiomas.

Para responder la segunda pregunta, relativa a los métodos de investigación aplicados en los estudios, se consideraron los tres métodos utilizados por Celaya et al. (2020): cuantitativa, mixta y teórica. Para la primera, se seleccionaron los artículos que recogieron y analizaron datos mediante herramientas de análisis matemático y estadístico para describir, explicar y predecir fenómenos mediante datos numéricos. Se establecieron como estudios mixtos a aquellos artículos que combinaron las perspectivas cuantitativa y cualitativa para comprender mejor el problema de investigación. Además, se representaron como estudios teóricos a aquellos cuyo objetivo principal fue aportar elementos teóricos que sirvieran de apoyo para conocer algún evento o fenómeno.

En cuanto a la distribución geográfica de las revistas que publicaron los documentos que se encontraron, se consideró como referencia el país de origen de la revista, independientemente de la procedencia de los autores del artículo; y para conocer cuántas veces aparecían citados los artículos, se registró el dato proporcionado por Google Académico en la opción *Citado por*, que apareció al pie de cada uno de los artículos localizados.

Para identificar las revistas que publicaron los artículos encontrados, se presentaron dos escenarios: en algunos casos el documento mostraba de forma clara el nombre de la revista, pero en otros fue necesario buscar en la página web donde estuviera alojado el artículo, pues no incluían referencias.

En la pregunta seis, se aplicaron los tres contextos utilizados por Celaya et al. (2020) para clasificar en cuál de ellos se habían desarrollado los artículos de carácter académico, social y cultural. En el primero, se consideraron aquellos escritos que se publicaron sobre temas educativos con docentes, alumnos o en alguna universidad. En el contexto social, se clasificaron aquellos cuya investigación colaborara a resolver problemas sociales o de impacto social, y las revistas consideradas en un contexto cultural fueron aquellas que asistieron aspectos culturales a través del uso de los *podcasts* educativos.

Las categorías temáticas empleadas de acuerdo con la utilidad del *podcast educativo* fueron las mismas que aplicaron Celaya et al. (2020): producción, uso y diseminación. Se asignó la temática de *producción* a los artículos donde se creaban podcast para resolver problemas específicos; la categoría de uso para aquellos que evaluaban sus resultados en alguna situación particular; y la de *diseminación* para las investigaciones donde los *podcasts* fueron utilizados especialmente para esparcir el conocimiento en un contexto determinado.

Se establecieron tres características de accesibilidad de los documentos encontrados: artículo completo, artículo parcial y resumen. Fueron catalogados como artículos completos los descargados del sitio web donde se encontraba el archivo PDF; los artículos también fue posible descargarlos, pero su contenido solo aparecía parcialmente –era necesario suscribirse al sitio web para tener acceso completo al documento–; y, finalmente, se identificaron como un resumen aquellos artículos donde solo era posible descargar o copiar el resumen y palabras clave.

Para contestar la última pregunta, acerca de cuántos autores publicaron cada uno de los documentos encontrados, se contabilizó el número de autores que aparecían al principio del artículo, ya fuera en el sitio web donde se encontró o en el documento descargado, sin considerar el género o lugar de procedencia de cada uno.

Resultados

A continuación, se detallan las respuestas de las preguntas de investigación que enfocaron la estrategia de búsqueda, primero para los artículos en donde se encontró en el título el término *educational podcast* y después en los que estaba *podcast*, con la finalidad de presentar la evidencia en el periodo establecido, a los que tuvo acceso el motor de búsqueda científica de Google.

Como resultado, se encontraron 44 documentos con *educational podcast* el título (pregunta 1), de los cuales, se enlista un resumen en la primera parte de la Tabla 1, utilizando información que aparece en la opción Citar del buscador de Google. En cuanto al término *podcast educativo* en el título, se obtuvieron 23 escritos en español, los cuales se enlistan en la segunda parte de la Tabla 1.

Tabla 1. Documentos en inglés y español sobre el término *podcast educativo*

Núm.	Autor, año, artículo
Término <i>educational podcast</i>	
1	Vasilopoulos, T., Chau, D. F., Bensalem-Owen, M., Cibula, J. E., & Fahy, B. G. (2015). Prior podcast experience moderates improvement in electroencephalography evaluation after educational podcast module.
2	Cosimini, M. J., Cho, D., Liley, F., & Espinoza, J. (2017). Podcasting in medical education: how long should an educational podcast be?
3	Rajic, S. (2013). Educational use of podcast.
4	Barnes, J. H., Choby, G., Smith, A. J., Kiessling, P., Marinelli, J. P., Bowe, S., & Carlson, M. L. (2020). Creation of a new educational podcast: "Headmirror's ENT in a nutshell".
5	Coens, J., Degryse, E., Senecaut, M. P., Cottyn, J., & Clarebout, G. (2011). Listening to an educational podcast while walking or jogging: Can students really multitask?
6	Andrejco, K. (2017). Social Media in Nurse Anesthesia: A Model of a Reproducible Educational Podcast.
7	Semakula, D., Nsangj, A., Oxman, M., Austvoll-Dahlgren, A., Rosenbaum, S., Kaseje, M., ... & Sewankambo, N. K. (2017). Can an educational podcast improve the ability of parents of primary school children to assess the reliability of claims made about the benefits and harms of treatments: study protocol for a randomised controlled trial.
8	Celaya, I., Ramírez-Montoya, M. S., Naval, C., & Arbués, E. (2019). The educational potential of the podcast: an emerging communications medium educating outside the classroom.
9	Celaya, I., Ramírez-Montoya, M. S., Naval, C., & Arbués, E. (2020). Uses of the podcast for educational purposes. Systematic mapping of the literature in WoS and Scopus (2014-2019).
10	Hennig, N. (2017). Podcast literacy: Educational, accessible, and diverse podcasts for library users.
11	Qian, E. T., Leverenz, D. L., McPherson, J. A., & Kroop, S. F. (2021). An internal medicine residency podcast: impact on the educational experience and care practices of medical residents.
12	Minnes, M., Alvarado, C., Geislinger, M., & Fang, J. (2019). Podcast highlights: Targeted educational videos from repurposed lecture-capture footage.
13	van Kooten, J., & de Bie, T. (2019). How to make an educational podcast?
14	Adesina, E. T., Onasanya, S. A., & Falode, O. C. (2015). Evaluating undergraduates attitude towards the use of podcast for learning selected educational technology concepts.
15	Drew, C. (2019). Planning your educational podcast for an online course: four genres to consider.
16	Cooke, S., Warraich, S., Poisson, J., Blackburn, S., & Lall, A. (2021). 2 GOSHPODS: paediatric educational podcast series from great ormond street hospital.
17	Coens, J., Senecaut, M. P., Reynvoet, B., & Clarebout, G. (2011). Listening to an Educational Podcast While Driving a Car: Can Students Really Multitask?

18	Semakula, D., Nsangi, A., Glenton, C., Lewin, S., Kaseje, M., Oxman, A. D., ... & Sewankambo, N. (2017). An educational podcast to improve the ability of parents of primary.
19	Field, H. T., Woodier, N., Clayton, J., Plichta, P., & Teo, K. S. (2018). Use of an educational, audiovisual podcast to maximise safety with variable rate intravenous insulin infusions.
20	Ringle, V. A. M. (2020). Developing and Testing the Effects of an Educational Podcast to Improve Critical Appraisal of Healthcare Claims.
21	Venincasa, M. J., Cai, L. Z., Chang, A., Kuriyan, A. E., & Sridhar, J. (2019). Educational impact of a podcast covering vitreoretinal topics: 1-year survey results.
22	Freire, E. P. A. (2014). Relações educacionais do podcast com as hierarquias expressivas online//Educational relations of brazilian podcast with expressive hierarchies online.
23	Davidson, G. D. (2019). The educational podcast: the future learner's preference for multitasking.
24	Arcolin, A. (2018). Digital Education: "A cup of tea with Alex", a supplementary educational podcast.
25	Nocella, V. (2021). Combating Public Vaccine Misinformation Through an Educational Podcast for Middle and High School Students.
26	New, A. (2012) R. S. C. ARSC Debuts "Echoes of History" Educational Podcast Series.
27	Materacki, L., & Kennedy, J. (2021). P397 A proposed educational podcast for gastroenterology trainees—hot air or potential hit?
28	Lysova, O. R., & Pervukhina, S. V. (2021). PODCAST AS AN ADAPTED TEXT IN EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE.
29	Biabdillah, F., Tolle, H., & Bachtar, F. A. (2021). Go Story: Design and Evaluation Educational Mobile Learning Podcast using Human Centered Design Method and Gamification for History.
30	EL PODCAST, C. R. E. E. (2014). The Podcast as an Educational Resource in the Distance Learning University Programmes.
31	Pouw, A., Young, B., Redfern, A., & Chow, J. (2020). Educational Efficacy of a Podcast for Ophthalmic Education.
32	Selwood, J. (2019). Genesis, Development, and Future of Two Exemplary Podcast Courses in a Higher Educational Institution: How MALL Can Assist ELLs.
33	Naff, D. (2016). The Podcast of the Metropolitan Educational Research Consortium.
34	Panchal, P., Caldwell, A., Martin, G., Xia, S., Timmerman, N., Albaum, J., ... & Cordovani, D. (2021) "The Airwayve Podcast": A Novel Anesthesia Educational Tool for Medical Students.
35	Ifedayo, A. E., Ziden, A. A., & Binti, A. (2019). MIS Conception of Electricity as Determinant of Podcast Adoption in Nigeria Educational Systems.
36	Ward, J. (2018). Podcast in a Box: A low cost and effective tool to produce compelling educational videos (Doctoral dissertation).
37	Myers, E. J. (2013). ICT and Physical Literacy: The use of podcast as an educational tool to promote motivation and raise attainment in development knowledge and understanding in physical education.
38	Reza, F., Bahram, S., & Fransson, T. (2013). Conceptual Model for Educational Deployment of Podcast in Context of Learning Process Enhancement.

39	Spowage, M., Congreve, E., & Norris, J. (2020). Poverty, Educational Attainment and Covid-19 [Podcast] EP23.
40	Zahid, I., & Selamat, M. N. (2021). Conversational maxims and educational elements in podcast# notapis.
41	Guertin, L. A., Theveny, K., & Barber, D. (2020, December). Keeping the Science Conversations Going with an Arboretum-University Educational Partnership via Virtual Podcast Discussions.
42	Montgomery, J. (2015). Educational podcasting: A phenomenological analysis of podcast integration based on urban educators' experiences (Doctoral dissertation, University of Phoenix).
43	Boutonnet, M., Benbrika, W., Facione, J., Travers, S., Boddaert, G., Colas, M. D., ... & Ausset, S. (2021) Traum'cast: an online, open-access educational video podcast series for teaching military trauma care to all healthcare providers.
44	Carroll, S. M., & Thaxton, R. E. (2012). 40 A Survey on the Educational Impact of a Resident-Produced Emergency Medicine Education Podcast.
Término <i>podcast educativo</i>	
1	Neira Macias, M. D. C. (2021). Uso de podcast educativo para la enseñanza de la pedagogía.
2	Soto Rojas, A. D., Murillo Yañez, J., & Perdomo Sanciprián, G. (2016). El uso de podcast educativo como herramienta innovadora para el aprendizaje del italiano en el nivel empresarial.
3	Urbano, E. R. (2011). Reseña de Podcast educativo. Aplicaciones y orientaciones del m-learning para la enseñanza.
4	Beltrán Salvo, M. P. (2016). Podcast educativo como estrategia didáctica para la comunicación y enseñanza de la ecología: un proyecto para el colegio Compañía María Seminario de Santiago.
5	Avendaño Trigos, J. E., Hena Cardona, M., & Villamil Balaguera, N. (2021). Fortalecimiento de la competencia científica de indagación con la producción de podcast educativo por medio de una secuencia didáctica.
6	Toapanta Rodríguez, G. E. (2017). El Podcast educativo y la destreza auditiva (listening) del idioma Inglés en los estudiantes de Tercer Año de Bachillerato General Unificado de la "Unidad Educativa los Andes", del cantón Santiago de Pillaro, provincia de Tungurahua.
7	Saavedra Abad, M. A. (2015). Circuito de Podcast. Lineamientos a seguir para la elaboración del apoyo visual en un podcast educativo: animaciones y escenografía.
8	Vásquez Paredes, M. I. (2014). Circuito de Podcast. Cómo utilizar un Podcast educativo en clases: recomendaciones y observaciones necesarias para su implementación.
9	Ezkauriatza, M. G., Castellón, R. E. R., Lamadrid, L., & Salinas, W. E. A. (2016). Podcast educativo como herramienta en el proceso de enseñanza/aprendizaje: un estudio de caso universitario.
10	Mariscal, L. M. J., & Rojas, M. J. L. (2021). Podcast como recurso educativo en educación superior.
11	Saidelles, T. (2020). Criação, implementação e validação de um repositório digital para podcast educativo.
12	Paredes, C. E. G. (2014). El podcast como recurso educativo en el ámbito de la educación universitaria a distancia.
13	Márquez, M. (2013). Proyecto de podcast educativo acerca de las técnicas de realización audiovisual basado en la Web 2.0.

14	Samino García, R., Manera Bassa, J., Rivero Gutiérrez, L., & Rodríguez Herraéz, B. (2013). El podcast adaptado al entorno educativo como recurso innovador para el aprendizaje.
15	Jiménez Mariscal, L. M., Morales Alarcón, J. A., & Ríos Fernández, D. (2021) Método educativo (PRPM) podcast y role playing mediante el uso de Moodle.
16	Devenisch Manotas, A. E., & Ramírez Ibarra, K. J. (2021). Fortalecimiento de las competencias lectoras mediante el uso educativo del podcast como herramienta didáctica en los estudiantes de la media vocacional.
17	Franco García, R. (2021). Una aproximación al uso educativo del podcast en el aula de Secundaria.
18	Freire, E. P. A. (2013). Podcast: novas vozes no diálogo educativo.
19	Soto, J., Cantabella, M., & Caballero, A. (2017). El podcast como herramienta de divulgación y recurso educativo en los entornos virtuales de aprendizaje.
20	Freire, E. P. A. (2013). Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco técnico.
21	Henriques, J., & Gil, H. (2017). O Podcast: ferramenta digital em contexto educativo no 1º CEB.
22	Henriques, J. R. D. S. (2016). As potencialidades da utilização em contexto educativo do podcast no 1º ciclo do ensino básico.
23	Viana, J. W. M., Bezerra, T. F., Feijão, A. M., & de Resende, N. S. G. (2021). Podcast Como Recurso Educativo Para Auxiliar No Ensino E Aprendizagem Do Educando Com Dislexia.

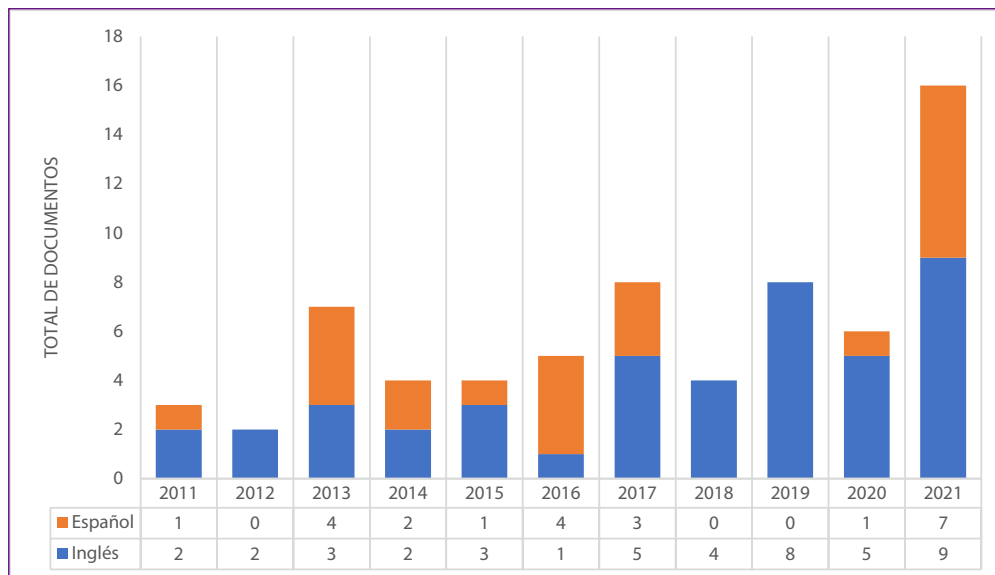
Fuente: Elaboración propia.

Nota: El modelo de citación obedece a la fuente.

De los 67 documentos encontrados –un promedio de seis por año en el periodo seleccionado –, destacan los siguientes: el 2021, con un total de 16 documentos; 2018 y 2019, con ocho; y 2017, con siete. En el 2012 solo se hallaron dos documentos. Es importante mencionar que la evidencia encontrada en inglés (44) fue casi el doble de la encontrada en español (23), como se detalla en la Gráfica 1.

Acerca de los métodos de investigación aplicados en los documentos encontrados (pregunta 2) bajo el criterio de búsqueda *educational podcast*, los estudios mixtos representaron aproximadamente el doble que los cuantitativos, y superaron en casi 10 puntos porcentuales a los estudios teóricos (Tabla 2). En cuanto a los artículos encontrados sobre el término *podcast educativo*, mostrados en la misma tabla, los estudios mixtos también predominaron, representando casi el 70 % de los encontrados. Asimismo, destaca el hallazgo de solo un estudio cuantitativo en español, y que los estudios teóricos correspondieron a un poco más de la cuarta parte del total encontrado.

Gráfica 1. Documentos encontrados en Google Académico



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Método de investigación aplicado en los estudios encontrado

Método	Artículos	Total	%
Término <i>educational podcast</i>			
Teórico	3, 8, 13, 15, 22, 26, 28, 30, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 42	15	34.09
Cuantitativo	1, 2, 10, 11, 14, 21, 23, 27, 31, 34	10	22.73
Mixto	4, 5, 6, 7, 9, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 29, 37, 40, 41, 43, 44	19	43.18
Subtotal		44	100.00
Término <i>podcast educativo</i>			
Teórico	3, 11, 12, 13, 18, 20	6	26.09
Cuantitativo	9	1	4.35
Mixto	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23	16	69.56
Subtotal		23	100.00
Total		67	

Fuente: Elaboración propia.

apartado *Citado por*, que aparece al pie de cada uno de los documentos mostrados en Google Académico. Tan solo siete fueron citados 145 veces (74.36 %); otros 15 artículos se citaron 50 veces (25.64 %) y 22 no fueron citados (Tabla 3). En contraste, solo 12 artículos que incluían *podcast educativo* en el título fueron citados, concentrando 17 citas en un solo artículo y 21 en los otros 11. Los 11 restantes no registraron cita alguna en esa plataforma.

