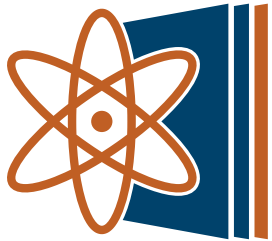


VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD



Revista científica disciplinaria: educación y tecnología

educiencia

Vol. 5
Núm. 2



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/virtuales-de-aprendizaje-en-1%C3%ADnea-5550480/>

La Educación Básica a distancia en el contexto de la pandemia en México. Potencialidades y limitaciones

Distance Basic Education in the context of the pandemic in Mexico. Potential and limitations

Zaira Navarrete-Cazales¹, Héctor Manuel Manzanilla-Granados², Lorena Ocaña-Pérez³

RESUMEN

En este artículo se analizan las potencialidades y limitaciones de la Educación Básica a distancia implementada por el Gobierno Federal y la Secretaría de Educación Pública para dar continuidad a la educación en el marco de la emergencia sanitaria provocada por el SARS COV-2. Desde una investigación de tipo cualitativo, de corte documental, se da respuestas a las siguientes preguntas: a partir del desarrollo de la pandemia y su evolución en México, ¿cuáles han sido las medidas que se tomaron para dar continuidad a la Educación Básica?, ¿cuáles han sido los medios utilizados para dar continuidad a la Educación Básica?, ¿cuáles son las ventajas y desventajas que brinda la educación básica a distancia para dar cumplimiento a los objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública? Se encontró que, la urgencia por cubrir el vacío que dejaron las escuelas, a través de las pantallas, no ha tomado en cuenta los múltiples factores que entraña un cambio de la educación presencial a la educación a distancia. México ha acumulado una serie de intentos, en diversos programas que pretendían integrar la tecnología en la educación; desde 1997 y hasta 2016, se llevaron a cabo seis programas de educación digital impulsados por el Gobierno Federal, los cuales no pudieron cumplir cabalmente su objetivo.

Palabras clave: Educación Básica a distancia, Aprende en casa 1 y 2, Modelo de educación híbrido, Pandemia, COVID 19.

ABSTRACT

This article analyses the potentialities and limitations of distance Basic Education implemented by the Federal Government and the Ministry of Public Education to provide continuity in education in the context of the pandemic caused by SARS COV-2. This qualitative research, based on documentation, provides answers to the following questions: since the development of the pandemic and its evolution in Mexico, what measures have been taken to give continuity to Basic Education, what have been the means used to give continuity to Basic Education, what are the advantages and disadvantages offered by Basic Education at a distance to meet the objectives set by the Ministry of Public Education? It was found that the urgency to fill the gap left by schools, through the use of screens, has not taken into account the multiple factors involved in a change from face-to-face to distance education. Mexico has accumulated a series of attempts, in various programmes that sought to integrate technology into education; from 1997 to 2016, six digital education programmes were implemented by the Federal Government, which were unable to fully meet their objectives.

Keywords: Basic Distance Education, Learn at Home 1 and 2, Hybrid Education Model, Pandemic, COVID 19.

Fecha de recepción: 25/06/2020 Fecha de aceptación: 06/07/2020

¹Autor para correspondencia: znavarrete@filos.unam.mx/Dirección: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Pedagogía División SUAyED.

²Profesor-Investigador del Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Cómputo.

³Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Pedagogía División SUAyED.



INTRODUCCIÓN⁴

Los tiempos en que vivimos han hecho patente la necesidad de una reforma de fondo en la manera de pensar la escuela. La pandemia por Sars-Cov-2, obligó al cierre de escuelas en todos los niveles desde marzo de 2020, una suspensión que, se creía que no duraría más de cuatro semanas, pero que al momento de redactar este trabajo, dicha suspensión continúa sin una fecha probable de regreso a las aulas en todo el país. Pero ¿el retorno a la escuela de manera presencial significaría regresar a las cosas como las conocíamos antes de la pandemia? o ¿se verán modificadas nuestras vidas de aquí en adelante?, consideramos que dadas las circunstancias que se viven actualmente en el ámbito de la educación, en todos los niveles educativos, pero especialmente en la Educación Básica, y al obligado uso de la modalidad a distancia como única opción para dar continuidad a la educación en México, el regreso a la nueva normalidad se dará, pero bajo condiciones aún no previstas por las Autoridades Educativas y el Gobierno Federal.

La Secretaría de Educación Pública en colaboración con la Secretaría de Salud, con el interés de salvaguardar la integridad de los alumnos de todos los niveles educativos, y de dar continuidad a la labor educativa en el país, estableció la educación a distancia como la forma en que se habrían de llevar a cabo las clases en todo el territorio nacional (cfr. Díaz-Barriga, 2020; Dussel, 2020; Navarrete, Manzanilla, y Ocaña, 2020). A través de internet, radio y televisión los alumnos podrían acceder a los contenidos educativos de acuerdo a su nivel, y en la mayoría de los casos se contará con acceso a blogs y redes sociales de las escuelas a las que se encuentran inscritos, con el fin de contar con la guía de los docentes, quienes les proporcionarán apoyo y retroalimentación.