Tabla 3. Citas realizadas a los artículos encontrados

Concepto	Artículos	Citas	%
Término <i>educational podcast</i>			
Artículos con 10 o más citas	1, 5, 2, 3, 7, 6, 10	145	74.36
Artículos con menos de 10 citas	4, 8, 9, 12, 14, 19, 22, 11, 17, 21, 15, 18, 25, 32, 37	50	25.64
Artículos no citados	13, 16, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44	0	0.00
Subtotal		195	100.00
Término <i>podcast educativo</i>			
Artículos con 10 o más citas	20	17	44.74
Artículos con menos de 10 citas	2, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 18, 22	21	55.26
Artículos no citados	1, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 19, 21, 23	0	0.00
Subtotal		38	100.00
Total		233	

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las revistas que publicaron los documentos identificados (pregunta 5), 43 divulgaron los 44 artículos encontrados en inglés; *BMJ Journal*, de Inglaterra, fue la única que aparece dos veces (artículos 16 y 27); 18 de estas pertenecen al área con temática educativa o a una universidad; 16 artículos, al área de medicina o salud; siete versan sobre tecnología; y tres relacionadas con la ciencia, la industria o el periodismo (Tabla 4). En el caso de las publicaciones en

español, el comportamiento fue distinto: cuatro artículos aparecían publicados en cuatro revistas con temática de tecnología y los 19 restantes, en revistas sobre educación o de una universidad. De estas últimas, tres aparecían dos veces en los siguientes espacios virtuales: el Instituto Politécnico de Castelo Branco, la Universidad Casa Grande y la Universidad Federal do Río Grande do Norte.

Tabla 4. Área temática de las revistas que publicaron los artículos

Área Temática	Artículos	Total	%
Término <i>educational podcast</i>			
Educación/ Universidad	3, 5, 14, 15, 17, 22, 28, 37, 38, 40 13, 20, 24, 25, 30, 33, 36, 39	18	40.91
Medicina/Salud	1, 2, 4, 6, 7, 11, 16, 19, 21, 23, 27, 31, 34, 43, 44, 18	16	36.36
Tecnología	8, 10, 12, 29, 32, 35, 42	7	15.91
Otros	9, 26, 41	3	6.82
	Subtotal	44	100.00
Término <i>podcast educativo</i>			
Educación/ Universidad	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23	19	82.61
Medicina/Salud			
Tecnología	2, 11, 15, 19	4	17.39
Otros			
	Subtotal	23	100.00
	Total	67	

Fuente: Elaboración propia.

Sobre los contextos en que se desarrollaron los artículos (pregunta 6), los hallados con *educational podcast* se distribuyeron de la siguiente manera: 23 en un ambiente académico en diversas disciplinas, 15 en el contexto social y seis en el cultural. Como puede observarse en la Tabla 5, el 52.27 % se refieren a estudios escolares publicados en revistas sobre educación o revistas de una universidad; el 34.09 % se relacionan con investigaciones sociales y el resto fueron sobre ambientes culturales. Los artículos en español tuvieron un comportamiento especialmente relacionado con lo académico, pues 18 de los 23 artículos fueron

publicados sobre ese aspecto (la mitad sobre investigación educativa y la otra se trató de tesis de licenciatura o maestría). Además, tres artículos fueron de corte social, uno cultural y otro empresarial. En ambos idiomas hubo escasez de artículos del nivel superior en contextos de licenciatura o posgrados en educación.

Tabla 5. Contexto en que se desarrollaron los estudios

Contexto	Artículos	Total	%
Término <i>educational podcast</i>			
Académico	1, 2, 3, 4, 6, 11, 12, 14, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 44	23	52.27
Social	5, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 33, 35, 43	15	34.09
Cultural	13, 26, 28, 32, 39, 40	6	13.64
Empresarial		0	0.0
Subtotal		44	100.00
Término <i>podcast educativo</i>			
Académico	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23	18	78.26
Social	11, 13, 20	3	13.04
Cultural	3	1	4.35
Empresarial	2	1	4.35
Subtotal		23	100.00
Total		67	

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las categorías temáticas, conforme a la utilidad de los *podcasts* educativos (pregunta 7), los resultados fueron los siguientes: en los estudios encontrados bajo el término *educational podcast*, 17 (38.64 %) se situaron en la categoría *diseminación*, ya que su finalidad es esparcir el conocimiento; 16 (36.36 %) fueron ubicados en la categoría *uso*, pues en ellos se evaluaron los resultados del *podcast* en alguna situación particular; y los 11 restantes (25 %) se situaron en la categoría *producción*, donde la creación del *podcast* tiene la finalidad de resolver problemas educativos específicos (Tabla 6). En cuanto a los estudios en español, 12 de los 23 artículos se ubicaron en la categoría *uso* como función educativa

del *podcast*; siete se situaron en la categoría *producción* y cuatro en la categoría *diseminación* del conocimiento a través de ese medio.

Tabla 6. Categorías temáticas conforme a la utilidad del podcast educativo

Función	Artículos	Total	%
Término <i>educational podcast</i>			
Diseminación	8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 26, 28, 35, 39, 40, 42	17	38.64
Uso	1, 2, 5, 7, 12, 14, 21, 24, 25, 27, 30, 32, 36, 37, 38, 41	16	36.36
Producción	3, 4, 6, 11, 23, 29, 31, 33, 34, 43, 44	11	25.00
Subtotal		44	100.00
Término <i>podcast educativo</i>			
Diseminación	11, 13, 18, 20	4	17.39
Uso	2, 6, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23	12	52.17
Producción	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9	7	30.44
Subtotal		23	100.00
Total		67	

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la accesibilidad de los documentos encontrados (pregunta 8), Google Académico localizó 24 artículos completos con el término *educational podcast* en el título, de los cuales uno estaba escrito en ruso, otro en portugués y uno más en malayo; 15 se pudieron consultar de forma parcial, y en 15 solo fue posible leer y descargar el resumen en el sitio web donde se encontraban. En algunos de los casos no fue fácil tener acceso al documento, debido a que se requería navegar de forma intuitiva por el sitio web de la revista hasta lograr su descarga. Para el término *podcast educativo* en el título, en su mayoría fue posible acceder al documento completo: 15 de ellos en español, seis en portugués, en otro solo se pudo acceder de forma libre al resumen, y uno más que no se pudo descargar, debido a que únicamente podía consultarse en el sitio web que lo alojaba.

En total, se contabilizaron 151 autores (pregunta 9) que escribieron en los 44 artículos con el término *educational podcast*. La mayoría fueron escritos por un máximo de tres autores. En 17 artículos solo apareció registrado un solo autor; cuatro tuvieron dos autores; cinco con tres autores; y, finalmente, 18 artículos con cuatro autores o más. Los documentos que se encontraron con el término *podcast educativo* fueron escritos principalmente por un solo autor (13 de los 23 encontrados). Además, tres aparecieron con dos autores; cuatro con tres autores; y otros tres artículos se registraron con cuatro autores.

Como puede observarse, con los resultados obtenidos del mapeo sistemático de la literatura de la información encontrada por Google Académico, existe poca evidencia literaria en los últimos años de experiencias docentes relacionadas con el uso del *podcast* en instituciones del nivel superior, en cuanto a formación a los futuros docentes o para fortalecer la práctica educativa a través de cursos de posgrado.

Discusión y conclusiones

Los docentes y alumnos de las instituciones públicas de educación superior que ofertan programas de licenciatura y posgrado en educación, al igual que otros niveles educativos, normalmente no tienen acceso a bases de datos especializadas para buscar información sobre temas educativos. Sin embargo, la evidencia muestra que durante el confinamiento la mayoría de los usuarios de internet utilizaron el motor de búsqueda Google Académico para actividades educativas.

El mapeo sistemático de la literatura es un método para conocer la evidencia disponible sobre un tema, respondiendo a una serie de preguntas de investigación que en este caso brindaron una visión general de las contribuciones existentes en Google Académico sobre el *podcast* educativo, a través del conteo y clasificación de aspectos relevantes a los que se puede tener acceso fácilmente a través de ese motor de búsqueda.

Aunque su objetivo no es analizar los resultados de esos estudios, el mapeo sistemático de la literatura muestra qué temas se han abordado y dónde se ha publicado. En el periodo 2011-2021, la mayoría de los 67 documentos sobre el *podcast* educativo en el buscador utilizado se escribieron en inglés, especialmente publicados en Estados Unidos y Europa. En México solo se registraron dos artículos sobre el tema.

De todos los documentos hallados, más de la mitad son estudios mixtos y, en su mayoría, fueron publicados para el área temática de la educación, aunque en los artículos en inglés hay un considerable número de documentos sobre temas

de medicina o salud. Además, la evidencia disponible fue realizada especialmente en contextos académicos.

Mediante el mapeo sistemático se cumplió el objetivo de conocer los usos que se le han dado al podcast educativo durante el periodo 2011-2021, para identificar grupos de evidencia sobre el estado actual de ese objeto de investigación, y se constataron las hipótesis de que la producción existente sobre el *podcast* educativo en México es limitada, así como que la generalidad de los estudios no se ha llevado a cabo en contextos relacionados con la formación inicial o la profesionalización docente.

La información disponible sobre el *podcast* educativo en Google Académico parece limitada, especialmente porque la mayoría de la evidencia disponible está en otro idioma. Además, el mapeo sistemático realizado encuentra su mayor limitación al usar el término *podcast educativo*, pues no se usaron otro tipo de búsquedas, como *podcast para fines educativos*, *podcast como herramienta educativa*, *podcast como herramienta de aprendizaje*, entre otros. Esto refleja la diversidad de criterios utilizados para hablar del mismo objeto de estudio, dejando espacio para futuras investigaciones.

Por lo tanto, es necesario una mayor difusión y aplicación de esta herramienta de apoyo a la mediación pedagógica, así como la publicación de dichas experiencias desde la mirada docente, para contribuir a la presencia de evidencia literaria que se identifique y registre en nuevos estudios a través de mapeos sistemáticos, en virtud de que constituye una ventana de oportunidad para aprovechar las competencias digitales de los alumnos en formación docente, además de la de los docentes en servicio, para que llegue a diversificarse el uso de ese medio de comunicación con sus propios alumnos y publiquen sus experiencias para incrementar la evidencia de artículos en español sobre el tema.

Por último, el *podcast* educativo se utiliza para actividades académicas en diversas disciplinas como medio de comunicación, para repasar conocimientos adquiridos, con fines de autoaprendizaje, entre otros. Igualmente, se intuye que su creación permite la adquisición de diversas competencias. Por otro lado, en México se requiere mayor evidencia disponible sobre este recurso educativo, donde el docente es un actor clave para su promoción y el mapeo sistemático de la literatura es un excelente apoyo para medir su impacto. ♦

Referencias

- Celaya, I., Ramírez, M. C., Naval, C., y Arbués, E. (2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo Sistemático de la literatura en WoS y Scopus (2014-2019). *Revista Latina de Comunicación Social*, (77), 179-201.
- Gamboa, J. L. (2010). *El podcast educativo. Podcasting, tú tienes la palabra*. España: Asociación Podcast.
- Gil, L. (2015). *Google Scholar: el buscador académico con mayor impacto*. Recuperado de <https://socialmediaeninvestigacion.com/google-scholar-buscador-academico/>
- Izuzquiza, F. (2019). *El gran cuaderno del podcasting*. Madrid: Kailas.
- Quintana, B., Parra, C., y Riaño, J. P. (2017). El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. *Anagramas*, 15(30), 81-100.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. México: Mc Graw Hill.
- Luján, S. (2015). Mapeo sistemático. *I+D+i Desarrollo web de la Universidad de Alicante*. Recuperado de <http://desarrolloweb.dlsi.ua.es/cursos/2015/i-d-i/mapeo-sistemico>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 343-352.
- Salas, F., y Lara, S. (2020). Mapeo sistemático de la literatura sobre la eficacia colectiva docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34), 11-36.
- Solano, I. M., y Sánchez, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el *podcast educativo*. *Pixel-Bit Revista de medios y educación*, 36(1), 125-139.
- Statcounter. (s. f.). Cuota de mercado de los motores de búsqueda México. <https://gs.statcounter.com/search-engine-market-share/all/mexico/#monthly-202106-202206>
- Tebes, G., Peppino, D., Becker, P., y Olsina, L. (2020). Proceso para Revisión Sistemática de Literatura y Mapeo Sistemático. *Revista SEDICI*, 19(2). 94-118. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/135071/Documento.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Autónoma de Madrid. (15 de julio del 2022). *Tutorial de uso de Google Académico, paso a paso*. Recuperado de https://biblioguias.uam.es/tutoriales/google_academico
- Velásquez, J. (2014). Una guía corta para escribir revisiones sistemáticas de la literatura. *DYNA Universidad Nacional de Colombia*, 88(187), 9-10.



El impacto emocional durante la pandemia COVID-19 en estudiantes de la Facultad de Pedagogía

The emotional impact during the COVID-19 pandemic on students of the Faculty of Pedagogy

Celia Hernández-Palaceto*
Edgard González-Suárez
Carlos Esteban Hernández-Martínez

Recibido: 12 de julio de 2022
Aceptado: 27 de julio de 2022

Resumen

La finalidad de esta investigación fue detectar las emociones positivas y negativas enfrentadas por los estudiantes de la Facultad de Pedagogía en la pandemia ocasionada por COVID-19. Metodológicamente, la investigación se basó en la perspectiva cuantitativa, con un diseño de investigación transversal y un alcance descriptivo. El propósito fue identificar la frecuencia de ciertas emociones en los estudiantes mediante una revisión teórica, describiendo conceptos relacionados con la temática. Después, se diseñó una escala tipo Likert para obtener la información. Finalmente, se interpretaron los datos estadísticamente. En este sentido, los resultados arrojaron que, durante el confinamiento, los estudiantes se sintieron estresados y afectados emocionalmente. Dentro de los aspectos negativos, mencionaron el miedo, el enojo y la frustración; contrariamente, algunas veces sintieron amor, felicidad, confianza, seguridad y optimismo. Así, puede concluirse que tal situación impactó emocionalmente de manera diferenciada en los estudiantes, de acuerdo con cada experiencia de vida. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: emociones positivas, emociones negativas, interacción, vivencias.

Abstract

The purpose of this research was to detect the positive and negative emotions that the students of the Faculty of Pedagogy, Veracruz faced during the COVID-19 pandemic. Methodologically, this work was projected under the quantitative perspective, with a cross-sectional research design and a descriptive scope. Its purpose was identifying the frequency of certain emotions in students, for which a theoretical review was carried out describing the concepts related to the subject. Afterwards, a Likert-type scale was designed to obtain the information. Finally, the analysis for the interpretation of the data obtained through a statistical process was made. The results showed that during the pandemic isolation, most students manifested being stressed and emotionally affected. Among the negative aspects they mentioned were fear anger and frustration. Other ones felt love, happiness, trust, security, and optimism. Then it could be concluded that such condition had different emotional impacts on students, according to each life experience.

Keywords: *experiences, interaction, negative emotions, positive emotions.*



Celia Hernández-Palaceto es licenciada en Pedagogía, maestra en Didáctica de las ciencias sociales y doctora en Educación. Su línea de investigación es la educación socioemocional. Actualmente es docente de la Licenciatura en Pedagogía, región Veracruz, de la Universidad Veracruzana (UV). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3937-4205>. C. e.: celiahernandez@uv.mx *Autora de correspondencia.



Edgard González-Suárez es sociólogo, maestro en Comunicación y doctor en Educación. Sus líneas de investigación son el discurso, la comunicación y las representaciones sociales. Actualmente es docente de tiempo completo de la Licenciatura en Pedagogía, región Veracruz, de la Universidad Veracruzana (UV). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0543-0221>. C. e.: edggonzalez@uv.mx



Carlos Esteban Hernández-Martínez es licenciado en Pedagogía, maestro en Educación en el área de Administración de la Educación Superior y doctor en Educación. Está dedicado a la gestión y docencia, generando publicaciones sobre la innovación educativa en el ámbito nacional. Actualmente es director de la Facultad de Pedagogía, de la región Veracruz, en la Universidad Veracruzana. (UV). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9498-7058>. C. e.: carloshernandez@uv.mx

Introducción

En marzo del 2020, el entonces secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma, con base en el acuerdo 02/03/20 del *Diario Oficial de la Federación* (Secretaría de Gobernación, 2020) decretó la suspensión de las clases presenciales para los niveles educativos, a causa de un brote de neumonía que surgió en Wuhan, provincia de Hubei, China, en diciembre de 2019 y que, más tarde, el 11 de marzo de ese mismo año, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la declaró como pandemia.

Por consiguiente, en la Universidad Veracruzana (UV) se suspendieron las actividades escolares presenciales a partir del 17 de marzo de 2020, conforme a lo dispuesto por las autoridades estatales.

Lavell y Lavell (como se citó en Fernández (2021) definen a la pandemia como “una interrupción severa de la vida cotidiana, rutinaria, debido a la exposición a un evento de amenaza, en condiciones de vulnerabilidad y falta de capacidad” (p. 4).

En México, los casos por COVID-19 fueron aumentando y generando preocupación, debido a que, en un principio, no existían medicamentos ni vacunas, por lo que el aislamiento era el único recurso para afrontar tal emergencia; sin embargo, el impacto en diversos aspectos, como la salud, la economía, lo laboral, lo social, lo familiar y lo educativo, por mencionar algunos, generaron tensión y miedo entre la población.

La pandemia ha dejado innumerables contagios y fallecimientos, sin importar la edad, el género, el color de piel o la posición social. En este sentido, surgió la inquietud de conocer el daño emocional ocasionado en esta etapa de confinamiento. De acuerdo con Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas (2020), “en toda pandemia es esperable que las personas sientan miedo, ansiedad, angustia, irritabilidad, estrés y enojo, recuerdo de traumas, dificultades para la concentración y problemas de sueño” (p. 2).

En otros términos, las emociones se encuentran plenamente ligadas a las respuestas físicas, orgánicas, y conductuales, presentadas como reacciones involuntarias frente determinado tipo de situaciones que enfrenta el ser humano.

En la presente investigación se consideraron dos dimensiones que afectaron las reacciones emotivo-afectivas; por un lado, la pandemia provocada por COVID-19 y, por el otro, las nuevas condiciones en las que fue desarrollado el trabajo escolar en confinamiento. Ambas situaciones conllevaron presiones de distinto tipo, grado e intensidad en el aspecto emotivo-afectivo, generando *fallas* en las respuestas adecuadas para enfrentar un estilo de vida y formas de convivencia, no experimentadas antes de la pandemia.

En el caso de la escolaridad universitaria, que requiere e implica mayor dedicación, trabajo y esfuerzo para la revisión de materiales didácticos, supone, dentro de casa, condiciones que no son las óptimas para el mejor desempeño académico; por ejemplo, la falta de espacios exprofeso, el tránsito de personas dentro de la casa, la diversidad de actividades dentro de la vivienda, horarios no controlados, falta del silencio necesario, etcétera. En cuanto a la pandemia, representaba un peligro para la salud individual y social; aunado a esto, en los momentos más angustiantes de la enfermedad, su velocidad de propagación y alta tasa de letalidad obligaban a la población al confinamiento, observar nuevas reglas de conducta, entender el aislamiento como único mecanismo preventivo, uso eficiente del cubrebocas, gel antibacterial, lavado de manos frecuente y evitar ser agente de contagio hacia los demás. Esto, sin duda, generó distintos tipos de reacciones emotivo-afectivas.

Por lo anterior, este trabajo se enfocó en identificar las emociones que manifestaron los estudiantes de nivel superior, además de conocer cómo las afrontaron en sus contextos escolares.

Referentes conceptuales

Las emociones y su impacto en la pandemia

El estado emocional en la etapa de confinamiento se vio alterado en mayor o menor medida; algunos autores mencionan que las experiencias emotivo-afectivas en todo el círculo familiar fueron de moderadas a intensas, según el contexto, el grado de exposición a la enfermedad, al igual que a los casos de familiares, amigos o personas cercanas que fallecieron en casa u hospitalizados.

Rodríguez de los Ríos, Carbajal, Narvaez y Guitiérrez (2020) señalan:

En el nivel universitario, los efectos de las medidas sanitarias preventivas y de emergencia implementadas por el gobierno tienen efectos en cascada en las vidas de los estudiantes, de los maestros, padres de familia y de la sociedad en su conjunto, puesto que esta pandemia no solo ha causado daños en su salud, sino también ha alterado sus comportamientos socioemocionales, sus rutinas diarias, sus vivencias cotidianas y su capacidad de adaptación al cambio (p. 3).

La *experiencia* significa haber vivido, haberse relacionado física e intelectualmente con algo (objeto o cosa) y haber obtenido algún aprendizaje. Para este trabajo, se ha definido como la vivencia física o intelectual de un suceso o fenómeno, el cual

proporciona un conocimiento o habilidad práctica para enfrentarlo o manejarlo mejor.

Por otro lado, la *afectividad* es la condición humana que relaciona e integra las emociones, los sentimientos y las pasiones en el ser. Esto permite reconocer que los estados afectivos son una condición fundamental.

En este sentido, la pandemia y las condiciones de confinamiento fueron el *fenómeno*; los *sujetos*, los individuos que se relacionaban con el fenómeno de diversas maneras, entre ellas, lo emotivo-afectivo.

De acuerdo con Chabot y Chabot (2009):

La palabra emoción deriva del verbo *emocionar*, que significa poner en movimiento, y comprende también el término *moción*, que tiene la misma raíz que la palabra motor; se puede decir, entonces, que las emociones son poderosos motores que hacen mover –hacia un punto o hacia una dirección– de manera sensible al ser humano (p. 37).

La pandemia indujo *movimiento* o *movió* al individuo de adentro hacia afuera; es decir, le causó emoción, ya sea como reflejo, reacción instintiva o inconsciente. Tal emergencia, sin duda, afectó directamente el estado afectivo. Todos los seres humanos manifiestan emociones –de duración breve, de origen reactivo, pero de fuerte intensidad– que son formas de comportamiento que se desencadenan por causas externas o internas y pueden subsistir, incluso, después de haber desaparecido el origen o causa (La afectividad, s. f.). Así, en medio de la contingencia, las restricciones sociales y la letalidad de la enfermedad, las emociones estuvieron a flor de piel. Es decir, no había manera de no tener reacciones emotivas cuando se enfrenta una situación pandémica, condiciones sociales de confinamiento y formas de trabajo académico no convencionales. Ante esto, Bisquerra (2010) menciona que

el miedo es la emoción que se experimenta ante un peligro real e inminente, es activado por amenazas a nuestro bienestar físico o psíquico; la forma más habitual de afrontar el miedo es la huida o evitación de la situación peligrosa (p. 102).

Si esto es asociado directamente con la actual pandemia, es muy probable que el miedo (pánico, terror, angustia) haya sido la emoción que más prevalecía entre los estudiantes universitarios.

Como referente de algunas investigaciones realizadas en el campo emocional, puede citarse la de Fernández-Poncela (2021), quien aplicó una encuesta y entrevistas para identificar las emociones en la pasada etapa de aislamiento en estudiantes universitarios, en la que muestra que el miedo, la incertidumbre, la tristeza, el estrés y la fatiga, son los que más afectaron en dichos momentos de crisis.

Por otra parte, en el estudio de Ávila (como se citó en Rodríguez de los Ríos, Carbajal, Narvaez y Gutiérrez, 2020) se afirma:

el estrés es un estado en el que la persona sufre varios desórdenes emocionales y conductuales, que son producidos por una mala adaptación al entorno social, que pueden complicarse con los estados de tensión continuos en que el organismo responde con una serie de trastornos fisiológicos y psicológicos. La perturbación emocional que se sufre a causa de un fuerte estrés, impide comprender la naturalidad de la situación y en contradicción, se maximiza la presión por dar solución a las exigencias que la persona afronta, dificultando además la capacidad de organizarse y de asumir responsabilidades (p. 5).

Estas investigaciones constituyen un referente de las manifestaciones que tuvieron los estudiantes, y muestran un panorama de cómo se han presentado en los jóvenes y cómo las han expresado.

En la Tabla 1 se muestran las emociones positivas y las negativas, al igual que sus manifestaciones o expresiones.

Las emociones son consustanciales a la vida humana; son parte de las vivencias entendidas como las experiencias subjetivas; y no hay experiencia subjetiva que no vaya acompañada de emociones. El debate sobre las emociones se ha mantenido por siglos, pero lo que nadie ha podido negar es su enorme presencia en la existencia humana, su fuerza y, sobre todo, sus funciones en la constitución de la personalidad. Es más, antes que el pensamiento, antes que la razón, antes que el lenguaje, cuando apenas inicia la vida del ser humano, lo que primeramente aparece son las emociones. Como menciona Bisquerra (2013): "hay que dejar claro que todas las emociones son buenas. El problema está en lo que hacemos con las emociones. Cómo las gestionamos determina los efectos que van a tener sobre nuestro bienestar y el de los demás" (p. 3).

Tabla 1. Universo de las emociones de Rafael Bisquerra

Clasificación	Emociones	Manifestaciones
Emociones positivas	Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
	Felicidad	Bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha, placidez, etcétera.
	Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
Emociones negativas	Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, etcétera.
	Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, animadversión, irritabilidad, hostilidad, violencia enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, antipatía, resentimiento, rechazo, etcétera.
	Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
	Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.

Fuente: Elaboración propia con información de Soler, Aparicio, Díaz, Escolano y Rodríguez (2016, p. 27).

Materiales y método

Diseño del estudio y recolección de datos

Este trabajo se realizó con una metodología cuantitativa y un diseño de investigación transversal y descriptivo, con la finalidad de conocer el impacto emocional generado por la pandemia en los estudiantes universitarios.

El enfoque cuantitativo, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003), "utiliza la recolección de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecida previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población" (p. 5).

Para efectos de este estudio, los datos fueron recolectados a través de una escala estimativa, tipo Likert, con la finalidad de medir el impacto emocional en los estudiantes durante la pandemia provocada por COVID-19. Esta escala fue revisada y aprobada por tres docentes con experiencia en el área socioemocional. Con ello, se validó la estructura (composición de las preguntas), su alcance (objetivo del cuestionario), se convirtió a un formulario de Google Forms y se aplicó como piloto a una muestra de 25 estudiantes para detectar posibles fallas o insuficiencias del instrumento. De acuerdo con los resultados obtenidos en ese primer muestreo, se modificaron dos preguntas, pues, debido a su estructura, causaron confusión. Finalmente, se aplicó la escala a una muestra representativa de alumnos de las generaciones 2019 y 2020.

La muestra quedó integrada por hombres (15.4 %) y mujeres (84.6 %) de entre 18 y 24 años de edad, pertenecientes a la generación 2019 (50 alumnos) y 2020 (73 alumnos), con un total de 123 participantes. Es importante destacar que la población en esta carrera está integrada mayormente por mujeres.

Las interrogantes planteadas fueron las siguientes:

- ¿Cuál es el impacto emocional de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía durante la pandemia por COVID-19?
- ¿Qué emociones son las que más se manifiestan en los estudiantes de la Facultad de Pedagogía durante la pandemia por COVID-19?

Materiales y método

En esta fase se muestran los hallazgos en cuanto al impacto por el confinamiento debido a la pandemia por COVID-19 en los estudiantes de la Facultad de Pedagogía, de la UV.

Tabla 2. Impacto en la etapa de confinamiento debido a la pandemia provocada por COVID-19

Pandemia	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Durante la pandemia me he sentido afectado(a) emocionalmente.	2.4 %	8.9 %	30.1 %	37.4 %	21.1 %
2. Durante la pandemia me he sentido estresado(a).	0 %	4.1 %	13.8 %	42.3 %	39.8 %



3. Durante la pandemia he sentido que puedo controlar mis sentimientos y emociones.	1.6 %	22.8 %	48.8 %	18.7 %	8.1 %
4. Durante la pandemia he sentido la necesidad de expresar mis emociones.	4.9 %	10.6 %	32.5 %	26 %	26 %
5. Durante la pandemia he evitado expresar mis emociones.	9.8 %	21.1 %	28.5 %	22.8 %	17.9 %
6. Durante la pandemia he sentido la necesidad de abandonar la escuela definitivamente	37.4 %	19.5 %	21.1 %	10.6 %	11.4 %

Fuente: Elaboración propia con datos de los resultados de la escala aplicada.

En la primera fase del formulario se obtuvo una representación dura de los datos analizados. De esta manera, en la tabla anterior se muestran, para la primera afirmación, que el 37.4 % contestó que casi siempre se había sentido afectado emocionalmente; el 30.1 %, a veces; el 21.1 %, siempre; y solo el 8.9 % y el 2.4 % consideraron que casi nunca o nunca, respectivamente.

Para la segunda afirmación, el 42.3 % contestó que casi siempre se había sentido estresado durante el confinamiento; el 39.8 %, siempre; el 13.8 %, a veces; y el 4.1 %, casi nunca. Cabe resaltar que nadie respondió que nunca se había sentido afectado ante tal circunstancia.

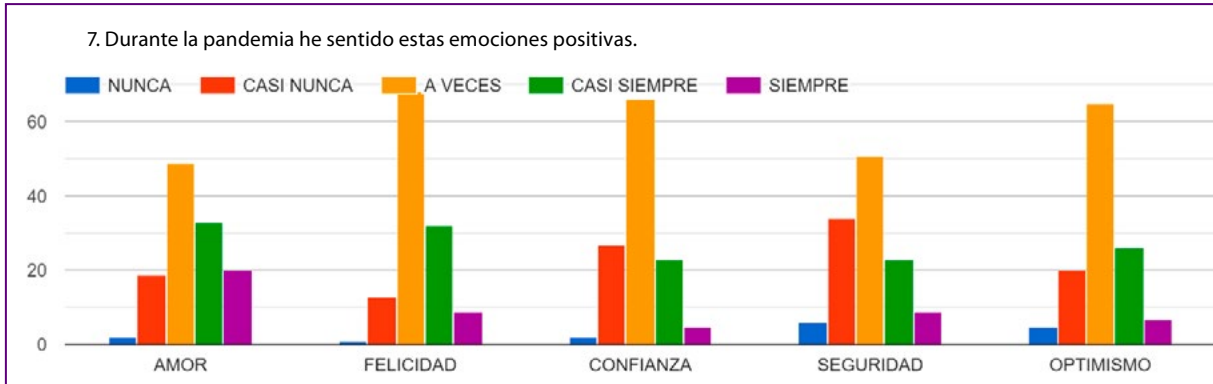
Con base en la tercera afirmación, el 48.8 % contestó que a veces había sentido que podía controlar sus emociones; el 22.8 %, casi nunca; el 18.7 %, casi siempre; el 8.1 %, siempre; y el 1.6 %, nunca.

La cuarta afirmación arrojó que el 32.5 % en esta etapa había sentido la necesidad de expresar sus emociones; el 26 %, siempre y el otro 26 %, casi siempre; el 10.6 % respondió que casi nunca y el 4.9 %, nunca.

En la quinta afirmación, el 28.5 % respondió que a veces había evitado expresar sus emociones; el 22.8 %, casi siempre; el 21.1 %, casi nunca; el 17.9 %, siempre; y solo el 9.8 % mencionó que nunca.

Por último, las respuestas para la sexta afirmación fueron las siguientes: el 37.4 % contestó que nunca había sentido la necesidad de abandonar la escuela; el 21.1 %, a veces; el 19.5 %, casi nunca; el 11.4 %, siempre; y solo el 10.6 %, casi siempre.

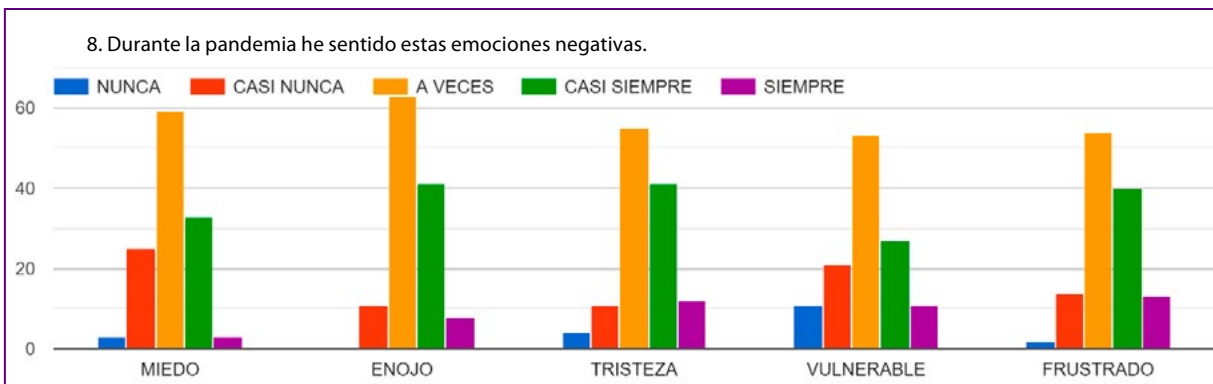
Figura 1. Emociones positivas



Fuente: Elaboración propia con datos de los resultados de la escala aplicada.

En la Figura 1 se muestran las emociones positivas que los estudiantes manifestaron con más frecuencia. En este sentido, para el caso del amor, 49 alumnos lo sintieron a veces; 33, casi siempre; 20, siempre; 19, casi nunca; y solo 2 alumnos nunca sintieron amor durante la pandemia. Para el caso de la felicidad, 68 estudiantes manifestaron que a veces; 32, siempre; 13, casi nunca; 9, siempre; y 1, nunca. Para el caso de la confianza, 66 expresaron que a veces; 27, casi nunca; 23, casi siempre; 5, siempre; y 2, nunca. Acerca de la seguridad, 51 alumnos externaron que a veces la habían sentido; 34, casi nunca; 23, casi siempre; 9, siempre; y 6, nunca. Finalmente, para el optimismo, 5 reconocieron que a veces habían tenido esta sensación; 26, casi siempre; 20, casi nunca; 7, siempre; y 5 nunca se habían sentido optimistas.

Figura 2. Emociones negativas



Fuente: Elaboración propia con datos de los resultados de la escala aplicada.

En la anterior figura se muestran las emociones negativas que más sintieron los estudiantes. Para el caso del miedo, 59 manifestaron sentirlo; 33, casi siempre; 25, casi nunca; 3, siempre; y 3, nunca. Con respecto al enojo, 63 mencionaron que a veces se sintieron enojados; 41, casi siempre; 11, nunca; y 8, siempre. Por otro lado, para el caso de la tristeza, 55 alumnos expresaron sentirla a veces; 41, casi siempre; 12, siempre; 11, casi nunca; y 4 nunca se sintieron tristes. En relación con la vulnerabilidad, 53 la sintieron; 27, casi siempre; 21, casi nunca; 11, siempre; y 11 afirmaron que nunca habían sentido tal condición. Para finalizar, en el caso de la frustración, 54 alumnos la sintieron; 40, casi siempre; 14, casi nunca; 13, siempre; y 2, nunca.

Tabla 3. Apoyo de familia, amigos y maestros

Pandemia	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
9. Durante la pandemia he sentido apoyo de mi familia.	2.4 %	6.5 %	24.4 %	26.8 %	39.8 %
10. Durante la pandemia he sentido apoyo de mis amigos.	2.4 %	13 %	22.8 %	35.8 %	26 %
11. Durante la pandemia he sentido apoyo de mis maestros.	3.3 %	18.7 %	44.7 %	21.1 %	12.2 %

Fuente: Elaboración propia con datos de los resultados de la escala aplicada.

Como se observa en la tabla anterior, de acuerdo con la primera afirmación, el 39.8 % mencionó que siempre había contado con él; el 26.8 %, casi siempre; el 24.4 %, a veces; el 6.5 %, casi nunca; y el 2.4 %, nunca.

En orden decreciente de porcentajes, la afirmación diez arrojó que, durante el aislamiento, el 35.8 % casi siempre contó con el apoyo de los amigos; el 26 %, siempre; el 22.8 %, a veces; el 13 %, casi nunca; y el 2.4 % afirmó que nunca había contado con tal apoyo.

Para finalizar, la afirmación once refleja que, durante la emergencia sanitaria, el 44.7 % a veces sintió el apoyo de sus maestros; el 21.1 %, casi siempre; el 18.7 %, casi nunca; el 12.2 %, siempre; y el 3.3 % reconoció que nunca contó con el apoyo de sus docentes.

Discusión y conclusiones

Este estudio permitió conocer las experiencias emotivo-afectivas por las que pasaron los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la UV en medio de la pandemia por COVID-19. El análisis parte de considerar al individuo como participante o actor de ciertas experiencias vivenciales que *experimenta* emocionalmente y es capaz de dotarlas de cierto significado. La idea central es la dialéctica del yo y el *mí*. El primero es la dimensión que vive, experimenta y toma decisiones para su actuación coherente en la sociedad, y este yo, al mismo tiempo, permite construir el *mí*, que es la dimensión que facilita el observar, cómo se es observado por los demás y qué esperan los otros o los demás de mí.

He tratado de distinguir el “yo” y el “mí” como fases distintas del self el “mí” corresponde a las actitudes organizadas de los otros, que asumimos definidamente y que determinan nuestra conducta en la medida de que esta es de carácter autoconsciente. Por otra parte, el “mí” puede ser considerado el donante (giving) de la forma del “yo”. La novedad aparece en la acción del “yo”, pero la estructura, la forma del self es convencional (Mead como se citó en Sass, 2000, p. 135).

Por lo anterior, en algunos resultados se puede observar, en términos gruesos, cómo se relacionan distintas afirmaciones formuladas y las respuestas obtenidas. Estas se agrupan en cuatro campos: 1. Emocional-afectivo, 2. Escuela y pandemia, 3. Ayuda familiar y 4. Ayuda de docentes.

El primer campo (Emocional-afectivo) revela que 7 de cada 10 alumnos reconoció haberse visto afectado emocionalmente por la etapa de confinamiento debido a la pandemia. Es decir, en mayor o menor medida, los jóvenes aceptaron. Destacan el estrés, el miedo, la tristeza y el enojo, ya que parecieron invadir sus experiencias emocionales. Por otra parte, el porcentaje promedio de emociones positivas, como la felicidad, el amor, la confianza, el optimismo y la seguridad, no rebasaron el 20 %. La pandemia, sin duda, impactó en la condición emocional de los alumnos; aunque los grados de intensidad variaron, las experiencias emotivo-afectivas fueron claramente señaladas.

Estos estados emocionales evidencian momentos de incertidumbre, desinformación y miedo frente a la letalidad de la enfermedad; sobre todo, a la gran mortandad mundial vista durante los primeros 10 meses de 2020. Estas experiencias emocionales pudieran ser tratadas con mayor detalle y profundidad en otras investigaciones, en las que se podrían obtener respuestas a las siguientes

interrogantes: ¿miedo a qué?, ¿cómo se superó?, ¿quiénes intervinieron para su desarrollo o para su control?