Dadas las circunstancias en las que se desarrolla actualmente la educación a distancia, en especial para la Educación Básica, consideramos necesario realizar un análisis de las pro-

yecciones y limitaciones a las que se enfrenta esta modalidad educativa, que para la gran mayoría de los alumnos de primaria y secundaria resultaba completamente desconocida al inicio del periodo de aislamiento social; al igual que para la mayor parte de los docentes, quienes no habían sido preparados durante sus años de formación inicial, ni capacitados durante los años de servicio, para brindar una enseñanza en modalidad a distancia, una modalidad de la que algunos todavía desconían, por considerarla poco efectiva, pese a su historia de aplicación exitosa en los niveles superior y media superior (cf. Bosco y Barrón, 2008; García y Castillo, 2007; Navarrete y Manzanilla, 2017; Rojas y Navarrete, 2019; Zubietta y Rama, 2015).

El presente trabajo se orienta bajo una investigación de tipo cualitativo, de corte documental, que busca analizar la efectividad, en las condiciones actuales, de la Educación Básica a distancia, las proyecciones que se tienen de esta modalidad educativa y las ventajas y limitaciones que presenta bajo las actuales circunstancias.

Esta investigación se divide en cuatro apartados, en el primero se presenta un breve recuento del desarrollo de la pandemia por COVID-19 y su evolución en México, así como de las medidas que se tomaron en su momento para dar continuidad a la Educación Básica; en el segundo apartado se hace una revisión de la situación actual de la Educación Básica a distancia, los medios utilizados para dar cobertura a los alumnos de este nivel educativo en México; el tercer apartado se centra en el análisis de las proyecciones hechas por las autoridades educativas para cumplir con el ciclo escolar 2020-2021, así como las ventajas y limitaciones a las que se enfrenta la modalidad a distancia, para dar cumplimiento a los objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública; en el cuarto apartado presentamos el análisis de los resultados y, finalmente se vierten las conclusiones que de esta investigación derivan.

⁴Este artículo deriva de la investigación: “La Educación en México: antes, durante y después de la pandemia por COVID-19”, coordinada por Zaira Navarrete (UNAM) y Héctor Manzanilla (IPN).

I. Breve recuento histórico de los antecedentes de la pandemia y su influencia en la Educación Básica en México

El coronavirus es una familia de virus que causa enfermedades de tipo respiratorio y que circulan entre el humano y los animales. El virus SARS-COV-2, provoca la enfermedad llamada COVID-19, la cual hizo su aparición en Wuhan, China en diciembre de 2019, y que para marzo del 2020, se había extendido por el mundo, por lo que fue declarada pandemia global por la Organización Mundial de la Salud (GOB, 2020).

El primer caso de COVID-19 en México, se detectó el 27 de febrero de 2020, para el 30 de abril, apenas 64 días después del primer diagnóstico, el número de pacientes había aumentado exponencialmente, alcanzando un total de 19,224 casos confirmados y 1,859 fallecidos (Suárez, 2020). Dada la situación sanitaria que prevalecía en ese momento, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció la suspensión de clases en todos los niveles educativos a partir del lunes 23 de marzo y hasta el viernes 17 de abril, considerando que podría reanudar labores a partir del lunes 20 de abril, para evitar la pérdida de muchos días de clase, se tenía considerado un periodo de dos semanas de clases que podrían recuperarse al regreso y dos semanas de vacaciones de semana santa, que ya estaban programadas en el calendario escolar para el ciclo 2019-2020 (SEP, 2020). Medida que pronto tuvo que ser replanteada, debido al aumento en los contagios que prevalecía en la mayor parte del territorio nacional, por ello la SEP emite el Acuerdo 09/04/20, por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo de 2020, para todos los niveles educativos en México (SEP, 2020b).

Pese lo bien intencionado de las medidas sanitarias, la realidad es que han contado con un escaso apoyo por parte de la población, y dada la situación prevaleciente en el país, el Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán emite el acuerdo 12/06/20, en el

que establecen las disposiciones para la evaluación del ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (SEP, 2020c). Así pues, sin contar con las condiciones sanitarias apropiadas para el regreso a clases de manera presencial, el Secretario de Educación Pública emite el acuerdo 13/08/20, por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo, aplicables a toda la Republica para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para formación de maestros de Educación Básica (SEP, 2020d). Las medidas sanitarias adoptadas por el Gobierno Federal, están enfocadas a salvaguardar la integridad de los alumnos, docentes, y demás trabajadores del sector educativo en los niveles mencionados; por lo que se tuvieron que adoptar estrategias que permitieran dar continuidad a la Educación Básica mientras no se cuente con la aprobación del Sector Salud para el regreso a clases presenciales.

Dicho regreso se dará cuando el semáforo epidemiológico⁵ se encuentre en verde, pero a pesar de contar con las condiciones necesarias para el regreso a las aulas serán los padres de familia quienes determinen si el regreso de sus hijos e hijas se dará de manera presencial o se continuará con la educación a distancia (SEP, 2020h). Dada la necesidad de dar inicio al ciclo escolar 2020-2021, la SEP consideró la modalidad a distancia como la única opción viable para seguir brindando educación a los alumnos de todos los niveles educativos, por lo que se modificó el micrositio web Aprende en casa 1, que sirvió como apoyo didáctico durante la primera etapa del periodo de aislamiento social, a los alumnos de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, en el periodo comprendido del 21 de marzo al 5 de junio de 2020; actualmente el sitio web Aprende en casa 2 es promovido por la SEP, como apoyo para la Educación Básica en formato a distancia.