Las respuestas acerca de las capacidades de control de esas emociones parecen ser significativas. En su mayoría, los alumnos consideraron que podían controlar sus emociones. Asimismo, otros aseguraron que podían hacerlo casi siempre. Esto representa un porcentaje no menor de autoconfianza en su capacidad para evitar salirse de control. Es muy probable que los jóvenes creyeran o aseguraran que, si bien eran susceptibles a distintas experiencias emocionales, también eran capaces de autocontrolarse frente a los demás.

Las necesidades para expresar esas emociones fueron en aumento, y su número creció hasta alcanzar el 83.5 % de ellos. Es decir, 8 de cada 10 jóvenes manifestaron interés y necesidad por hacerse escuchar o poder expresar las experiencias emotivo-afectivas por las que estaban pasando. En otro aspecto, los números indican que cerca del 30 % de los encuestados evitan expresar sus emociones, lo que igualmente resultó ser una cifra elevada. Por diversas razones, 3 de cada 10 estudiantes prefieren no mostrar sus sentimientos y, contrariamente, cerca del 70 % coincidió en que prefiere no evitar expresarse emocionalmente. El saberse afectado emocionalmente de alguna manera no es problema, y tampoco querer expresarlo a los demás. En este sentido, puede concluirse que un alto porcentaje de los universitarios hubiera preferido expresar sus emociones, que estaba consciente de haber sido impactado por el estrés, el miedo y la preocupación. Uno de los datos que esta investigación buscó fue explorar la posibilidad de que las experiencias emotivo-afectivas antes señaladas causaron abandono escolar. En este caso, lo más significativo fue que 2 de cada 10 alumnos pensaron siempre o casi siempre abandonar sus estudios, lo cual tiene, en el presente análisis, una relevancia considerable. La pandemia y las experiencias emotivo-afectivas provocadas sí generaron un efecto en la conciencia y la experiencia de vida del alumno universitario; esto hizo, de alguna manera, que un buen número de estudiantes (21 de 123) pensara en tomar esta decisión, lo que coincide con los reportes de control escolar acerca del índice de bajas en la población de la facultad en cuestión.

La discusión de los resultados no solo se debe centrar en el *impacto* (huella, choque, efecto o señal), que deja a nivel de la personalidad y de la afectividad, sino también en tratar de abrir la discusión para establecer o sugerir formas novedosas de interactuar dentro de la comunidad universitaria, en caso de volverse a presentar una contingencia como esta u otra naturaleza. La idea de renunciar a la escuela, como se vió, no es ajena ni extraña a los jóvenes que la experimentaron.

En este sentido, el presente trabajo exploratorio permitió abordar el fenómeno desde los intereses de la psicopedagogía y, sobre todo, desde el enfoque de la educación emocional. Es decir, se utilizó un enfoque centrado en las competencias emocionales, la autogestión de las emociones o las llamadas *habilidades para la convivencia*. A raíz de este análisis se establece un compromiso con la tesis de que la educación emocional debe responder a las necesidades sociales no contempladas en los currículos formales, dentro de nuestros subsistemas escolares.

La educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente, presente en el desarrollo de todo el currículum académico y en la formación a lo largo de la vida, por ello sus implicaciones educativas pueden ubicarse tanto en el plano de la educación formal como informal (Vivas, 2003, p. 9).

En el segundo campo (Escuela y pandemia) los datos son igualmente significativos: el 37.4 % de los estudiantes manifestó claramente nunca haber pensado en abandonar la escuela; esto reflejó a un 63 % con serias dudas, cifra que también demuestra la incertidumbre y, muy probablemente, el efecto devastador ocasionado en el seno familiar debido a esta situación emergente. Ahora bien, si se agrupan y leen las columnas de “Casi nunca” y “A veces”, también se tiene una cifra muy elevada: el 40.6 % de los estudiantes tuvo dudas en algún momento. Esto es, 4 de cada 10 alumnos dudó si era pertinente seguir en la escuela.

En el tercer campo (Ayuda familiar) considerando las columnas “Casi siempre” y “Siempre”, la mayoría de los estudiantes (60 %) reconoció que la familia fue un apoyo durante el confinamiento. Aquí, el 24.4 % afirmó que a veces había recibido apoyo. En esta secuencia, bajo una lectura más detallada, se infiere que el *apoyo* familiar fue relativo. Por lo tanto, si se contrastan los datos anteriores con los porcentajes de las columnas “A veces” y “Casi siempre”, el porcentaje se coloca sobre el 50 % de los jóvenes, lo cual manifiesta muy poco apoyo familiar. En este punto podrían plantearse las siguientes preguntas: ¿qué tipo de ayuda familiar esperaban?, ¿la ayuda esperada era a nivel individual o colectiva?, ¿la ayuda consistía en defensa, protección, asistencia o cuidados afectivos? Estas darán pauta a futuras investigaciones.

Acerca del cuarto campo (Ayuda de docentes), se obtuvieron números más fríos e impactantes. Los porcentajes de atención o ayuda positiva y firme (“Casi siempre” y “Siempre”) de los docentes durante el confinamiento fueron muy bajos, ninguna barra sobrepasa el 22 %; esto refleja un desinterés o

abandono del docente por sus alumnos en medio de tal situación. Aun si se sumaran, únicamente el 33.3 % de los estudiantes se sintió apoyado por sus maestros (3 de cada 10). Es evidente que hubo un apoyo casi nulo, al igual que el acompañamiento de los docentes en este complejo proceso. La dualidad, el binomio maestro-alumno, se desvaneció al no haber contado con los espacios escolares acostumbrados: convivencia presencial; es decir, al haberse anulado el aula, la relación maestro-alumno se quebró. Con base en esto, puede proponerse una hipótesis: si bien los maestros no son responsables del estado afectivo-emocional de sus alumnos, es necesario, y quizá urgente, desarrollar habilidades emocionales, tanto en alumnos como en docentes, para estar preparados frente a una eventualidad similar.

Seguramente, estos resultados serán útiles en la elaboración de acciones que promuevan el autoconocimiento, bienestar emocional, identificación y una adecuada gestión de las emociones. Asimismo, servirá de referencia para futuras investigaciones relacionadas con este eje temático y trabajar con otros actores, como docentes, directivos, coordinadores de psicopedagogía y tutores, debido a que interactúan principalmente con los estudiantes. No está de más seguir insistiendo en la importancia de la salud emocional, tanto dentro como fuera de las aulas.

Además, dentro de las limitaciones durante la investigación, se encontraron las siguientes:

- 1) La aplicación del cuestionario no se pudo realizar de manera presencial, debido al confinamiento sanitario; en vez de esto, se localizó a los alumnos por medio de sus representantes de generación, para que les compartieran el enlace del formulario de Google; por lo tanto, localizar a los estudiantes e insistir en que era importante que colaboraran llevó más tiempo del que se había calculado.
- 2) Algunos jóvenes no contestaron de manera inmediata, pues no contaban con internet o se encontraban enfermos, por lo que tuvimos que sustituirlos por otros alumnos.

Para concluir, esta investigación puede funcionar para sensibilizar a todos los asistentes que participan en los espacios escolares sobre la importancia de diseñar acciones que contribuyan siempre a fortalecer la dimensión socioemocional dentro y fuera de las aulas. ♦

Agradecimientos

A los docentes que validaron la escala y aportaron su experiencia; a los alumnos de las generaciones 2019 y 2020 por su disposición y colaboración con el presente trabajo; a los representantes de generación por el seguimiento y comunicación con sus compañeros; y a las autoridades por el interés demostrado en conocer sobre esta temática relativa a los tiempos de confinamiento por la pandemia COVID-19.

Referencias

- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. España: Praxis.
- Bisquerra, R. (2013). *Viajar al universo de las emociones*. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Ponencia-Universo-de-emociones-texto-RB.pdf>
- Chabot, D., y Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. España: Alfaomega.
- Fernández, A. M. (2021). Clima emocional en estudiantes universitarios durante la pandemia. *Revista de Sociología*, 36(2), 64-75. doi: <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.65604>
- Fernández-Poncela, A. M. (2021). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. doi: <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Johnson, M., Saletti-Cuesta, L., y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Revista Científica de Ciencia y Salud*, (25), 2447-2456. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- La afectividad. (s. f.). En *Portal académico del CCH*. Recuperado de https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/experimentales/psicologia1/Ps1/MD3/MD3-L/LECTURA_AFECTIVIDAD.pdf
- Rodríguez de los Ríos, L., Carbajal, Y., Narvaez T., y Gutiérrez, R. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo. *Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad*, 1(16). Recuperado de <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/153/106>
- Sass, O. (2000). Psicología social y educación: la perspectiva pragmática de George Herbert Mead. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(26-27), 123-140. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/11197/10264>
- Secretaría de Gobernación. (2020). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás

- para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependiente de la secretaria de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez. (Coords.). (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. España: Editorial Universidad San Jorge. Recuperado de http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/UNIVERSO-DE-EMOCIONES-R_BISQUERRA-1.pdf
- Vivas, M (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>



Gamificación a través del uso de la aplicación Genially para innovar procesos de aprendizaje en la Educación Superior

Gamification through Genially App to innovate learning processes in higher education

Ana Korina Díaz-García*
Sandra Luz González-Herrera
Isela Santiago-Roque
Minerva Hernández-Lozano
Gabriel Arturo Soto-Ojeda

Recibido: 1 de junio de 2022
Aceptado: 16 de junio de 2022

Resumen

En la experiencia educativa Físicoquímica, impartida en la Facultad de Bioanálisis de la Universidad Veracruzana, se ha utilizado la gamificación para el desarrollo de un *escape room* a través de la herramienta en línea Genially. La innovación educativa consistió en presentar al estudiante un repaso de los temas “Fenómenos de superficie y estado coloidal”, así como “Métodos de separación”, a través de la resolución de tres misiones en las que obtendría un código que le permitiría, al final del videojuego, obtener la recompensa. Este videojuego fue diseñado como un *cuarto de escape*, donde, a través de la correcta resolución de preguntas en cada misión, el estudiante podía obtener el código para escapar. Como resultado, el proyecto generó interés y participación por parte del estudiantado, quienes manifestaron su agrado ante este tipo de innovaciones docentes; además, indicaron la importancia de replicarlo en otras experiencias educativas, cuyos contenidos son principalmente teóricos. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: gamificación, físicoquímica, *escape room*.

Abstract

In the subject Physical Chemistry, taught at the Faculty of Bioanalysis of the Universidad Veracruzana, gamification has been used to develop an Escape room through the Genially online tool. The educational innovation consisted in presenting the student with a review of the topics: "Surface phenomena and colloidal state", as well as "Separation methods", through the resolution of three missions in which he would obtain a code that would allow him, at the end of the video game, get the reward. The video game was designed as an "escape room" in which, through the correct resolution of questions in each mission, the student could finally have the code to escape. As a result, the project generated interest and participation on the part of the student body, who expressed their pleasure at this type of teaching innovations and indicated the importance of replicating it in other subjects whose contents are mainly theoretical.

Keywords: gamification, physical chemistry, escape room.



Ana Korina Díaz-García es ingeniera química por la Universidad Veracruzana (UV), maestra en Ciencias con Especialidad en Materiales por el Cinvestav del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y doctora en Ciencia de Materiales por la Universidad de Alicante, España. Ha sido jefa de la División de Desarrollo Científico en el Consejo Veracruzano de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (COVEICyDET) y actualmente es docente de Tiempo Completo en la UV. C. e.: koridiaz@uv.mx *Autora de correspondencia.



Sandra Luz González-Herrera es química clínica y maestra en Educación por la Universidad Veracruzana (UV). Cuenta con dos especialidades, una en Docencia y la otra en Investigación Educativa por la UV y la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), respectivamente. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Facultad de Bioanálisis de la UV. C. e.: sgonzalez@uv.mx



Isela Santiago-Roque es química clínica por la Universidad Veracruzana (UV), maestra en Farmacia Clínica y Hospitalaria por la Universidad de La Habana. Actualmente es jefa del laboratorio de investigación y docente de tiempo completo de la Facultad de Bioanálisis de la UV. C. e.: isantiago@uv.mx

Introducción

Las estrategias para innovar la labor docente han ido aumentando con el paso del tiempo. Dentro de las más antiguas se tiene al método del caso, también conocido como análisis o estudio de casos, cuyos orígenes son de 1914, en la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard. Este consistió en que los estudiantes identificaran situaciones reales para aplicar las leyes. Posteriormente, el método del caso fue aplicado en otros ámbitos, como medicina, economía, política, entre otros. Se ha caracterizado por basarse en hechos reales que son abordados, tanto grupal como individualmente, pero que se centran en la capacidad de estructurar el problema y el uso del razonamiento para su mejor resolución. En este orden de ideas, otra de las metodologías empleadas en la docencia es el aprendizaje basado en problemas, que inició en 1969 en la McMaster University. Consiste en que, generalmente a partir de grupos pequeños, se parta de una problemática para resolver, permitiendo al estudiantado un trabajo colaborativo con un aprendizaje más estimulante y significativo (Morán-Barrios, Ruiz de Gauna, Ruiz-Lázaro y Calvo, 2020). A pesar de que existen otras estrategias en la labor docente, la gamificación, actualmente, está destacando con los juegos digitales, pues permite, a través del entretenimiento, formar en competencias cognitivas, emocionales, sensomotoras, sociales, de aprendizaje o mediáticas (Mendoza-López, Albaladejo-Ortega, Pardo-Ríos y Melendreras-Ruiz, 2022).



Minerva Hernández-Lozano es química farmacéutica bióloga por la Universidad Veracruzana (UV), maestra y doctora en Neuroetología por la misma universidad. Ha sido miembro del grupo técnico de Formación Dual para la educación superior y especialista-invitado a los cuerpos colegiados del Centro Nacional de Evaluación para la Evaluación Superior (Ceneval). Actualmente es docente de tiempo completo en la UV. C. e.: minehernandez@uv.mx



Gabriel Arturo Soto-Ojeda es químico farmacéutico biólogo por la Universidad Veracruzana (UV), maestro en Neuroetología por la UV y doctor en Ingeniería por la Universidad Martí. Ha sido titular de la Oficina de Transferencia de Tecnología y jefe del Departamento de Desarrollo Emprendedor e Innovación de la UV. Actualmente es docente de tiempo completo en la UV. C. e.: gsoto@uv.mx

Para Morán-Barrios et al. (2020), la gamificación se define como

la introducción de elementos del diseño de juegos y la experiencia del juego en los procesos de aprendizaje. Los aprendizajes susceptibles de ser gamificados son los que se pueden dividir fácilmente en tareas en las que el rendimiento se mide según un sistema de recompensa o de reconocimiento de adquisición de una habilidad. Este sistema se compone de 3 categorías: dinámica, mecánica y componentes. La dinámica representa el nivel conceptual más elevado de un sistema ramificado. Incluye limitaciones, emociones, narrativa, progresión y relaciones. La mecánica se refiere a los elementos que mueven la acción hacia adelante: desafíos, oportunidad, competencia, cooperación, retroalimentación, adquisición de recursos, recompensas. Los componentes se encuentran en el nivel básico del proceso de gamificación. Incluyen: logros, avatares, medallas, colecciones, desbloqueo de contenido, regalos, tablas de clasificación, niveles, puntos, bienes virtuales, etc. Por ejemplo, los puntos (componentes) ofrecen recompensas (mecánica) y crean un sentido de progresión (dinámica) (p. 332).

Actualmente, hay un advenimiento en el uso de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo, con el fin de reforzar el método docente al gamificar las clases (Fernández-Vega, Santos-Juanes y Quirós, 2021). Genially, también conocido como Genial.ly, es una herramienta en línea que permite crear contenidos visuales e interactivos de manera fácil y rápida. Por ende, el paradigma epistemológico de esta investigación radica en la innovación a través de la gamificación con esta herramienta, la cual, dentro de su catálogo de productos, tiene la gamificación; y, a su vez, dispone de un portafolio de plantillas, como, *quizzes*, juegos y *escape rooms*. Particularmente, estos últimos son juegos de aventura y acción en vivo. Es decir, se trata de simular que los jugadores se encuentran encerrados en un lugar diseñado especialmente para resolver una variedad de acertijos a lo largo de un tema. Finalmente, si los jugadores tienen éxito, logran escapar del juego. Cabe resaltar que, cuando el tema de la sala es educativo, los participantes son aprendices intrínsecamente activos en un entorno divertido y estimulante que puede mejorar el aprendizaje y la retención del conocimiento (Kaul, Morris, Chae, Town y Kelly, 2021). Como consecuencia, emplear recursos digitales, como los *escape rooms*, contribuye a la formación integral del estudiante en áreas de trabajo profesional, desarrollo personal y social (Gutiérrez-García, 2020). Por lo tanto, representa un área de oportunidad ante problemáticas como la pérdida del

interés por parte del estudiantado o el agobio que en ocasiones sufre el alumnado ante experiencias educativas con un alto contenido teórico.

En este tenor, en la Facultad de Bioanálisis de la UV, región Xalapa, específicamente en el programa educativo en Química Clínica, se eligió la experiencia educativa Físicoquímica para desarrollar un *escape room* a través de la herramienta Genially, con el objetivo de evaluar cualitativamente el impacto en el estudiantado ante este tipo de innovaciones docentes. El entorno temático ha estado vinculado a los temas de fenómenos de superficie, estado coloidal y métodos de separación. Asimismo, el *escape room* ha estado alojado dentro de la plataforma educativa Eminus 4, de la UV, a través de la modalidad *iframe*; es decir, se ha insertado un elemento HTML dentro del documento principal. Lo anterior fue posible a través de la programación en Lienzos, que también es una herramienta de la UV para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje mediante la gestión de contenidos. El resultado fue una interfaz más moderna y atractiva para el estudiantado, sin emigrar de la plataforma institucional. La justificación para implementar este tipo de proyectos innovadores en la labor docente es que los saberes teóricos del programa de estudio, para la asignatura Físicoquímica, son bastante extensos. Por tal motivo, se diseñó un videojuego que permite al estudiantado ser una opción para que, de manera lúdica y digital, se aborden los principales conceptos, con la finalidad de mejorar las metodologías para la construcción de sus competencias.

Materiales y método

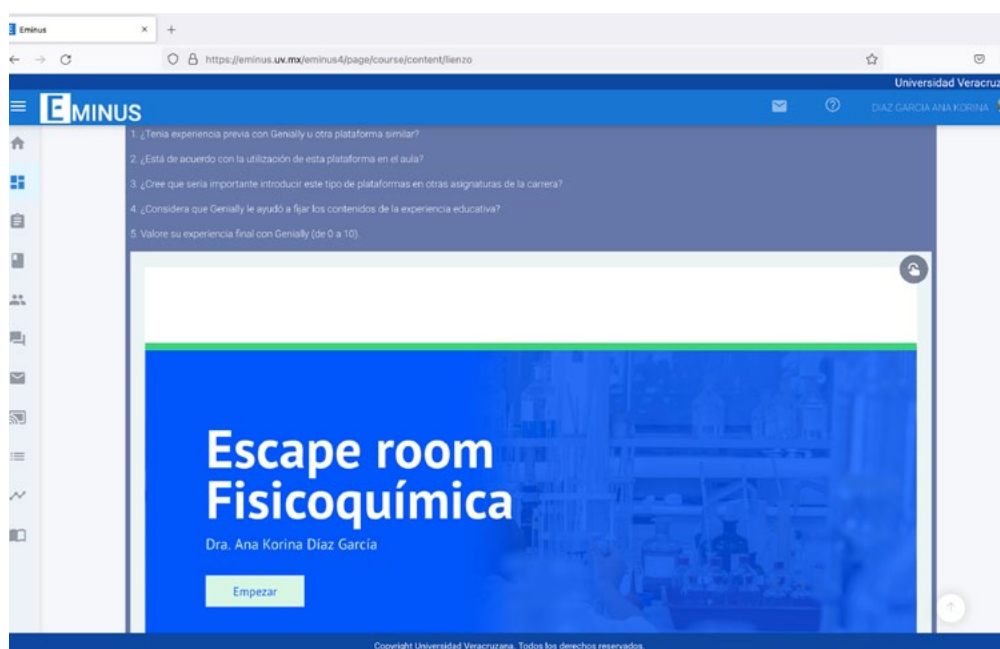
Escape room Físicoquímica es un videojuego diseñado con Genially. Consiste en situar al estudiante en un *cuarto de escape*, donde, para poder escapar, debe resolver tres misiones con base en sus conocimientos en fenómenos de superficie, estado coloidal y métodos de separación. A lo largo de cada misión, el estudiante puede obtener un código que le permitirá conseguir la recompensa del escape al finalizar el juego. Para esto, se utilizaron preguntas de opción múltiple, imágenes alusivas a diversos conceptos, videos e, incluso, mapas, tanto de México como del resto del mundo.

A través del audio y video, el videojuego logra sumergir al jugador en una atmósfera independiente a la realidad. Además, fue introducido en la plataforma institucional Eminus 4 (Fig. 1), mediante la modalidad de *iframe* con apoyo de la plataforma institucional Lienzos. De esta forma, el alumnado no requiere abandonar el espacio digital de la UV.

Al finalizar el videojuego –y en congruencia con el enfoque cualitativo del trabajo– se le solicitó al estudiantado que compartiera su experiencia de manera escrita. Algunos de estos testimonios se comparten en la sección de resultados. Para esto, las preguntas que el estudiantado respondió fueron las siguientes:

1. ¿Tenía experiencia previa con Genially u otra plataforma similar?
2. ¿Está de acuerdo con utilizar esta plataforma en el aula?
3. ¿Cree que sería importante introducir este tipo de plataformas en otras asignaturas de la carrera?
4. ¿Considera que Genially le ayudó a fijar los contenidos de la experiencia educativa?
5. Valore su experiencia final con Genially (de 0 a 10).

Fig. 1. Visualización de *Escape room Físicoquímica* desde la plataforma institucional Eminus 4



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los medios y recursos para implementar *Escape room Físicoquímica* se utilizaron –además de Genially– los conocimientos adquiridos en el curso del Programa de Formación Académica (PROFA) “Gamificación para el aprendizaje autónomo”, impartido del 5 de enero al 1.º de febrero de 2022, por medio de la UV. Asimismo, para la conformación del videojuego, desde la herramienta en línea Genially, fue necesario utilizar la versión de pago Plan EDU, porque cuenta con la programación desarrollada en las diferentes plantillas disponibles. Sin embargo, también es posible trabajar con la versión gratuita, debido a que permite al usuario generar su propio diseño y desarrollar manualmente la programación, pero tiene un reducido número de plantillas. En este tenor, se debe destacar que la programación en Genially no es compleja ni en un lenguaje técnico; esto se debe principalmente a que cuenta con la sección “Genially academy”, que contiene cursos cortos para diseñar, comunicar, formar y dominar Genially.

Para desarrollar el *escape room* se partió de la galería de creaciones en Genially. Específicamente, se utilizó el apartado de gamificación en su sección de *escape room*, donde se encuentra el catálogo de juegos de escape bajo diversas temáticas, por ejemplo: idiomas, ciencia, prehistoria, salvar al planeta, entre otros. Para este trabajo se utilizó la plantilla Breakout Corporativo, debido a que sus colores son afines a los de la UV; además, porque consta de tres misiones que culminan con una recompensa. Una vez elegida la plantilla, se debe personalizar; para ello, es posible visualizar el videojuego como diapositivas, similar a un PowerPoint. En cada una de las diapositivas pueden cambiarse las imágenes, videos, contenidos de texto y demás elementos. Sin embargo, no es recomendable eliminar, adicionar o cambiar de orden las diapositivas, porque se puede alterar la programación y, por ende, el videojuego podría no funcionar correctamente. Una vez terminada la fase de personalizar, es necesario publicar el trabajo. Dependiendo de la versión (de paga o gratuita), la publicación puede realizarse de manera privada o pública en la web. Finalmente, hay múltiples maneras para compartir el videojuego: a través de un enlace, insertándolo como *iframe* dentro de una página web, en redes sociales, Microsoft Teams, Google Classroom, entre otras. Por último, *Escape room Físicoquímica* quedó de la siguiente manera: <https://view.genial.ly/626c51987656570018141bb1>

Materiales y método

Se tomó una muestra aleatoria de 10 estudiantes, de un total de 37 que estaban inscritos en la experiencia educativa Físicoquímica; es decir, el 27 % de la población. Los alumnos que utilizaron *Escape room Físicoquímica* en los tres temas

contestaron las preguntas enlistadas en el apartado de Materiales y método; posteriormente, enviaron un reporte de su experiencia.

De los testimonios obtenidos, se identificó que el estudiantado ha tenido poca experiencia previa con Genially u otra plataforma similar; sin embargo, el alumnado recomendó ampliamente el uso de esta plataforma en el aula, pero no solo para Físicoquímica, sino también para otras experiencias educativas, con énfasis en aquellas que carecen de horas en el laboratorio. Asimismo, el estudiantado consideró que la aplicación les ayudó a fijar conceptos clave de la materia y, gracias a esto, la valoración sobre la experiencia final con Genially fue alta.

Finalmente, con el objetivo de enfatizar la aceptación manifestada por el estudiantado, se comparten algunos testimonios brindados ante la experiencia de jugar *Escape room Físicoquímica*. Para esto, únicamente se muestran las iniciales de los apellidos, seguidas de las iniciales de los nombres, para poder mantener el anonimato de la población participante:

Mi impresión en cuanto al videojuego es muy buena, me entretuvo, fue divertido, fácil de usar y entender, y sobre todo cumplió su objetivo que fue repasar los contenidos de este parcial. A. P., C.

Estoy de acuerdo en que este videojuego es una excelente opción para complementar todos los conocimientos adquiridos en clase, ya que nos brinda la emoción de ganar el juego y, a su par, dar un repaso a los temas teóricos de esta experiencia educativa. A. Z., K. C.

Concluyo que este videojuego es muy divertido, didáctico y la intensidad de formación, como de repasar los temas vistos en este segundo parcial, se logró. C. A., Y.

Buena y entretenida experiencia, pero espero puedan mejorar las opciones y aplicaciones para que se haga más entretenido, ya que visualmente ya da curiosidad, pero al estar ahí es repetitivo y lo vuelve un poco aburrido. A mí me encantaría que metieran esta aplicación en algunas actividades en las que es necesario practicar constantemente. Espero que sea considerado para futuras materias, ya que nos facilitará el aprendizaje y repaso de lo aprendido de forma entretenida y fácil; esto nos ayudará a mejorar nuestra memoria y, al menos, creo a la mayoría de los estudiantes se le haría entretenido participar en este tu tipo de actividades. C. F., L. O.

Se me hizo una manera divertida y corta de repasar los temas vistos, porque, aunque siento que estuvo más pesado el primer parcial, pero este también, sentía que de alguna manera lo tenía que repasar, y este juego fue el indicado para no olvidar los temas. Lo que más me ayudó del juego fueron las imágenes, ya que yo aprendo de una manera más visual y eso me ayudó a recordar. C. G., P.

Me gustó que en general el juego tenía recursos variados, como imágenes, videos o secciones de varias respuestas. La sección de las imágenes fue la que más me gustó, ya que lo sentí más interactivo y entretenido, y me gustaba más relacionar lo que había aprendido en teoría con una imagen. G. G., D. L.

Este tipo de actividades, acompañado de las clases y la buena organización de todo, ayuda a que el aprendizaje sea de la manera más gustosa. En lo particular, ayudó a mejorar mi atención y a analizar mejor diversas situaciones, así como conceptos y demás aplicaciones que se pueden utilizar en un amplio campo laboral. H. P., Y. A.

Mi experiencia en el juego fue muy buena, porque al mismo tiempo que aprendo y repaso los temas que ya vi, me divierto. Me parece una manera de estudiar bastante dinámica, ya que hace que me sienta más motivada a seguir aprendiendo, también me hizo darme cuenta qué temas son los que me quedaron más claros y los que debo repasar. M. H., G.

Después de haber estudiado las notas y diapositivas de los temas vistos, pienso utilizar nuevamente esta actividad como estrategia de estudio para el parcial 2, ya que resume los conceptos más importantes de los mismos y es una buena forma para recordar más fácil lo anteriormente visto. R. R., T. L.

La experiencia que tuve con el juego de Genially fue buena, ya que se da una información resumida y llega a ser aún más entendible. Es una forma buena de poder recordar un poco sobre los temas vistos y obtener información con simples preguntas, al igual que se me hace una plataforma útil para poner la materia más en práctica. V. D., P.

Discusión y conclusiones

Es importante reconocer que la mayor parte del estudiantado de nivel superior pertenece a la parte de la población denominada nativa digital; esto significa que han crecido en la era digital, en lugar de haber adquirido familiaridad con los sistemas digitales, como suele ser el caso de un alto porcentaje de docentes (González-Osorio, 2021). En este

tenor, surge la necesidad de usar la gamificación, pero también de medios digitales, cuyas interfaces generen un interés auténtico en el estudiantado (Felszeghy et al., 2019). Pedagógicamente, Genially es una herramienta digital de fácil acceso que permite, a través de sus plantillas, desarrollar contenidos educativos a la vanguardia y sin necesidad de contar con conocimientos en programación. Aunado a lo anterior, el ecosistema de plataformas institucionales de la UV (Eminus 4, Lienzos y Lumen) permite diseñar cursos donde sea posible insertar elementos de *iframe* como apoyo a las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje.

A través de este proyecto se muestra la importancia del uso de aplicaciones interactivas y multimedia en la educación y capacitación actual, utilizando los recursos de la UV, así como de aquellos disponibles en línea. Asimismo, se destaca que este trabajo se encuentra acorde con el *Programa de Trabajo 2021-2025. Por una transformación integral* (Aguilar-Sánchez, 2021), específicamente con el “Eje 3. Docencia e innovación académica”, “Tema 3.2. Educación en línea”, donde se plantean acciones para el diseño y generación de oferta educativa en modalidad virtual de programas educativos, así como para el diseño de aulas y laboratorios virtuales para la impartición de experiencias educativas mediante el aprendizaje sincrónico y asincrónico. Así, esta propuesta es una acción encaminada a tal fin.

Finalmente, los resultados muestran que el alumnado encuestado es receptivo ante el diseño e implementación de la gamificación aplicada en plataformas digitales. Además, cuentan con la habilidad para adaptarse rápidamente a la plataforma Genially, valorando la experiencia favorablemente. En este tenor, resalta la importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la necesidad de innovar con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación. ♦

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención de las agencias de financiamiento del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Referencias

- Aguilar-Sánchez, M. G. (2021). *Programa de Trabajo 2021-2025. Por una transformación integral*. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/comunicacionuv/files/2022/03/Programa-Trabajo-2021-2025-1.pdf>
- Felszeghy, S., Pasonen-Seppänen, S., Koskela, A., Nieminen, P., Härkönen, K., Paldanius, K. M. A... Mahonen, A. (2019). Using online game-based platforms to improve student performance and engagement in histology teaching. *BMC Medical Education*, 19(1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1701-0>
- Fernández-Vega, I., Santos-Juanes, J., y Quirós, L. M. (2021). Uso de la app Kahoot para cuantificar el grado de atención del alumno en la asignatura de Anatomía Patológica en Medicina y evaluación de la experiencia. *Educación Médica*, (22), 375-379. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.01.004>
- González-Osorio, G. (2021). Competencias digitales. Un caso de estudio en la formación docente. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 4(8), 19-37. Recuperado de <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/131>
- Gutiérrez-García, A. G. (2020). Uso de la plataforma educativa en línea Eminus para evaluar aprendizajes mixtos en estudiantes universitarios. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 3(6), 5-25. Recuperado de <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/72/54>
- Kaul, V., Morris, A., Chae, J. M., Town, J. A., y Kelly, W. F. (2021). Delivering a Novel Medical Education "Escape Room" at a National Scientific Conference: First Live, Then Pivoting to Remote Learning Because of COVID-19. *Chest*, 160(4), 1424-1432. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chest.2021.04.069>
- Mendoza-López, M., Albaladejo-Ortega, S., Pardo-Ríos, M., y Melendreras-Ruiz, R. (2022). Serious Games for Health, una herramienta efectiva para el entrenamiento de los profesionales sanitarios. *Atención Primaria*, 54(7), 1-2. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2022.102376>
- Morán-Barrios, J., Ruiz de Gauna, P., Ruiz-Lázaro, P. M., y Calvo, R. (2020). Metodologías complementarias de aprendizaje para la adquisición de competencias en la formación de especialistas y actividades profesionales confiables. *Educación Médica*, 21(5), 328-337. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.02.001>



DIVULGACIÓN



Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana

Interculturality and Intersectionality in Higher Education: towards a diversified normativity for Universidad Veracruzana

Lourdes Budar-Jiménez
Shantal Meseguer-Galván
Dalia Xiomara Ceballos-Romero
Laura Selene Mateos-Cortés
Gunther Dietz*

Recibido: 9 de junio de 2022
Aceptado: 24 de junio de 2022

Resumen

La Universidad Veracruzana ha ofrecido, durante cerca de ocho décadas, programas educativos, proyectos de investigación y actividades de difusión y vinculación con el medio a través de sus campus y sedes distribuidas en el estado de Veracruz. Ante la creciente conciencia y apreciación de la diversidad cultural, lingüística, étnica, religiosa, de género e identidad sexual que caracteriza a su estudiantado y personal, tanto académico como administrativo, la institución se ve en la necesidad de transformar su funcionamiento y sus reglamentos internos para poder aprovechar esta diversidad de diversidades. En el presente documento se formula una serie de conceptos centrales en las políticas universitarias del futuro próximo. La interculturalidad, interseccionalidad, equidad e inclusión han de convertirse en ejes transversales de todas las funciones sustantivas de nuestra universidad. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: interculturalidad, interseccionalidad, educación superior, normatividad, Veracruz.

Abstract

For already nearly eighty years, Universidad Veracruzana has been contributing to the development of the state of Veracruz through educational programs, research projects and community service initiatives implemented through its regional centers. Due to the increasing conscience and awareness of the cultural, linguistic, ethnic, religious, gender and sexual identity related to diversity of its students, as well as teaching and staff body, this university needs to transform its internal frameworks in order to take advantage of this diversity of diversities. In the present document, a series of key notions were defined as it was considered of central importance for future higher education policies. Interculturality, intersectionality, equity and inclusion must become transversal axes of all the substantive functions of our university.

Keywords: Interculturality, intersectionality, higher education, normativity, Veracruz.



Lourdes Budar-Jiménez es antropóloga con especialidad en Arqueología por la Universidad Veracruzana (UV) y doctora en Ciencias Humanas con especialidad en estudios de la tradición por El Colegio de Michoacán. Actualmente es académica de tiempo completo en la Facultad de Antropología de la UV. Desarrolla proyectos de investigación y vinculación con comunidades del centro y sur de Veracruz. C. e.: lbudar@uv.mx



Shantal Meseguer-Galván documentó en su investigación doctoral los primeros años de la llegada de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) a la Sierra de Zongolica. Ha participado como parte del equipo que diseñó el proyecto de creación de esta institución, donde actualmente se desempeña como docente-investigadora. C. e.: smeseguer@uv.mx



Dalia Xiomara Ceballos-Romero estudió las licenciaturas en Filosofía y Sociología en la Universidad Veracruzana (UV). Actualmente es maestrante en Género, Sociedad y Políticas por FLACSO y catedrática en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Sede Regional Xalapa. Sus intereses académicos se enfocan en género e interculturalidad, economía de los cuidados, políticas universitarias para la igualdad sustantiva, la no violencia y la no discriminación. C. e.: daceballos@uv.mx

Introducción

Actualmente, la sociedad se caracteriza por una amplia diversidad; esto se refleja en las características de la población que es atendida –y atiende– en las instituciones de educación superior. En este sentido, la Universidad Veracruzana (UV), a 77 años de haber sido fundada como una institución de educación superior pública, ha recibido a un importante número de jóvenes provenientes tanto de todo el territorio veracruzano, como de otros estados, en sus más de 350 programas educativos, por lo que no le es ajeno albergar en su comunidad universitaria a una población diversa, en la acepción más amplia de la palabra: llámese cultural, lingüística, de origen étnico, sexo, género, generación, clase, religión, funcional, lugar de origen (medio urbano, rural y mixto), entre otras.

En este sentido, a partir de la solicitud realizada a la UV por parte de la Dirección General de Educación Superior e Intercultural (DGESUI) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), en la que se pedía enlistar programas y acciones interculturales, de género y derechos humanos presentes en la institución, y si dichas acciones se enmarcaban en su normativa, se solicitó a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) atender dichas recomendaciones. Por lo tanto, se conformó una comisión académica integrada por personal docente de la UVI y del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), ambas entidades educativas pertenecientes a la UV. Paralelamente, la Subsecretaría de Educación Superior realizaba la iniciativa de la Ley General de Educación Superior



Laura Selene Mateos-Cortés es filósofa y antropóloga por la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad de Granada, España, donde se doctoró en Antropología Social. Actualmente labora como docente-investigadora titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, donde realiza investigaciones colaborativas sobre educación intercultural y, particularmente, sobre educación superior intercultural. C. e.: lmateos@uv.mx



Gunther Dietz es antropólogo por la Universidad de Gotinga y doctor en la misma disciplina por la Universidad de Hamburgo. Actualmente trabaja como profesor-investigador titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), con enfoque en la interculturalidad, la diversidad cultural y la educación intercultural. C. e.: gdietz@uv.mx *Autor de correspondencia

(aprobada en abril de 2021), en la cual la UVI y la UV, así como otras universidades de los subsistemas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI) tuvieron participación en los foros de comisión para su elaboración. De esta manera, este equipo atendió ambas solicitudes, considerando que era el momento más oportuno no solo para dar una respuesta a las solicitudes, sino para proponer los cambios necesarios en la normativa universitaria de la UV, con lo cual, en 2021, se logró impactar en los estatutos General, Académico y de Estudiantes. Por ello, a partir de las recomendaciones vertidas y las modificaciones, se asume que interculturalidad, interseccionalidad, equidad e inclusión serán conceptos centrales en las políticas universitarias de los siguientes años.

Contextualización: el Estado mexicano pluricultural

Considerando que México es un país megadiverso y, de acuerdo con nuestra constitución, es un pluricultural, la concreción de un Estado como tal es uno de los principales retos de los últimos treinta años en los países latinoamericanos. Esto se debe, por un lado, a que las luchas de los pueblos indígenas y comunidades equiparables (PICE) han logrado importantes conquistas en la construcción de un marco jurídico internacional y nacional; y por el otro, el Estado tiene dificultades para dejar de imponer una forma de gobernar y reconocer la autodeterminación de los pueblos para que sea regulada la adhesión libre al Estado nacional: "Formar la patria no sería tratar de uniformar todos los componentes del país en un molde, si no desarrollar en un acuerdo superior la riqueza de una multiplicidad de expresiones y formas de vida" (Villoro, 2007, p. 180).