⁵El semáforo de riesgo epidemiológico para transitar hacia la nueva normalidad, es un sistema de monitoreo para la regulación del uso del espacio público de acuerdo con el riesgo de contagio de COVID-19 (Gobierno de México, 2020).

II. Aprende en Casa 1 y 2 el micrositio de la Secretaría de Educación Pública, televisión y radio educativa, para la continuidad de la Educación Básica en México

El 27 de marzo del presente año, a través del Boletín N° 80 de la SEP, el Secretario de Educación Pública, anunció la creación de un sitio web para el apoyo de estudiantes de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) con acceso a internet para la continuidad pedagógica a la educación, se trató de un esfuerzo conjunto de la SEP y la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) (SEP, 2020e). A decir del Secretario de Educación Pública, el sitio web Aprende en casa es exitoso por estar diseñado y evaluado por maestros especialistas de este nivel educativo, agregando que el programa está reconocido por la UNESCO (SEP, 2020f).

El formato original del sitio web, Aprende en Casa 1, era sumamente básico, se encontraba estructurado de secciones divididas en niveles educativos y a su vez en grados, cada uno con enlaces de acuerdo a las asignaturas correspondientes, las cuales tenían fichas virtuales extraídas directamente de los libros de texto, que contenían actividades sencillas para que los alumnos elaboraran, pero sin tener un espacio específico para la entrega de actividades; no fue sino hasta finales de mayo que se agregó el Portafolio de Evidencias⁶, en el cual los alumnos podían subir un archivo digital (escaneo o fotografía) de las actividades que había realizado, pues las fichas virtuales, si bien podían ser descargadas, no era posible escribir digitalmente sobre estas, por lo que era necesario imprimirlas para trabajar en ellas.

Cabe aclarar que estas actividades no tenían un carácter obligatorio, eran consideradas como

actividades complementarias o de refuerzo a las actividades que habían enviado los maestros antes de iniciar el periodo de aislamiento; situación que fue reiterada al cierre del ciclo escolar 2019-2020, donde los alumnos que se esforzaron por elaborar las Carpetas de Evidencias no vieron reconocimiento a sus esfuerzos, por no ser obligatorias y porque a los docentes se les indicó un proceso para la evaluación del último trimestre del ciclo escolar, que no tuvo en consideración las actividades enviadas por los docentes, ni las evidencias del portafolio (SEP, 2020c).

Para la versión actualizada de la página web Aprende en casa 2, el formato original sufrió agregados importantes, que incluyen la programación de televisión educativa, aplicaciones de práctica, fichas de repaso, Libros de Texto Gratuitos, lecturas, videos, videojuegos y programación. En este sentido, es importante puntualizar que la autoría de la mayor parte del contenido, no pertenece a la Secretaría de Educación Pública, sino que se trata de material creado por terceros, desarrolladores de contenido y de software educativo de acceso libre, así como de material descargable al que se puede tener acceso sin mediación del sitio web de la SEP.

La mayor parte de los videos provienen de YouTube⁷, bajo la licencia de los desarrolladores: Cuantrix, Daniel Carreón, KhanAcademy Español, Happy Learning Español, Aula 365, Papalote Museo del Niño, Smile and Learn, Enigma cinco Universo, Genial, entre otros.

Mientras que los desarrolladores de contenido para los sitios web involucrados en el programa son, Science Bits, Prueba T⁸, Socrates⁹,

⁶Para poder ser evaluados los estudiantes debían contar con un portafolio de evidencias, a través del cual se analizarán y calificarán los meses de inactividad en las aulas, y que al terminar la pandemia, puedan regresar a clases y se lo entreguen a su respectivo docente. El portafolio es técnicamente una carpeta de tareas y ejercicios que eran solicitados en diversos canales de televisión abierta o en el sitio Aprende en casa (Heraldo de México, 2020).

⁷YouTube fue fundada en febrero de 2005 por los ingenieros Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim, para diciembre del mismo año ya tenía unos 50 millones de visitas al día. Actualmente su presencia se encuentra en casi todos los países del mundo, dada la facilidad para todos los usuarios que posean una cuenta, para subir videos, bajo ciertas restricciones (TechTators, 2012).

Little Bridge¹⁰, Twig Education¹¹, etc. Finalmente las lecturas se dividen en libros digitales y audio-libros, los libros digitales pertenecen a Twig Education y, los de la colección de Libros de Texto Gratuitos pertenecen a la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos CONALITEG, mientras que los audio libros son propiedad de Amazon¹² y Little Bridge, así como ediciones breves de la SEP.

El programa Aprende en casa, se ha visto favorecido con los esfuerzos de la SEP, creadores de contenido y programadores externos. Aunque este solo es parte del plan propuesto por la autoridad educativa, para dar continuidad a la Educación Básica en México. Entre otras medidas se encuentra la radio y televisión educativa, para dar cobertura a los alumnos que no cuentan con una conexión a internet, dispositivos móviles, o computadora de escritorio o portátil, para ello se revisará brevemente la historia y programación de la radio y televisión educativa, como apoyo en el contexto de la pandemia de COVID-19.

2.1 Radio y Televisión educativa

El sistema de transmisión televisiva se anunció a través del Boletín N° 75, del Blog de la SEP; en el que se anuncia el inicio de transmisiones a partir del lunes 23 de marzo, en horario matutino y vespertino (SEP, 2020g). El programa Aprende en Casa por TV y en Lí-

nea, en coordinación con el Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano (SPR), la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) y Canal Once Niñas y Niños 11.2, fue transmitido en un inicio en el primer periodo programado de suspensión de clases presenciales, y consistió en la transmisión de contenidos educativos para preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, basados en los planes y programas de estudio de la SEP.

El canal Once Niñas y Niños, es el principal transmisor de los contenidos para preescolar y primaria, con un horario de 9:00 a 12:30 horas, mientras que los contenidos para secundaria y bachillerato se hicieron a través del canal Ingenio TV, con un horario de 8:00 a 13:00 y una repetición de 15:00 a 20:00 horas (SEP, 2020g).

El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), es el sistema de transmisión encargado de emitir los programas de televisión educativa, para aquellos alumnos que solo cuentan con televisores señal abierta (ILCE, 2020), mientras que el Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano (SPR), y la Red de Radiodifusoras y Televisoras Educativas y Culturales de México, brindan los contenidos educativos a través de la señal de radio abierta, para aquellos estudiantes que no cuentan con al menos un televisor que pudiera conectarse a la programación de te-

⁸PruébaT es una plataforma en línea desarrollada por la Fundación Carlos Slim, cuyo objetivo es brindar de manera gratuita, experiencias de aprendizaje a estudiantes, docentes, y padres de familia, con el fin de fortalecer conocimientos y habilidades para aprender a lo largo de la vida (PruebaT. 2020).

⁹Sócrates es una plataforma de aprendizaje, creada en 2016, que conecta las experiencias de aprendizaje del hogar y el aula y desarrolla rutas de aprendizaje individualizadas para cada niño en miles de categorías educativas. Sócrates también incluye juegos y un sistema de gamificación donde los estudiantes ganan y gastan boletos y fichas para actividades divertidas. Esto mantiene al niño comprometido y con ganas de jugar, cuanto más juega, más aprende (Sócrates, 2019).

¹⁰Little Bridge forma parte de una asociación entre twig Education, Little Bridge y Manga High, que conforman el software educativo “Chango maniaco”, herramientas educativas digitales, Little Bridge fue diseñada para la enseñanza del inglés en alumnos de educación básica, de acceso libre y que promueve la enseñanza y la práctica del inglés, a través de la interacciones entre los usuarios (Little Bridge, 2020).

¹¹Twig Education, es una página educativa que promueve la enseñanza del inglés, la ciencia y las matemáticas, mediante videos, lecciones, actividades y juegos para mantener en los niños en interés por seguir aprendiendo (Chango Maniaco, 2019).

¹²Amazon, como apoyo a la educación, puso a disposición de los alumnos, sin costo, audio libros infantiles para fomentar la lectura durante la cuarentena (Díaz, 2020).

levisión educativa (SPR, 2020) (IDET, 2020). Las medidas en cuanto al regreso a clases presenciales, han ido modificándose mediante los diversos Acuerdos de la SEP, por considerar que aún no se cuenta con las condiciones adecuadas para un regreso seguro de los niños, niñas y adolescentes a las instituciones educativas. Estas modificaciones se han extendido a los recursos de los programas aquí revisados, y sin tener aún una proyección segura para el regreso a clases presenciales, el Secretario de Educación Pública anunció en la XLIX Reunión Ordinaria virtual del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), que la opción por la que optará la SEP una vez que las condiciones permitan el retorno de los alumnos a las aulas será el modelo híbrido (Moctezuma, 2020), modelo que analizaremos a continuación.

III. El regreso a clases en modalidad virtual y el modelo híbrido para la Educación Básica. Potencialidades y limitaciones

Al inicio del aislamiento social, y ante la evidente realidad, de que los docentes no están formados o capacitados para educar a distancia, el Gobierno Federal, en conjunto con la empresa Google, anunciaron el 22 de abril de 2020, la capacitación de 500 mil docentes y padres de familia en el uso de la plataforma GSuite, en un lapso de seis meses a través de cursos y talleres de apoyo, en la que tanto alumnos, como docentes y padres de familia contarían con material y herramientas de aprendizaje gratuitas (cf. Díaz-Barriga, 2020; El Financiero, 2020). Pero hay que recordar que esta proyección inicial incluía a los docentes de todos los niveles educativos y además a padres de familia que solicitaran el curso, para poder dimensionar lo anterior la SEP en su informe 2018-2019 (el más actual disponible), indica que el Sistema Educativo Nacional para