El paradigma del Estado pluricultural se ha ido consolidando principalmente en Bolivia, que fue legitimado en las últimas elecciones del 2020. Igualmente, Ecuador obtuvo esta categoría en la primera vuelta del 2021, aunque los países de la región tienen distintas experiencias para responder a los retos, no solo de la diversidad étnica situada en un territorio determinado, sino también de la diversidad de diversidades emergida como resultado de fenómenos como la migración y el reconocimiento de derechos de diferencia (generacional, sexogenérica, de movilidad, de capacidad, etcétera).

En este sentido, los regímenes políticos de la región tienen el reto de construir un nuevo constitucionalismo cimentado en un nuevo pacto con tres principios: el de la plurinacionalidad (reconocimiento recíproco), el de la interculturalidad (continuidad en la convivencia) y el de la demodiversidad

(coexistencia de diferentes formas de deliberación, participación y representación democrática), como lo establece el Centro Mexicano de Derecho Ambiental (CEMDA) (Martínez et al., 2019). Este tipo de Estado se refunda (Santos, 2010) a partir del reconocimiento recíproco de las matrices civilizatorias que lo conforman, posibilita la transformación de las relaciones sociales, la cultura, la justicia, la salud, la educación y la economía, por lo que requiere una diversificación de estructuras e instituciones gubernamentales y procesos de interlegalidades, donde se respeten y fomenten las instituciones propias de los PICE, las propias del modelo del Estado nacional y las mixtas que fungan como *vasos comunicantes*.

En el ámbito universitario, el estado pluricultural se traduce en términos de la consideración de una perspectiva de derechos individuales y colectivos en todos sus procesos, que garanticen espacios de participación y se posibilite la visibilización de los aportes de cada grupo o identidad en la construcción de una comunidad universitaria diversa. Esto implica repensar todos los mecanismos y espacios para el codiseño, implementación y seguimiento participativo de legislaciones, políticas y programas. En este sentido, la incorporación de la interculturalidad y la interseccionalidad en los procesos y funciones universitarias permitirá transformar nuestras instituciones en aras de construir procesos de justicia epistémica, curricular, social y ambiental, posibilitando una vida universitaria democrática.

Desarrollo

Hacia un sistema heterogéneo de políticas universitarias

La influencia de los discursos descoloniales, tanto en las disciplinas sociales como ambientales, ha generado un conjunto de cuestionamientos a la universidad latinoamericana actual, pues no puede ser considerada en forma independiente de los problemas de la sociedad en su conjunto, ya que ha tenido una responsabilidad determinante en la forma en que se construyeron, sostuvieron y legitimaron los estados latinoamericanos, asentados sobre la colonialidad del poder y del saber (Quijano, Grosfoguel, Mignolo, Walsh, entre otros), ejerciendo la violencia epistémica del saber instituido (Palermo, 2015). Por ello, desde el enfoque descolonial, las universidades constituyen ámbitos para la reflexión y la indagación teórica, pero, sobre todo, para el rehacer práctico.

Con el fin de profundizar en análisis y acción de la institución universitaria y de sus posibilidades en torno a colaborar en la construcción de una sociedad equitativa y respetuosa de las culturas y de sus formas de conocer (Palermo, 2015, p. 15), han surgido un conjunto de enfoques de investigación que parten

de preguntarse qué significa investigar con los otros, quiénes han producido sus propios conocimientos desde otras epistemes, aquellos enfoques cuyas cosmovisiones, lenguas, culturas y saberes constituían objetos y no plataformas teóricas y prácticas para la generación de conocimientos relevantes, alejándose de las formas acrílicas de generar el conocimiento y emprendiendo la producción del conocimiento situado.

Las políticas de educación superior –ampliación de la cobertura, becas, nuevos programas educativos, así como la creación de universidades interculturales– que han respondido a la emergencia de los pueblos indígenas como sujeto político, se han concebido de distinta manera, como una cuestión de política pública (orientada a redistribuir oportunidades y a reducir la pobreza, vía pactos de apoyo con actores no convencionales), un tema de desarrollo social (al promover estrategias de interculturalidad, multiculturalidad y diversidad cultural) y un asunto de interés institucional (por mejorar la eficiencia de los desempeños, abatiendo tasas de rezago y deserción, al igual que adaptando los modelos de enseñanza a la heterogeneidad creciente de la matrícula) (Didou, 2011, p. 15). Las diversas experiencias en México y en otros países de la región han mostrado que no se trata de optar por uno de estos enfoques, sino de considerarlos como pilares de una propuesta heterogénea de políticas universitarias. A continuación, se plantean ideas generales.

El impulso transformativo de la interculturalidad trastoca los límites y fragmentaciones que caracterizan a las estructuras universitarias, entre ellas, las fronteras disciplinarias, que delimitan las tres funciones sustantivas: las fronteras lingüísticas, culturales e identitarias. También se transgreden las paredes del aula, los roles de profesor-estudiante, la unidireccionalidad del aprendizaje del docente al estudiante y las jerarquías, entre distintos tipos de conocimiento y epistemes.

Nuestra propuesta de fundamentación de los conceptos

Los conceptos de interseccionalidad e interculturalidad ofrecen dimensiones de reflexión para desarrollar nuevas perspectivas desde las cuales abordar las desigualdades sociales, las diferencias y la diversidad de diversidades presentes en todo grupo social y, por lo tanto, en la comunidad universitaria. Estos conceptos permiten profundizar y complejizar la mirada sobre la producción de desigualdades en el contexto universitario, atendiendo los procesos en que diversos marcadores de diferencia y diversidad se intersecan, produciendo nuevas desigualdades en los ámbitos de las principales funciones y actividades sustantivas universitarias; desigualdades de acceso, de pertinencia curricular, de

inclusión/exclusión de determinadas lenguas y de acreditación de unos saberes frente a otros, por citar algunos casos. Ampliar y profundizar la mirada de las realidades sociales posibilita desarrollar un sistema heterogéneo de políticas de gestión, administración y pedagógicas, así como de vinculación, construcción de conocimientos; al igual que de la difusión de estos y de expresiones culturales que atiendan con pertinencia las diferentes situaciones y permitan construir dispositivos que eviten las reproducciones de desigualdades internas y en los ámbitos sociales en los que la universidad tiene incidencia.

El enfoque intercultural tiene como sustento la diversidad como valor fundamental de la interculturalidad. Esta diversidad es producto de la concatenación interseccional de diferentes fuentes de identidad, que pueden ser de tipo cultural, étnico, lingüístico, religioso, generacional, género e identidad sexual, resultando en una diversidad de diversidades (Dietz, 2017). El enfoque intercultural promueve la interrelación y retroalimentación entre prácticas culturales diversas, no necesariamente armónicas, sino a menudo conflictivas, que se fundamentan en formas variadas de aproximarse a la realidad, comprenderla e incidir en ella; además, fomenta el fortalecimiento y la afirmación de las identidades intraculturales. Este enfoque considera en todo momento las características culturales de los grupos sociales con los que se trabaja, partiendo de que se trata a menudo de pueblos originarios con maneras diferenciadas de relacionarse con la realidad y teniendo en cuenta las condiciones de desigualdad y exclusión de las que son objeto en su relación asimétrica con el Estado y con la sociedad en su conjunto.

Al reconocer esta diversidad en el ambiente universitario, el enfoque interseccional nos permite comprender la diferencia y la pluralidad desde una mirada compleja. La interseccionalidad es un concepto acuñado en el marco de un caso legal y atribuido a la abogada afroamericana Kimberle Crenshaw (1989), que lo define como "el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales" (p. 166).

En este sentido, se entiende por enfoque interseccional a la herramienta analítica y metodológica que permite observar la importancia de considerar el lugar, el contexto, la imbricación de desigualdades y opresiones que convergen en la constitución identitaria de las personas en su específica diversidad de diversidades y las implicaciones que esto tiene en la manifestación de las violencias de género, del racismo y de otras formas de discriminación y exclusión. Contempla la interacción de factores sociales, económicos, culturales y simbólicos en cada contexto, para abordar desde una mirada compleja las condiciones

de violencias, subordinación, opresión, discriminación y exclusión social e institucional en que las personas se encuentran inmersas.

Asimismo, Crenshaw (2012) propone al menos dos enfoques de interseccionalidad: estructural y política, para señalar que hay grupos históricamente oprimidos en quienes se reproducen desigualdades estructurales y dinámicas institucionales, que obstaculizan el ejercicio de sus derechos humanos y experimentan injusticias sistemáticas, los cuales no se pueden entender mirando por separado las dimensiones que constituyen sus identidades; por el contrario, se requiere una mirada multidimensional para comprender cómo ocurren tales vejaciones de manera simultánea.

Por lo anterior, incorporar a la normatividad universitaria y a sus políticas mecanismos y acciones en una perspectiva de género con enfoque intercultural e interseccional aporta elementos para tener una comprensión compleja, al abordar múltiples discriminaciones y opresiones, así como garantizar con mayor pertinencia social, cultural y lingüística el acceso y ejercicio efectivo de derechos y oportunidades con fundamento en lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, además de instrumentos y tratados internacionales.

Incorporación prioritaria de los enfoques de interculturalidad e interseccionalidad en las funciones sustantivas de la UV

Teniendo en cuenta el mencionado marco normativo internacional y nacional vigente, y aplicando los enfoques intercultural e interseccional a las prácticas académicas de la Universidad Veracruzana en sus funciones sustantivas, se evidencia la necesidad de introducir modificaciones sustanciales en sus protocolos manuales y reglamentos, como las que se detallan en párrafos siguientes.

a) En la docencia, las tutorías y la asesoría del estudiantado

- Diversificar el acceso y la admisión de estudiantes a todos los programas educativos de la UV, incorporando alternativas de accesibilidad, lingüística, social y culturalmente pertinentes al Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI), cuya pretendida *neutralidad* refleja fuertes sesgos monolingües, monoculturales y capacitistas.
- Promover el reconocimiento y el uso académico de las lenguas maternas del estudiantado en igualdad de condiciones con el español, específicamente las lenguas originarias de Veracruz, así como lenguas señaladas como la Lengua de Señas Mexicana y escrituras como el braille.

- Ofrecer programas de tutoría y acompañamiento académico que reflejen la diversidad de diversidades del propio estudiantado, que compensen y remedien desigualdades de origen en los niveles educativos anteriores y partan siempre de los conocimientos previos del mismo.
- Revisar y modificar los planes de estudio, las mallas curriculares y los programas de experiencias educativas, introduciendo en cada caso el enfoque intercultural e interseccional para identificar y aprovechar, en cada programa educativo, la diversidad de saberes académicos y comunitarios.
- Diseñar lineamientos para la creación, modificación y actualización de los planes y programas de estudio, considerando la calidad, la innovación y la pertinencia social, cultural y lingüística desde el enfoque intercultural e interseccional.
- Diversificar las metodologías y didácticas de enseñanza-aprendizaje a partir del reconocimiento de la centralidad del estudiante, al igual que de sus saberes y conocimientos previos e incorporando el diálogo de saberes como estrategia metodológica.
- Diversificar las formas de titulación y aprovechar las lenguas maternas del estudiantado, específicamente las lenguas originarias de Veracruz, así como lenguas señadas como la Lengua de Señas Mexicana y el braille, como canales de comunicación de resultados de aprendizaje.
- Generar figuras de *ombudsperson* (defensor o defensora) que en cada entidad reciba, tramite y dé seguimiento a denuncias de estudiantes y de personal académico, relacionadas con casos de racismo, sexismo, heterosexismo, violencias y trato discriminatorio, en relación con la diversidad de diversidades.
- Generar espacios de formación continua interna sobre el enfoque intercultural e interseccional y sobre acciones antidiscriminatorias para el personal docente, tutor y asesor de todas las entidades de la UV.
- Ofrecer cursos de lenguas originarias y de señadas, específicamente, dirigidos al personal docente, tutor y asesor de la UV.
- Incorporar indicadores sobre el enfoque intercultural e interseccional en la actividad tutorial y en los formatos de seguimiento del Sistema Institucional de Tutorías, para facilitar la documentación y atención pertinente a los actos o situaciones de racismo, sexismo, heterosexismo, violencias y trato discriminatorio en relación con la diversidad de diversidades, que reporte el estudiantado y afecten su desarrollo personal, trayectoria escolar, permanencia o abandono escolar hasta el momento de su egreso.

- Contar con un sistema de indicadores sobre el acceso a un plantel educativo en igualdad de condiciones y representación proporcional del procedimiento de ingreso para estudiantado, aplicación, concurso y proceso de designación para ocupar plazas de docencia por asignatura y de tiempo completo bajo una perspectiva de género, con enfoque intercultural e interseccional.

b) En la investigación

- Priorizar la generación y la aplicación de conocimientos desarrollados en estrecha interacción con las comunidades y regiones de Veracruz, generando, en conjunto, proyectos colaborativos que incidan en la reversión de las desigualdades y exclusiones que históricamente sufren estas comunidades originarias y afroveracruzanas en relación con la sociedad mestiza estatal.
- Aplicar metodologías horizontales, dialógicas y colaborativas de investigación inter y transdisciplinarias (Anexo).
- Diversificar y complementar métodos y estrategias de investigación de validación, incluyendo mecanismos de *transferencia* y *devolución* de resultados y beneficios en todo proyecto de investigación, recurriendo a géneros de comunicación lingüística y culturalmente adecuados en cada caso.
- Generar espacios de formación continua interna para la investigación sobre el enfoque intercultural e interseccional, y sobre acciones antidiscriminatorias para el personal investigador y los becarios de investigación de todas las entidades de la UV.
- Ofrecer cursos de lenguas originarias y de señadas, específicamente, dirigidos al personal investigador de la UV.
- Generar reglamentos, protocolos y códigos de ética específicos para realizar labores y actividades de investigación bajo los enfoques aludidos y los principios éticos y políticos promovidos por la institución.
- Incluir indicadores o información estadística sobre las investigaciones realizadas con perspectiva de género o con enfoque intercultural e interseccional, por sexo, área académica y región.
- Considerar indicadores o información estadística con enfoque intercultural e interseccional sobre la participación en igualdad de condiciones y representación proporcional del acceso y permanencia de personal

académico en programas de estímulos a la productividad y calidad en investigación, y en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

c) En la vinculación

- Generar programas institucionales y plurianuales de vinculación con todos los actores que componen la sociedad veracruzana, incluyendo, particularmente, a aquellos actores que han sido históricamente silenciados, excluidos o discriminados por las políticas oficiales de *desarrollo*.
- Formular conjuntamente prioridades de actuación en estrecha colaboración con actores gubernamentales, no gubernamentales y comunitarios.
- Aplicar la normativa internacional y nacional de consulta previa, libre e informada en cada actuación que la UV realiza en los territorios de los pueblos originarios de Veracruz.
- Crear figuras de *ombudsperson* (defensor o defensora) que en cada entidad reciban, tramiten y den seguimiento a denuncias de actores comunitarios, o cualquier persona que se vea afectada debido a vinculaciones e investigaciones que promuevan o desencadenen racismo, sexismo, heterosexismo, violencia y trato discriminatorio en relación con la diversidad de diversidades y con los derechos de los pueblos originarios, incluyendo los derechos de propiedad intelectual colectiva.
- Generar espacios de formación continua interna sobre el enfoque intercultural e interseccional y sobre acciones antidiscriminatorias para el personal dedicado a la vinculación en la UV.
- Ofrecer cursos de lenguas originarias y de señadas, específicamente, dirigidos al personal dedicado a la vinculación en la UV.
- Incluir indicadores o información estadística con enfoque intercultural e interseccional sobre la participación en actividades y proyectos de vinculación con enfoque intercultural e interseccional.

d) En la gestión y la administración universitaria

- Contar con un indicador o información para medir el avance y la aplicación efectiva de legislación o normatividad universitaria, con perspectiva de género, enfoque intercultural e interseccional (uso de lenguaje incluyente, no sexista y no heterosexista en estatutos y reglamentos).
- Contar con un indicador o información que permita medir el avance y aplicación efectiva de políticas, mecanismos y acciones con perspectiva de género, enfoque intercultural e interseccional.

- Convertir la UV en un espacio que refleje la diversidad de diversidades en sus procedimientos, infraestructura, señalética (incluyendo las lenguas originarias y las lenguas y escrituras señadas), manuales de operación, asignaciones presupuestarias, así como en normas y criterios de contratación de personal y de servicios.
- Promover la contratación preferencial de personal docente, investigador y administrativo que hable, entienda, lea y escriba una o varias lenguas originarias de Veracruz y sepa usar lenguas señadas para transitar hacia una gestión y administración plurilingüe.
- Homologar todas las lenguas originarias y señadas de Veracruz como cooficiales (junto con el español) en la administración universitaria de la UV y contratar el personal especializado en traducción e interpretación de lenguas originarias, Lengua de Señas Mexicana y braille.
- Flexibilizar y contextualizar adecuadamente los requisitos y plazos administrativos a la desigual realidad infraestructural y socioeconómica que caracteriza el estado de Veracruz, incluyendo las profundas brechas de acceso a la virtualidad.
- Generar espacios de formación continua interna sobre el enfoque intercultural e interseccional y acciones antidiscriminatorias para el personal administrativo y funcionario de la UV.
- Ofrecer cursos de lenguas originarias y señadas, específicamente, que estén dirigidos al personal administrativo de la UV.
- Considerar la asignación de un presupuesto específico para operatividad y gestión institucional de las políticas con perspectiva de género, enfoque intercultural e interseccional, así como los programas y acciones para promover igualdad, equidad, no violencia y no discriminación.
- Incluir indicadores o información estadística con enfoque intercultural e interseccional sobre la participación en puestos directivos.

Conclusión

Un proceso de interculturalización e interseccionalización de la normatividad de la Universidad Veracruzana, más allá de la creación de la UVI, implica considerar cambios de fondo de distinto tipo, entre ellos, administrativos, académicos y de gobierno. Tales cambios implican la necesidad inaplazable de un proceso de transformación a gran escala de la concepción decimonónica que hasta el momento ha sostenido la UV. Si esta institución lo lleva a cabo, puede constituirse en la punta de lanza de un proceso de autopoiesis en el contexto

de las instituciones públicas, cuya comodidad y funcionalidad con las políticas neoliberales ha impedido que sean aliadas en las demandas de los grupos sociales más desfavorecidos, o ejemplo de la eliminación de la violencia contra las mujeres y de la comunidad LGBTIQ+ (lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual y queer), ni que se constituyan en impulsoras de la redistribución de los recursos para la generación de conocimiento con y para beneficiar a actores sociales y comunidades precarizadas.

El alejamiento que las instituciones de educación superior han mostrado con respecto a la realidad social mayoritaria en el país hace que el modelo universitario vigente sea cada día más irrelevante para los retos y demandas socioambientales actuales y futuras de gran parte de la sociedad, y solo responda a las expectativas de las élites. Las orientaciones y líneas de acción aquí planteadas pueden contribuir a transformar los sistemas de opresión que han generado que América Latina, México en particular, se caractericen por la gran desigualdad entre regiones, clases, géneros, lenguas, conocimientos y culturas. Asimismo, se podrá coadyuvar a que la universidad no siga siendo cómplice de su reproducción y agudización.