la modalidad escolarizada, cuenta con un total de 2,100,277 docentes, de los cuales 1,224,125 pertenecen a la Educación Básica (SEP, 2019: 12). Esta capacitación no representó una formación, propiamente dicha, en el uso de las TIC, manejo de herramientas digitales o creación de material personalizado por parte de los docentes, se limitó al adiestramiento en el uso de las herramientas de GSuite, por ello el docente quedó reducido a ser un técnico que elige materiales para trabajar, pero sin una comprensión profunda de cómo y para qué enseñar; evidenciando aún más la brecha digital que existe entre los docentes, donde el 56.7% de los maestros de Educación Básica no se sienten preparados para dar clases en línea, deficiencia que tomaría incluso un año de entrenamiento a profundidad (Villafuerte, 2020), y no solamente una semana como lo previó la SEP.

Así pues, al término del ciclo escolar 2019-2020, seguían siendo pocos los docentes de Educación Básica, los que recibieron una capacitación formal y adecuada para enseñar a distancia, por lo que se pensó que durante el Consejo Técnico Escolar (CTE)¹³ para el ciclo 2020-2021, se programaría una semana para capacitar a los docentes en el uso de las TIC para enseñar (SEP, 2020a). Sin embargo, la agenda final para el CTE intensivo para el inicio del ciclo escolar carece de todo recurso o actividad que vaya dirigido a los docentes en relación a la forma en que deberán afrontar la nueva modalidad de educación a distancia, poniendo un mayor énfasis en el manejo de las emociones, tanto de los docentes como de los alumnos, así como en la empatía que debían mostrar los maestros para con los estudiantes (Tabla 1).

¹³El Consejo Técnico Escolar (CTE), son reuniones de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) que se realizan previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes; estas las conforma el director del centro educativo y la totalidad del personal docente del mismo, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos (SEP, 2018).

■ Tabla 1. Agenda de trabajo para el Consejo Técnico Escolar Intensivo para el ciclo escolar 2020-2021.

Table 1. Work agenda for the Intensive School Technical Council for the school year 2020-2021.

Temas	Organización	Tiempo estimado
Primera sesión. Los desafíos de retomar las actividades escolares		
Bienvenida, encuadre y contextualización	Plenaria (virtual)	30 minutos
Nuestras emociones ante el regreso a clases	Individual / Equipo	1 hora 50 minutos
La empatía		
La capacidad para enfrentar los nuevos desafíos	Plenaria (virtual)	1 hora 40 minutos
Construyendo desde la Nueva Escuela Mexicana		
Cierre de sesión		
Segunda sesión. Fortalecimiento de la colaboración en la escuela		
Sentido de pertenencia a la escuela	Individual / Equipo	2 horas 20 minutos
Colaborar para construir comunidad		
La escuela como fuente de bienestar (Primera parte)		
La escuela como fuente de bienestar (Segunda parte)	Plenaria (virtual)	1 hora 40 minutos
Cierre de sesión		
Tercera sesión. Hacia nuevos roles de docentes y estudiantes		
Nuevas formas de enseñar y aprender	Individual / Equipo	2 horas
El rol de docentes y estudiantes		
Transición hacia nuevos roles (Primera parte)		
Transición hacia nuevos roles (Segunda parte)	Plenaria (virtual)	2 horas
Cuarta sesión. El aprendizaje colaborativo en el aula de la NEM		
Trabajo por proyectos	Individual / Equipo	2 horas
Acompañamiento y seguimiento al trabajo por proyectos	Plenaria (virtual)	2 horas
Compromisos con el aprendizaje colaborativo		
Cierre de sesión		

Continúa...

Quinta sesión. Nuevos planteamientos curriculares		
Formación Cívica y Ética	Individual / Equipo	2 horas
Vida Saludable	Plenaria virtual	2 horas
Cierre y evaluación del taller		

Fuente: SEP, 2020i :9.

Dentro de los cinco documentos emitidos por la SEP para el CTE intensivo 2020-2021, no se mencionan recursos, aplicaciones o herramientas que los docentes puedan utilizar para llevar cabo labor de enseñanza, sino que se encuentra enfocado en las acciones a realizar una vez que se dé el regreso a clases presenciales, el enfoque de enseñanza basado en proyectos y la nueva asignatura –Vida Saludable –, así quedó aplazado una vez más la capacitación docente para la enseñanza a distancia:

1. Guía de la Fase Intensiva de CTE. Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.
2. Guía de la Fase Intensiva de CTE. Educación Inicial.
3. Fichero. Cuidar de Otros es Cuidar de Sí mismo Herramientas de Soporte Socioemocional para la Educación en Contextos de Emergencia.
4. Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID-19.
5. Entornos Escolares Seguros en Escuelas de Educación Básica (documento simplificado) (SEP, 2020a).