Retrasar o soslayar los cambios requeridos implicará que las universidades no acompañen el avance de la construcción del Estado pluricultural ni los movimientos sociales en el desarrollo de sociedades plurales, equitativas y del cuidado de la vida. Hasta ahora, el sostén de la interculturalidad en la Universidad Veracruzana no ha recaído particularmente en quienes toman decisiones o en los grupos académicos destacados ni en disciplinas privilegiadas por las políticas de generación del conocimiento, sino en el profesorado de las regiones rurales, que aún con contratos precarizados han sostenido un modelo educativo intercultural que ya ha mostrado –como lo constatan diversas investigaciones– sus aportes a la diversificación de las formas de hacer docencia, investigación y vinculación, así como al fortalecimiento de la formación axiológica y heurística de perfiles profesionales. Este gremio docente, desde hace más de una década, ha evidenciado un enfoque intercultural en la ejecución de las políticas locales o ha sido impulsor de micropolíticas comunitarias, principalmente en los ámbitos de educación, salud, ambiente y justicia en cuatro regiones de Veracruz.

Para que la interculturalidad no se convierta en motivo de ampliar o reproducir las desigualdades –y resulte contraria su intención–, su desarrollo implica y compromete la participación genuina y amplia de la comunidad universitaria, que será fundamental para consultarse sobre la manera en que los distintos grupos sociales que la conforman experimentan la vida universitaria,

así como sobre quiénes sufren las inequidades derivadas de la meritocracia académica y administrativa que generan asimetrías laborales, lingüísticas, disciplinares, sexogenéricas, étnicas, de capacidades, etcétera. Asimismo, la perspectiva de derechos será central para analizar las posibilidades y obstáculos que las personas o grupos tienen para ejercer sus derechos individuales y colectivos en los ámbitos universitarios en los procesos que la universidad impulsa o en los que participa. ♦

Referencias

- Crenshaw, K. (1989) Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En R. L. Platero (Ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (87-122). España: Ediciones Bellatierra. Recuperado de <https://bit.ly/3pWk3Ao>
- Didou, S. (2011). Introducción. Pensar lo étnico: de la atención de una demanda sectorial a la reflexión sobre los modelos de organización social. En A. S. Didou y E. Remedi (Coords.), *Educación Superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México: Senado de la República- IPN/CINVESTAV.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 29(156), 192-207. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>
- Martínez, X., Colmenero, S., García, G., Vázquez-Quesada, B., Bracamontes, L., Benítez, M., Merçon, J., y Velasco Ramírez, A. P. (2019). *Hoja de Ruta para la construcción del Estado pluricultural en México*. México: Centro Mexicano de Derecho Ambiental.
- Palermo, Z. (2015). Itinerario. En Z. Palermo (Comp.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 15-40). Argentina: Ediciones del Signo.
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur*. México: Siglo XXI-Siglo del Hombre Editores-Universidad de los Andes.
- Villoro, L. (2007). Del Estado homogéneo al Estado plural. En L. Villoro, *Los retos de la sociedad por venir* (172-184). México: Fondo de Cultura Económica.

Anexo

Criterios para la Investigación Vinculada para la Gestión Intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural¹

a) Criterios generales sobre la investigación en la UVI

- **Articulación de funciones sustantivas:** la investigación en la UVI se interrelaciona con la vinculación, la docencia y/o la gestión en varios sentidos: por una parte, vinculada, permite conocer y comprender a mayor profundidad la complejidad de fenómenos y procesos que ocurren en las comunidades de la región de influencia de la universidad, y en esta medida enriquece las reflexiones educativas sobre ellos. Estas reflexiones contribuyen mejor a un aprendizaje situado, y son condición de posibilidad para que el conocimiento producido resulte significativo en virtud de la asociación con referentes conocidos para el estudiantado. En otro sentido, el conocimiento de los procesos locales permite identificar tanto las problemáticas y las necesidades locales, como las respuestas y las iniciativas socialmente construidas para atenderlas. Así, los proyectos propuestos deben estar orientados a la resolución de dichas problemáticas vía la generación de competencias en los estudiantes para esto.
- **Centralidad de la gestión intercultural:** cada proyecto de investigación considera las necesidades, requerimientos y oportunidades de los actores involucrados y aporta al desarrollo de competencias interculturales. Toda vez que liga la producción de conocimiento a los procesos regionales y se articula en torno a la necesidad de mejorar las condiciones de vida de los habitantes, la investigación vinculada tiene como eje de su praxis la gestión intercultural, como motor de transformación, vinculación y mediación entre actores, saberes y culturas. La investigación con tales características aspira a fortalecer los procesos de gestión, al tiempo que estos últimos se retroalimentan del conocimiento generado en la investigación.
- **Enfoque intercultural:** tiene como sustento la diversidad como valor fundamental del mismo. Promueve la interrelación y la retroalimentación entre prácticas culturales diversas no necesariamente armónicas, sino a menudo conflictivas, que se fundamentan en formas variadas de

¹ Universidad Veracruzana Intercultural. (s. f.). *Criterios para la Investigación Vinculada para la Gestión Intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural*. Recuperado de <https://www.uv.mx/uvi/criterios-de-investigacion-vinculada-para-la-gestion/>

aproximarse a la realidad, comprenderla e impactar en ella, al tiempo que fomenta el fortalecimiento y la afirmación de las identidades intraculturales. Este enfoque considera en todo momento las características culturales de los grupos sociales con los que se trabaja, partiendo de que se trata a menudo de pueblos originarios con maneras diferenciadas de relacionarse con la realidad y teniendo en cuenta las condiciones de desigualdad y exclusión de las que son objeto en su relación asimétrica con el estado nación y con la sociedad en su conjunto.

- **Enfoque interactoral:** el proyecto promueve la mediación, la comunicación y la complementariedad entre actores y conocimientos cuyos códigos culturales son diferentes y/o antagónicos; asimismo, promueve la interrelación horizontal y dialógica de actores comunitarios, académicos, institucionales (y otros).
- **Enfoque interlingüe:** la investigación reconoce, valora, integra y promueve la diversidad lingüística que posibilita el diálogo intercultural y aspira a contribuir a una normalización lingüística para garantizar con ello los derechos lingüísticos de los pueblos originarios.
- **Enfoque de género:** la investigación vinculada se sitúa en una perspectiva crítica de las relaciones de poder (de género, clase, generación, etnia, lengua, etc.) que impiden a los seres humanos ejercer de forma igualitaria sus derechos fundamentales y sus identidades sexo genéricas. En este sentido, y en la medida de lo posible, incorpora un enfoque de género para la problematización y comprensión de los fenómenos socioculturales que subyacen a las prácticas de discriminación, opresión, violencia y explotación por razones de género. Asimismo, promueve los principios de igualdad, equidad de género y justicia social y el uso no sexista del lenguaje.
- **Relevancia y pertinencia:** el proyecto es relevante y pertinente a regiones donde tiene presencia la UVI, entendiendo la relevancia en su potencial transformador para la atención de los problemas que aquejan las regiones y las iniciativas que emerjan de ellas. Los proyectos deben buscar en todo momento la generación de conocimiento acorde a la vida social de los pueblos originarios. Las comunidades e individuos directamente involucrados en el proyecto deben tener voz y participación en la formulación de este, de tal manera que se asegure en todo momento que los proyectos de investigación sean insumos para el mejoramiento de la calidad de vida y del buen vivir de los pueblos originarios, en virtud de que en esta medida, serán pertinentes y contribuirán a la construcción de

una vida digna. La diferencia entre relevancia y pertinencia consiste en que la primera está indicada por su potencialidad como transformadora de condiciones adversas y la segunda por la participación en el proceso de investigación, de una multiplicidad de los actores involucrados. En este sentido, se orienta bajo principios ético-políticos que orientan el quehacer investigativo como praxis de transformación; esto implica dos compromisos inalienables: primero, con las poblaciones marginadas de las regiones de impacto de la universidad y segundo, con el resguardo de las condiciones ecológicas que permitan asegurar la sobrevivencia humana y de otras especies en este planeta (Alatorre, s/f).

- **Carácter inductivo:** la investigación privilegia el reconocimiento de las realidades individuales y/o colectivas, partiendo de necesidades comunitarias locales y regionales. La investigación vinculada tiene como eje la producción y/o sistematización del conocimiento desde el diálogo intercultural con actores comunitarios y en este sentido, es un proceso colectivo y colegiado, que implica deliberación sobre el sentido mismo de la investigación y su relevancia.
- **Participación:** la investigación promueve este aspecto para el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de las regiones de impacto, por lo cual debe buscar en todo momento la colaboración de actores de los pueblos originarios directamente relacionados con el/los problemas de investigación, en su delimitación, desarrollo y evaluación. La pertinencia del proyecto está determinada por la participación de los diferentes actores locales en el proceso de investigación.
- **Carácter colaborativo:** el proyecto de investigación es colaborativo en tres sentidos: (a) considera las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento y/o los Cuerpos Académicos que los catedráticos de las sedes de la UVI u otras entidades académicas de la UV y otras instituciones educativas (IE) han desarrollado y consensuado bajo un enfoque estratégico regional, que se materializa en productos de investigación en proceso de integrarse en torno a grupos o cuerpos académicos; (b) incorpora sistemáticamente a estudiantes como corresponsables del proyecto en su conjunto y/o de sub-proyectos, que deben formar parte del futuro documento recepcional de los estudiantes; (c) incorpora, asimismo, a personajes comunitarios, no académicos, como contrapartes activas en el desarrollo del proyecto, reconociendo la posibilidad de coautoría como una

característica deseable. En este sentido, la investigación es vinculada y es vinculante entre todos sus partícipes.

- **Pluralismo epistémico:** la investigación contribuye a la construcción de conocimientos y saberes desde el reconocimiento, la convergencia e intercambio entre miradas epistémicas diversas. Se hace necesario explorar y dialogar sobre las nociones que las culturas originarias o las culturas campesinas o populares tienen acerca de lo que en la academia se denomina “la investigación” y su perspectiva epistemológica y utilitaria.
- **Transdisciplinariedad:** la investigación se orienta por enfoques teóricos y conceptuales de tipo integral, transdisciplinar y complejo. Si bien se alimenta del conocimiento disciplinario, trasciende sus compartimentaciones teóricas (Alatorre, s/f), incorporando saberes no producidos desde las instituciones y tradiciones hegemónicas del conocimiento y generando propuestas epistémicas diversas que alienten la inclusión plural de actores, lenguas y conocimientos.
- **Posicionamiento y locus de enunciación:** se asume que nunca se puede llegar a una objetividad absoluta y que todo investigador social, como parte del objeto que estudia tiene un posicionamiento y, por consiguiente, debe indicar claramente su postura como tal, con lo cual se da un papel relevante a la subjetividad de quien investiga. Al mismo tiempo, la investigación vinculada aporta al desarrollo de competencias metaculturales que permiten a docentes y estudiantes dilucidar los locus de enunciación de los actores involucrados en esta tarea.
- **Ética:** los proyectos de investigación favorecen las relaciones interculturales y potencian las intraculturales, orientándose por principios de justicia social, equidad y redistribución de saberes, conocimientos, poderes, recursos, etcétera. Los proyectos no pueden, por motivo alguno, estar basados directa o indirectamente en intereses político-partidistas o religiosos.

b) Tipos de investigaciones garantes en cuanto a la relación entre investigación y docencia

- **“Investigación discente”:** la investigación que realiza individual o colectivamente el estudiantado, bajo la supervisión y el seguimiento de un docente; en este tipo de proyecto, el estudiante es protagonista de sus propios proyectos, pero estando preferencialmente inserto en un proyecto-macro del docente.

- **“Investigación docente”**: la investigación que realizan individual o colectivamente los docentes para ilustrar, enseñar y/o transmitir determinados conocimientos y herramientas al estudiante; en este tipo de proyectos de investigación, el estudiante es colaborador-observador participante, no protagonista.
- **“Investigación extradocente”**: la investigación que realizan individual o colectivamente los docentes fuera de sus funciones estrictamente docentes; en este tipo de proyectos de investigación, el estudiante puede preferencialmente insertarse, pero fuera de sus actividades áulicas.
- **“Investigación sobre la UVI”**: investigaciones que realizan académicos/as de la UVI sobre las funciones sustantivas de la institución. Puede ser también el caso de investigaciones sobre la UVI, sus procesos y programas educativos, que se realicen también bajo una perspectiva colaborativa.

c) Tipos de investigaciones garantes en cuanto a la relación entre investigación y gestión

- Investigación que a la vez gestiona (cercano a una metodología tipo IAP);
- Investigación que sirve para apoyar o apoya la gestión (cercano a una metodología de investigación aplicada más clásica);
- Investigación sobre gestión (cercano a investigación cualitativa, no aplicada, sino aplicable).

d) Criterios formales acerca del formato de proyecto

- **Estructura**: el proyecto de investigación debe indicar claramente los siguientes elementos mínimos: planteamiento, justificación o relevancia, objetivos, marco conceptual, metodología, programa de actividades, productos entregables, bibliografía.
- **Problematización**: el proyecto ha de identificar claramente un problema y formularlo de manera clara y concisa, indicando la manera en que está situado y es relevante para el contexto regional y de los pueblos originarios. Asimismo, debe explicitar de qué manera incorporó la perspectiva de los actores locales en el proceso de definición del problema de investigación y en qué sentido es una propuesta de investigación vinculada.
- **Delimitación**: Indica claramente el alcance del proyecto en términos del tiempo que durarán sus diferentes etapas, así como la población que participará y/o los actores que se beneficiarán del mismo.

- **Metodología:** el diseño de la investigación debe ser adecuado al problema y objeto de estudio; i.e. la metodología, métodos y técnicas de investigación deben formularse tomando en cuenta la pertinencia con respecto al objeto. La metodología debe considerar también que la investigación tiene en perspectiva el proceso de gestión.
- **Estado del arte:** el proyecto debe indicar claramente que se está familiarizado con las discusiones más actuales sobre el tema, así como con los debates y discusiones que otros actores (como organizaciones y movimientos sociales) estén dando al respecto.
- **Diversidad de fuentes:** se debe procurar diversificar y triangular las fuentes de información. Una investigación que se apoye únicamente en datos obtenidos de fuentes documentales no es suficiente, así como tampoco es suficiente una investigación que se apoye únicamente en fuentes orales.
- **Contribución a la docencia:** el proyecto de investigación debe especificar con qué productos entregables y con qué métodos contribuye o contribuirá a los procesos docentes y discentes de la UVI.
- **Evaluación de impacto y contribución a la vinculación y gestión:** el proyecto de investigación debe incluir un momento de evaluación, en donde las comunidades y los pueblos que hayan participado en él, puedan decir si se lograron los objetivos y si se llevó a cabo de manera participativa y conforme a lo proyectado, así como proponer nuevas líneas de investigación de acuerdo con sus necesidades concretas.



Las supernotas. Técnica aplicable en el proceso de enseñanza-aprendizaje

The supernotes. Applicable technique in the teaching-learning process

Griselda Ivonne Bolio-López*
José De la Cruz-López

Recibido: 5 de junio de 2022
Aceptado: 10 de junio de 2022

Resumen

En el proceso que implica la planeación didáctica es fundamental elegir la técnica correcta que propicie el aprendizaje en los estudiantes, mantenga y aumente su potencial, así como la motivación. Por ello, en este artículo se valora la importancia de las supernotas como una técnica para el análisis de contenidos y desarrollo de la capacidad creativa, lo cual es el camino ideal para generar ideas que pueden ser empleadas en la formación de los aprendientes. De este modo, se plasman sus características, los elementos de diseño para su manejo desde el punto de vista de la enseñanza, así como la perspectiva desde el punto de vista del aprendizaje y, como valor agregado, aspectos a considerar para su evaluación. Es esencial su comprensión, pues son consideradas como una técnica completa que propicia el desarrollo de capacidades de análisis, síntesis, creatividad e innovación, desde la fase de diseño, elaboración y presentación. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: aprendizaje, creatividad, didáctica, enseñanza.

Abstract

In the process that involves didactic planning, it is essential to choose the correct technique that promotes learning in students, maintains and increases their potential, as well as motivation. For this reason, this article values the importance of supernotes as a technique for content analysis and development of creative capacity, which is the ideal way to generate ideas that can be used in the training of learners. In this

way, its characteristics are reflected, the design elements for its management from the teaching point of view, as well as the perspective from the learning point of view and, as an added value, aspects to consider for its evaluation. Their understanding is essential, since they are considered a complete technique that fosters the development of analysis, synthesis, creativity and innovation skills, from the design, development and presentation phase.

Keywords: Learning, creativity, didactics, teaching.

Introducción

Cuando se habla de técnicas de aprendizaje, inmediatamente se piensa en recursos que comúnmente utilizan los estudiantes para lograr memorizar o recordar información importante; sin embargo, autores como Cárdenas, Meythaler y Benavides (2018) mencionan que las supernotas forman parte de las estrategias de aprendizaje, que tienen el objetivo de comprender y memorizar conceptos, principios o hechos de manera permanente (p. 12).

Actualmente se ha detectado una problemática común en instituciones de los niveles medio superior y superior: los educandos han dejado de tomar apuntes en clase, pretextando el tedio que les genera estar escribiendo; también argumentan que los docentes hablan muy deprisa, lo cual hace que pierdan información. Asimismo, se observa, en ambos casos, que los estudiantes no



Griselda Ivonne Bolio-López es maestra en Educación, docente en el Colegio de Bachilleres de Tabasco (Cobatab) y la Universidad Mundo Maya (UMMA). Estudia las técnicas de aprendizaje aplicadas en la educación media superior y superior, así como el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes. Tel.: (+52) 937 123 29 49. ORCID 0000-0002-8485-6409. C. e.: griseldabolio.gibl@gmail.com *Autora de correspondencia.



José De la Cruz-López es maestro en Química Sustentable y docente en el Colegio de Bachilleres de Tabasco (Cobatab). Estudia las técnicas de aprendizaje aplicadas en la educación media superior, así como el efecto antihelmíntico de la *Tithonia diversifolia* contra los nematodos gastrointestinales de los ovinos. Tel.: (+52) 937 122 88 63. ORCID 0000-0001-7298-8618. C. e.: djose4071@gmail.com

tienen la habilidad de sintetizar la información, pues desean escribir todo lo que escuchan.

Para fines de este estudio, es conveniente destacar las diversas formas de aprendizaje, sobre todo las presentadas en el modelo VARK (visual, auditivo, lectura y quinésica, por sus siglas en inglés). Específicamente en el estilo visual, cuyas características, de acuerdo con Flores y Maureira (2015), radican en que los sujetos que piensan en imágenes tienen la capacidad de captar rápidamente mucha información; además, son capaces de abstraer y planificar, basando su aprendizaje en la lectura y las presentaciones con imágenes.

Con base en estas características, las supernotas pueden ser catalogadas como una técnica de aprendizaje visual, ya que su estructura es similar a la de un organizador gráfico. En este sentido, Preciado (2014) enfatiza:

Los Organizadores Gráficos (OG) como una representación visual de conocimientos que presenta información rescatando aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un esquema usando etiquetas. Se le denomina de variadas formas, como: mapa semántico, mapa conceptual, organizador visual, mapa mental etc. (p. 2).