Al inicio de este ciclo escolar 2020-2021, las clases para la Educación Básica, primaria y secundaria, dieron comienzo en la modalidad a distancia, mediante las opciones sugeridas por la SEP, y con mediación de los maestros; sin una fecha prevista de retorno a la modalidad presencial y sin la certeza de cuándo pasará la pandemia por COVID-19. La SEP anunció mediante el Boletín N° 196, el Modelo de educación Híbrido para la Educación Básica que consistirá en clases presenciales y a distancia, de acuerdo con las necesidades de cada uno de los sistemas educativos estatales, y en el que se deberá acatar, entre otras, las siguientes me-

didias preventivas para la modalidad presencial:

- La creación de Comités Participativos de Salud Escolar para monitorear el lavado de manos de los alumnos.
- Asegurar abastecimiento de agua y jabón en todas las escuelas.
- Uso obligatorio de cubrebocas, sana distancia, cancelación de ceremonias o eventos que congreguen a todos los grupos y el cierre de la escuela ante la detección de un caso positivo de COVID-19.

La entrada de los alumnos se dará de forma escalonada, mientras que la asistencia será los lunes y miércoles para los alumnos cuyo apellido comience con las letras de la A a la M; martes y jueves de la N a la Z; y los viernes los alumnos que requieran de mayor atención (SEP, 2020j). Este modelo propuesto por la SEP, se prevé como el modelo de educación que se establecerá de manera permanente, una decisión que resulta ambiciosa y que al parecer deberá ser subsanada como el resto de los programas que la SEP ha puesto en marcha y la mayoría de los cuales no ha dado los resultados esperados.

Ante la propuesta de continuar con las clases a distancia, anunciada por la SEP y el Gobierno Federal, el Secretario de Educación Pública anunció que ya se alista Aprende en Casa III, previendo que el ciclo escolar 2020-2021, concluirá el 9 de julio de 2021 y que no se tiene una fecha precisa para el retorno a las aulas (INFOBAE, 2020). Existe en este planteamiento, posibilidades enormes de poder implementar una plataforma de educación, similar a las utilizadas en la educación superior y media superior (tipo MOOC), en la que cada alumno

deberá ingresar con un usuario y en el que se registraría un historial completo de metadatos, que permitiría llevar un control de avances, visitas, tareas entregadas, cuestionarios resueltos, etc.

Datos que a corto plazo permitirán saber si es necesario hacer adecuaciones pedagógicas; al mismo tiempo es posible atender a una gama mayor de alumnos, derivándolos de acuerdo a sus capacidades y tipos de inteligencias específicas, de manera que se puedan cubrir las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Los MOOC, son una herramienta invaluable si hablamos de capacitación, en este sentido un MOOC diseñado y supervisado por las universidades, que cuentan con una trayectoria probada en la modalidad a distancia como medio de enseñanza, puede proveer capacitación de calidad y en gran volumen a los docentes de Educación Básica para afrontar esta modalidad, no solo en estos momentos de pandemia, sino en el futuro y mediante el esquema de educación mixto propuesto por la SEP.

IV. Análisis de resultados

La urgencia por cubrir el vacío que dejaron las escuelas, a través de las pantallas, no ha tomado en cuenta los múltiples factores que entraña un cambio de la educación presencial a la educación a distancia, al menos a la escala que estamos viviendo. México ha acumulado una serie de intentos, en diversos programas que pretendían integrar la tecnología en la educación; desde 1997 y hasta 2016, se llevaron a cabo seis programas de educación digital impulsados por el Gobierno Federal, carentes de un respaldo didáctico y sobre todo sin un sistema de mantenimiento y actualización que garantizara mejores resultados (SEP, 2016).

Si bien se reconoce el enorme esfuerzo que el Gobierno Federal y la Secretaría de Educación Pública han realizado para continuar con la Educación Básica, en la modalidad a distancia, el sitio web Aprende en casa 2 parece ser otra

propuesta que no ha contado con la planeación adecuada para su elaboración y diseño, en la premura de su puesta en marcha se limitó su potencial pedagógico a ser un sitio de descarga de archivos y de visualización de videos, carente de directrices que proporcionen al docente la oportunidad de generar material propio dentro del sitio, o de llevar a cabo la comunicación con sus alumnos en el entorno seguro del mismo sitio. Aprende en casa 2, no cuenta con una estructura formal que delimite el acceso a los contenidos, de acuerdo al nivel educativo que el alumno se encuentra cursando; y que permita un acceso rápido y sencillo a los materiales, en el orden formativo que marca el plan de estudios vigente; el sitio necesita de un modelo de evaluación o retroalimentación que permita al alumno comprobar sus avances, o de un modelo interactivo que permita el aprendizaje por ensayo y error. El diseño general del sitio carece de elementos interactivos que lo haga atractivo para captar la atención del alumno; esta falta de interactividad conlleva la ausencia de un sistema de metadatos que permita recolectar información sobre el uso de la plataforma, principal elemento para evaluar la efectividad de un sistema de educación en modalidad a distancia.

El sitio web Aprende en casa 2, adolece de un modelo instruccional (cf. Gagné, Briggs y Wager, 1944), que conforme un sistema planificado y estructurado que permita producir materiales educativos adecuados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y aporten calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo instruccional permitiría sentar los objetivos desde la perspectiva pedagógica, y sobre ellos construir el material apropiado para los alumnos de cada nivel, realizando la adecuación sobre los resultados obtenidos a corto y mediano plazo; pero al carecer de un modelo instruccional de base, el sitio web Aprende en casa 2, no cuenta con la funcionalidad de una plataforma educativa. Otro aspecto que es necesario destacar, es la falta de actualización del sitio web Aprende en casa 2, que hasta este momento no ha actualizado el material y actividades correspondientes al inicio del ci-

clo escolar, pues la última actualización solo llega al 5 de junio de 2020 (Aprende en casa, 2020), aun cuando el nuevo ciclo escolar comenzó el 24 de agosto. El material que se encuentra disponible en este momento corresponde al tercer trimestre del ciclo escolar anterior, por lo que es poco probable que los maestros puedan utilizarlo como apoyo didáctico para este primer trimestre del ciclo 2020-2021.

La capacitación docente, continúa siendo un punto pendiente en la agenda educativa, los cursos de capacitación de Google no cubrieron las necesidades formativas de los docentes y la SEP no ha programado cursos remediales que den a los docentes las herramientas necesarias para impartir una educación a distancia, realizar una planeación y evaluación correspondiente de los alumnos a su cargo, pero sobre todo que permita acortar o eliminar la brecha digital de los docentes, y que estos a su vez realicen la alfabetización digital de sus alumnos, sobre todo en los niveles iniciales de primaria.

El uso de la Televisión y la Radio como herramienta educativa, es utilizada actualmente en la mayoría de los países del mundo como parte del aprendizaje a distancia. Dirigido principalmente a aquellos alumnos que no cuentan con conexión a internet, computadora o dispositivos móviles, en México se lleva a cabo la emisión televisiva y radiodifundida de Aprende en Casa, con programas realizados por algunos docentes elegidos por la SEP para cubrir los contenidos de los Planes de estudio (SEP, 2020f). Sin embargo, la dupla maestros-televisoras se ha convertido en una relación difícil, considerando que las televisoras, años atrás, contribuyeron al linchamiento mediático de los docentes, generándose una polémica entorno: 1) al papel que jugaría la televisión en la siguiente edición del programa educativo a distancia federal y 2) ante las decisiones de la SEP, en donde el docente tiene la libertad de diseñar su planeación y actividades, el ritmo y el rumbo serán marcados por las televisoras, despojando al profesor de la facultad de se-

leccionar los contenidos de acuerdo a las necesidades del grupo atendido, se insiste en que no se elimina el papel del docente, pero parecería estar sujeto en mayor medida al orden que marque la televisión (Alonso, 2020).

CONCLUSIONES

Las condiciones que forzaron el cambio de modalidad en la educación en México, han puesto de nuevo bajo los reflectores las carencias del Sistema Educativo Nacional, especialmente las de la Educación Básica. Consideramos que mediante un adecuado modelo instruccional como el propuesto por Gagné, Briggs y Wager (1944), el sitio web Aprende en casa, podría convertirse en una valiosa herramienta que permita dar un valor agregado a la labor docente, ya sea que esta se dé en forma presencial o a distancia; el costo de mantener actualizado el sitio web sería mucho menor que el costo de la educación presencial, en relación al gasto administrativo y de mantenimiento; por ello vemos una oportunidad de ampliar las experiencias de una educación a distancia al nivel básico, contenidos de calidad, diseñados de acuerdo a las necesidades de los estudiantes de este tiempo, para desarrollar en ellos el sentido de responsabilidad por su propia educación y la capacidad de autogestión de la cual carece la educación tradicional.

Los metadatos obtenidos en una plataforma educativa bien estructurada, permitiría obtener datos estadísticos que van desde lo individual (para determinar el grado de avance de cada alumno), hasta lo global (ver los niveles de aprendizaje por escuelas, estados, etc.), lo que representa tener cifras actualizadas y susceptibles a evaluación para garantizar la mejora continua, readaptando los contenidos que no brindan los resultados esperados e incluso replantear una secuencia didáctica completa para dar atención a niños con necesidades especiales de educación, y este ajuste puede hacerse por ejemplo: al terminar cada trimestre, de tal manera que al siguiente ciclo escolar ya se cuenten con el material óptimo y adecuado para brindar una educación de calidad. Consideramos que una plataforma educativa deberá

contener elementos interactivos que permitan al alumno un aprendizaje a través de la experimentación, de mecanismos de prueba y error, donde obtenga retroalimentación inmediata o un sistema de premios y recompensas; que puedan ser canjeables por tiempo de juego, juegos que serían pedagógicamente diseñados para el desarrollo de la lógica, la ortografía, o las habilidades matemáticas, esto permitiría al alumno apreciar su aprendizaje y esforzarse por seguir avanzando, captando su atención y complementando la labor docente.

En este mismo sentido, se considera que los Libros de Texto Gratuitos digitalizados, deberán contar con elementos interactivos que permitan, lo mismo que el sitio web, la interacción de los educandos con los contenidos, no basta solo con tener acceso a un libro que es exactamente igual al que tienen en físico, sino que deben rediseñarse con códigos QR, ligas que dirijan al alumno a páginas donde puedan ampliar la información relacionada con el tema; que el propio libro contenga elementos interactivos que proporcionen al alumno la oportunidad de realizar un juego, ver un video, etc. El Libro de Texto Gratuito, deberá pasar por una transformación profunda en la forma, no en el fondo, es decir, que no deberá modificar el Plan de estudios vigente, sino servir como refuerzo para lograr el proceso de enseñanza aprendizaje.