Puede afirmarse que cualquiera de las supernotas fortalece la creatividad, el ingenio y la habilidad de comunicación, pues a través de palabras, imágenes y símbolos es posible recordar y vincular la información con el contexto estudiado; esto facilita tanto la elaboración y la memorización, como el repaso de información, debido a que esta última se presenta de manera creativa, sencilla y objetiva.

Preciado (2014) indica que los OG permiten desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, al igual que la comprensión, la memoria, la interacción con el tema, el empaque de las ideas principales y la comprensión del vocabulario, así como la construcción del conocimiento, la elaboración de resúmenes, la clasificación, la gráfica y la categorización.

La finalidad de este artículo es valorar el uso de las supernotas como una técnica aplicable en el registro de información durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de fortalecer el aprovechamiento escolar, a través de una metodología no experimental de tipo exploratoria, en la que se aplica la técnica de investigación documental como estrategia para fortalecer la práctica educativa, permitiendo que docentes y estudiantes conceptúen las supernotas como una técnica capaz de aportar habilidades de aprendizaje.

Desarrollo

El término *supernotas* no aparece en el diccionario de la Real Academia Española (RAE), por lo que se le cataloga como una palabra compuesta. De este modo, al analizar cada término por separado, se manifiesta que el prefijo *súper* denota "lugar situado por encima" y, en el español coloquial actual, se usa con mucha frecuencia para añadir valor superlativo a los adjetivos o adverbios a los que se une: *superútil, superreservado, superbién* (Super, s. f.); por otra parte, la palabra *nota* se define como un comentario breve que ha sido escrito, así como el papel donde se da a conocer dicho mensaje (Nota, s. f.).

Hunt (1997) crea este término en 1997; la sugirió como una taquigrafía mental para perder la menor cantidad posible de información y captar los puntos clave existentes en el cerebro.

Una técnica establece los procedimientos encaminados al alcance de una habilidad para ejecutar una acción (Cárdenas et al., 2018); en este sentido, las supernotas son consideradas como una técnica para el registro de información y la toma de apuntes o notas informativas, siendo más eficaces que las técnicas tradicionales, pues se generan en clase a partir de la comprensión del tema, desarrollando habilidades creativas durante su construcción.

Hunt (1997) define a las supernotas como un "método que aprovecha la forma natural en que el cerebro procesa la información" (p. 122); es decir, son una forma de organización de la información donde la división del contenido se lleva a cabo utilizando figuras geométricas:

Son gráficos o viñetas secuenciales que plasman el contenido analizado, van muy relacionadas con las notas que se generan en clase, estructuradas de tal manera que puedan definir un concepto, procura responder a las preguntas que auxilian a la redacción y comprensión de un tema: qué, cómo, cuándo y por qué (Ontoria, 2003, p. 89).

Asimismo, son redacciones cortas, frases aisladas, que pueden ser enumeradas con incisos o viñetas para su clasificación, acompañadas de imágenes que ilustren su contenido.

La creatividad, punto de partida para su construcción

Una persona creativa busca tener ideas originales de mayor alcance dentro del contexto a desarrollar; pretende lo impactante, considera los diferentes puntos de

vista, evalúa y analiza en una perspectiva más amplia y acepta ideas u opiniones (Jochin-Bolaños, s. f.).

Estas ideas surgidas en la mente permiten enfrentar nuevos retos, ya que, a partir de ahí, se estimula la imaginación y despierta la creatividad, motivando, incentivando y desarrollando la pasión que funge como el motor para realizar las actividades e induce al riesgo de elaborar las cosas.

Vargas (2021) cita la definición de Gardner sobre el individuo creativo: “es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero al final es aceptado en un contexto cultural concreto” (párr. 1). De ahí que surja la idea de provocar en los estudiantes la conexión de nuevos conocimientos con los ya existentes, con el objetivo de que los impacten, motiven a exponer nuevos puntos de vista y sean evaluados; es decir, motivar un análisis de manera holística, pues se considera a la creatividad como un fenómeno multidisciplinario, polisémico y funcional.

En este sentido, Vargas (2021) indica que es fundamental la sensibilidad en el individuo, pues con ello se muestra pendiente de su trabajo, se entrega a él con pasión, tiene claros sus objetivos, es reflexivo en sus actividades y utiliza el tiempo adecuadamente; en el trabajo en pares o pequeños equipos, la presencia de otros individuos es significativa, debido a que se identifican como puntos de apoyo y, en ocasiones, se genera rivalidad, reflejada en los avances.

Esta creatividad es una conjugación de factores psicológicos en el individuo, lo cual implica el desarrollo de habilidades del pensamiento, que permiten integrar los procesos cognitivos, desde los menos complicados hasta los conocidos como superiores, para lograr una idea o conocimiento nuevo (Vargas, 2021). Sin embargo, es importante considerar que este fenómeno no es aislado, ocurre en conjunción con otras capacidades del cerebro, como la inteligencia y la memoria, ubicadas en el hemisferio izquierdo del cerebro, conocido como *divergente*. Aquí, los problemas no tienen una solución única, desvinculan los patrones preestablecidos, permitiendo que las ideas y la inventiva fluyan de manera libre, lo cual requiere de un enfoque sensible.

Asimismo, es importante tomar en cuenta el hecho de despertar en los estudiantes su capacidad creativa en cuanto a los pensamientos y a la ciencia; pero, sobre todo, es importante lograr que estos aspectos formen parte de su preparación constante para la vida misma, estimulando la habilidad de percepción, el entendimiento y la capacidad de solución de problemas

académicos, así como la conceptualización de ideas con valor, que tenga en mente una constante búsqueda de resultados superiores.

De acuerdo con Ontoria (2003, pp. 89-90), las características principales de las supernotas son las siguientes:

- a) **La búsqueda de la esencia**, a lo que Hunt (1997) denomina *grocar*, y consiste en captar la esencia del fenómeno estudiado, comprenderlo desde el interior, desde la médula, desde su corazón mismo; es decir, indica entender de forma intelectual y emocional, ya que viene desde el interior, y en ello interviene todo el ser.
- b) **Secuenciación de las ideas**, que consiste en recoger ideas clave en el orden que se exponen, ya sea de manera oral o escrita, aplicando a la ordenación personal de ideas que se deben exponer en situaciones de reunión o de elaboración de documentos.

Otra de las características de las supernotas es que son estructuras básicas de conocimiento secuencialmente interconectadas. Se forman de un todo integrado que facilita su evocación a partir de una idea cualquiera, debido a la asociación existente, intentando resaltar el valor para la memorización y evocación de ideas o conocimientos a exponer verbalmente o por escrito. Igualmente, seleccionan la información proporcionada por el medio en que se utilizan, pues tienden a capturar lo esencial para lograr una estructura integrada posterior: los OG. Simplificar, además, significa identificar las ideas principales que en una conferencia o clase se repiten en diferentes ocasiones con la finalidad de reafirmar los conceptos.

Las supernotas son una técnica ideal para recopilar ideas, de acuerdo con su orden de aparición, facilitando el desarrollo de las estructuras cognitivas.

Para elaborar las supernotas, Ontoria (2003) recomienda:

Que cada viñeta contenga poco contenido para facilitar la comprensión y claridad esquemática, aunque la decisión depende de la imaginación y creatividad de cada uno (p. 93).

Asimismo, se utilizan figuras geométricas cerradas, como cuadrados, rectángulos o círculos. Para su elaboración, también se debe disponer previamente de una o varias hojas sobre las que se han elaborado recuadros adecuados para dibujar una viñeta (similar a los de los cómics). Se pueden construir los recuadros o círculos

a medida que se van necesitando, y sirven para recoger ideas que forman una unidad básica a través de una o varias palabras, expresiones clave, gráficos o dibujos.

En cada recuadro o círculo pueden utilizarse símbolos, dibujos, letras modificadas, etcétera, para completar la viñeta; además, un criterio de colores para una búsqueda que contraste, si es posible. Los apuntes se toman mediante palabras e imágenes rudimentarias, mismas que posteriormente conviene pasar en limpio y mejorar las viñetas.

Para construir las supernotas, los alumnos deben apoyarse en la imaginación, considerando que algunos tienen habilidad para dibujar o crear, mientras otros carecen de ello. Lo importante no es evaluar el dibujo, sino utilizar imágenes o signos para reforzar las ideas principales.

Indiscutiblemente, el saber aplicar las técnicas del aprendizaje es un trabajo que interesa a docentes y estudiantes, debido a que ambos son sujetos esenciales en el proceso de construcción del conocimiento. Para profundizar en estos conceptos, en los próximos apartados se detalla el papel que desempeña cada uno de estos actores en las supernotas.

Perspectiva desde el proceso de enseñanza

Los docentes deben partir de la idea de que el trabajo realizado con los grupos es único. Esta técnica no es una receta de cocina, en su diligencia intervienen factores como la motivación, el ambiente áulico, ejemplos adecuados, necesidades propias del grupo que puedan favorecer su aplicación y desempeño, sin perder de vista que el objetivo o propósito planteado sea alcanzado en el curso de la sesión.

Esta técnica de estudio puede ser utilizada como información introductoria o contextual, a través de la generalización inclusiva, para presentar la información que se va a estudiar; asimismo, se puede emplear como un puente cognitivo entre la información nueva y la previa, permitiendo su incorporación al contexto del aprendizaje.

Debe tenerse presente que el grupo es un espacio comunicativo donde la discusión y la reflexión se ven favorecidas, pues el trabajo realizado en su interior facilita el manejo de elementos afectivos, axiológicos y de interacción (Guido, 2012). Es en el aula donde se generan las grandes ideas, se incuba la información y la formación del estudiante.

El docente debe cumplir con funciones precisas, inducir a la reflexión, a la crítica de los estudiantes en relación con el tema, a la participación de

los que menos aportan, propiciando ambientes y espacios que favorezcan la comunicación, el intercambio de ideas, la discusión y la creación del aprendizaje.

El docente, antes que nada, debe enseñar de manera secuencial a sus estudiantes a utilizar las supernotas dentro de clase, para que observen su utilidad; partir desde la preparación del material necesario para concebir gráficos o viñetas secuenciadas con el uso de colores o dibujos. Igualmente, debe elaborar una viñeta con una palabra que represente el título del tema, libro o conferencia, así como practicar la construcción de frases sueltas, para facilitar la elaboración de estas herramientas de manera personal o grupal, dando a los educandos confianza y seguridad en su construcción.

Otro aspecto importante es practicar con textos cortos, seleccionar ideas básicas. El objetivo es dar seguridad y ver nuevas formas de elaboración.

Aplicación en un tema de clase

Primeramente, el docente deberá preparar el ambiente en el aula a través de ejercicios de relajación, pensamientos positivos, motivación; de tal forma que constituya una invitación para el aprendiente y propicie la percepción positiva. Igualmente, deberá generar en los estudiantes una mentalidad receptiva y abierta; es decir, una escucha con todo el cuerpo para captar las ideas básicas o *grocar* la información presentada. Por último, es importante socializar los resultados de este ejercicio, con la finalidad de activar la memoria.

Perspectiva del estudiante en la construcción del aprendizaje

Aprender conlleva cambios mentales en las estructuras cognitivas de los estudiantes, y siguiendo una metodología adecuada, se puede intervenir para hacer que el aprendizaje tenga un significado especial (Guido, 2012).

Para que el aprendizaje se lleve a cabo, se necesita la acción del estudiante, enfatizando en la motivación. En el apartado anterior se retomó la motivación extrínseca, y en este se apunta hacia la motivación intrínseca, para su autodeterminación (Sebastián, Ballesteros y Sánchez, s. f.):

- Su aplicación no es automática, sino controlada.
- Implica un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles.
- Las estrategias están constituidas por otros elementos más simples, que son las técnicas de aprendizaje, las destrezas o las habilidades.

En resumen, cuando se utilice la frase *estrategias de enseñanza-aprendizaje*, el docente o el alumno deberán emplearlas como procedimientos flexibles y adaptativos a distintas circunstancias de enseñanza.

En esta construcción de conocimientos, los estudiantes deben identificar primeramente sus certezas, miedos, conductas, sensaciones, para que tengan en claro su punto de partida. Es necesario establecer que no parten desde cero, acción que les permite afianzar los conocimientos nuevos, modificando sus esquemas iniciales y, a partir de ese momento, construir.

El tipo de aprendizaje que se genera en el estudiante, según indica Guido (2012) es identificado como aprendizaje creador, debido a que se presenta cuando existe un cambio de conducta en el momento de un problema en diferentes situaciones y se encuentran soluciones originales. La actividad creadora implica tres procesos mentales: experiencia, recuerdo y expresión. La manera como se encauza este aprendizaje es por medio de un ambiente propicio para la memoria creativa, lo cual implica el desarrollo de capacidades personales en los campos de actitudes, habilidades, saberes y procedimientos.

Las supernotas sirven de apoyo a los contenidos curriculares. Su empleo permite que el alumno desarrolle su capacidad de análisis, observación, al tiempo que le facilita la comprensión y estructuración de ideas, obligándolo a plantearse qué es lo principal y qué es lo secundario. Es un estudio activo que lo obliga a mantener y fijar la atención (Sebastián et al., s. f.).

Es importante rescatar los beneficios que se obtienen en el aula al practicar esta técnica, pues los alumnos aprenden a sintetizar, discriminar y organizar información de una forma clara e indiscutible; también a presentar las ideas relevantes de manera breve y utilizar expresiones gráficas del contenido, despertando interés y concentración durante su elaboración.

Igualmente, antes de iniciar el trabajo, se debe considerar el material a utilizar, ya que las supernotas darán la oportunidad de expresarse, rescatar datos que se captan del texto y del orador. Se promueve la construcción del conocimiento, el autoaprendizaje, generando conocimiento que va más allá de la repetición. Al término de su elaboración, esta técnica permite a los estudiantes formarse una visión sintética, integradora e, incluso, crítica de la información recibida, valorando su propio aprendizaje.

Qué evaluar en las supernotas

Un aspecto que merece especial consideración es el de los criterios de evaluación de la técnica descrita, pues solo mencionar la palabra evaluación genera en algunos estudiantes emociones como angustia, esfuerzo, memorización y hasta un auténtico suplicio ante el desconocimiento del resultado; pero en otros, esta emoción o sentimiento se torna diferente, se sienten tranquilos, sin angustia, sin estrés (Sebastián et al., s. f.). Todo depende de la claridad con que se establezcan los lineamientos a utilizar en relación con el producto que se va a entregar.

El docente debe definir claramente el punto focal, el objetivo de la evaluación, ya que este proceso le permite obtener información con respecto al conocimiento o habilidad, así como el nivel de comprensión del estudiante. Por lo tanto, se deben determinar los datos cuantitativos, a fin de dar una calificación acorde al trabajo realizado (Cárdenas et al., 2018).

Con la evaluación de las supernotas se puede determinar el progreso en el aprendizaje de los estudiantes, debido a que es posible identificar deficiencias o problemas para darles solución de manera oportuna. En este proceso evaluativo se consideran aspectos cualitativos, representados por la apreciación de la calidad y respondiendo al ¿cómo se realiza la actividad?, identificando el procedimiento, su historia, un comportamiento. Asimismo, pueden detectarse técnicas como la observación directa y, al contar con la aprobación de los estudiantes, es posible monitorear la realización de sus actividades y emitir juicios valorativos.

Asimismo, se deben considerar aspectos cuantitativos, reflejados en los resultados numéricos que permiten comparar el valor obtenido con un puntaje máximo (Cárdenas et al., 2018). Además, para emitir un juicio, se debe determinar el instrumento con el que se recopilará la información requerida, considerando criterios bien definidos y claros, a través de un lenguaje sencillo, planteando descriptores por cada resultado de aprendizaje, cuidando la gramática y la ortografía, buscando la objetividad, evitando enfocar aspectos con ambigüedades, tales como las que se ejemplifican:

- Identifica las ideas principales de la clase o conferencia (*grocar*).
- Construye su conocimiento.
- Organiza la información, permitiendo percibir el contenido de manera clara e indiscutible.
- Estructura la información al emplear una palabra, figuras, imagen.
- Expresa gráficamente el contenido.

- Desarrolla su capacidad creativa (considerando las habilidades de cada uno de ellos).
- Muestra apertura mental ante las nuevas situaciones.
- Muestra actitud positiva ante el trabajo.
- Socializa las supernotas realizadas.

Esta forma de evaluación debe ser tomada como una oportunidad de mejora, de enriquecimiento de las actividades realizadas, elegidas puntual y razonadamente en la planificación didáctica.

Conclusión

Al trabajar las supernotas en conferencias, clases, reuniones, etcétera, se debe considerar la motivación como impulso que permite realizar la elección ideal entre una gama de alternativas, ya que son proveedoras de eficacia, están orientadas a conseguir los objetivos del aprendizaje, realización personal y profesional.

Como técnica de aprendizaje en el aula, se promueve tanto la inteligencia individual como la inteligencia colectiva. Esta última permite superar sesgos cognitivos que no han sido atendidos, aportando enriquecimiento colectivo al momento de presentar los productos obtenidos.

Aunque las supernotas sean clasificadas como una técnica visual, es ideal utilizarla de manera combinada con otro apoyo adicional que sea del dominio previo el estudiante, pues permite la significación del aprendizaje, indicando niveles de desarrollo acordes a la capacidad individual del estudiante.

Por último, las consideraciones aquí planteadas representan una pequeña parte de las técnicas a las que los docentes pueden tener acceso y aplicar en el aula para lograr sesiones más dinámicas y atractivas. Naturalmente, es una invitación al lector a despertar su curiosidad sobre el conocimiento de técnicas que faciliten a los estudiantes el *aprender a aprender*. ♦

Figura 1. Ejemplos de supernotas



Fuente: Elaboración propia.

Referencias

Cárdenas, P., Meythaler, N. A., y Benavides, E. I. (2018). *Estrategias y técnicas aplicadas al desarrollo del aprendizaje universitario*. Ecuador: Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

Flores F. E., y Maureira C, F. (2015). Estilos de aprendizaje V.A.K. en estudiantes de Educación Física y otras pedagogías en la Universidad Internacional SEK de Chile. *VIREF*

- Revista De Educación Física*, 4(2), 14-24. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/23189>
- Guido, W. L. (2012). *Aprender a aprender*. México: Red Tercer Milenio.
- Hunt, T. (1997). *Desarrolla tu capacidad de aprender*. México: Urano.
- Joachin-Bolaños, C. V. (s. f.). *La creatividad: concepto, técnicas y aplicaciones*. Recuperado de https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/166/mod_resource/content/1/la-creatividad/index.html
- Nota. (s. f.). En *Definición.de*. Recuperado de <https://definicion.de/nota/>
- Ontoria, P. A. (2003). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. México: Alfaomega.
- Preciado, R. G. (2014). *Organizadores Gráficos, recopilación*. México: Universidad de Guadalajara UDG.
- Sebastián, A., Ballesteros, B., y Sánchez, M. F. (s. f.). *Técnicas de estudio*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/3439/tecnicasdeestudio.pdf
- Super. (s. f.). En *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado de <https://www.rae.es/dpd/super->
- Vargas, M. E. (24 de mayo de 2021). Creatividad según Howard Gardner. *Psicouny4*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/psicouny4/proceso>