La UNESCO (2020), recomienda tomar en consideración los desafíos que representa para los sistemas de radio y televisión impartir la educación a distancia:

- Que el contenido educativo no se encuentre disponible en los formatos audiovisuales.
- Las dificultades de determinados países para elaborar contenidos significativos en cantidad y de calidad en poco tiempo.
- La ausencia de colaboraciones precedentes en la concepción y difusión de los contenidos educativos.
- La necesidad de comunicación y colaboración entre los especialistas del ámbito educativo y los profesionales del sector audiovisual para elaborar planes de estudio.

- La carencia de práctica y experiencia en el seguimiento de la evaluación del aprendizaje.

Reconocemos el esfuerzo hecho por la Autoridad Educativa, pero consideramos que es una oportunidad que debe aprovechar para extender la educación a distancia al nivel primaria y secundaria, como un modelo permanente y capaz de brindar educación de calidad a todos los alumnos que lo requieran, preparando a los estudiantes para la era digital, que requiere de individuos capaces de resolver problemas, buscar información y seguir aprendiendo a lo largo de la vida y sobre todo, capaces de aprovechar las herramientas que los avances científicos y tecnológicos nos deparan para un futuro cercano

REFERENCIAS

Alonso Ruíz, Rogelio Javier (2020). *Aprende en casa II: ¿La televisión, el maestro o ambos?*. Educación futura. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/aprende-en-casa-ii-la-television-el-maestro-o-ambos/>

Aprende en casa (2020). *Fichas de repaso*. Educación primaria. Recuperado de: <https://laescuelaencasa.mx/escuela-en-casa/alumnos-primaria/tareas/index.html>

Bosco Hernández, M. D., y Barrón Soto, H. S. (2008). *La Educación a Distancia en México: Narrativa de una Historia Silenciosa*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Recuperado de: <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3714>

Chango Maniaco. (2019). *Quienes Somos. Página web*. Recuperado de: <https://changomaniaco.com/>

Díaz, Silvia (2020). *Quédate en casa: más de 100 libros electrónicos gratis para que los niños lean durante la cuarentena. Bebes y más*. Recuperado de: <https://www.bebesymas.com/libros-infantiles/quedate-casa-100-libros-electronicos-gratis-ninos-lean-durante-cuarentena>

Díaz-Barriga, Á. (2020). *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Educación y Pandemia. Una visión académica*. México: IISUE-UNAM. Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 15, 1-16. Recuperado de: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482>

El Financiero (2020). *Google capacita a más de 500 mil docentes para usar plataforma de educación a distancia*: SEP. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/google-capacita-a-mas-de-500-mil-docentes-para-usar-plataforma-de-educacion-a-distancia-sep>

Gagné, Robert M. Leslie J. Briggs. Walter W. Wager (1944). *Principles of instructional desing*. 4th ed. Library of Congress. Harcourt Brace & Company. ISBN 0-03-034757-2, pp. 392.

García Sánchez, J. y Castillo Rosas, A. (2007). “La educación a distancia en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en México”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 119-143. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1022>

Gobierno de México (2020). Corona virus. *Semáforo COVID-19*. Recuperado de: <https://coronavirus.gob.mx/semaforo/>

Gobierno Federal (GOB) (2020). COVID-19.

¿Qué es el coronavirus? Recuperado de: <https://co-ronavirus.gob.mx/covid-19/>

Heraldo de México (2020). SEP: Cómo hacer PASO a PASO Carpeta de Evidencias de “Aprende en Casa”. *Diario digital*, 23 de abril. Recuperado de: <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2020/4/23/sep-como-hacer-paso-paso-carpeta-de-experiencias-de-aprende-en-casa-170214.html>

INFOBAE (2020). *El ciclo escolar 2020-2021 de la SEP será inédito y estas son las razones*. 6 de agosto. México. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/08/06/el-ciclo-escolar-2020-2021-sera-inedito-y-estas-son-las-razones/>

Instituto del Derecho de las Telecomunicaciones (IDET) (2020). Principales Operadores de Telecomunicaciones Apoyan en Contingencia. *Comunicados 2020*. Recuperado de: <https://www.idet.org.mx/comunicados/principales-operadores-de-telecomunicaciones-apoyan-en-contin-gencia/>

Instituto Latinoamericano de la Comuni-

cación Educativa (ILCE) (2020). El ILCE se suma al programa de transmisión de contenidos educativos de la SEP por la emergencia del COVID-19. *Comunicados*. Recuperado de: <https://www.ilce.edu.mx/index.php/noti-ilce/comunicados/216-el-ilce-se-suma-al-programa-de-transmision-de-contenidos-educati-vos-de-la-sep-por-la-emergencia-del-covid-19>

Little Bridge (2020). *Quiénes Somos*. Recuperado de: <https://changomaniaco.com/little-bridge/>

Moctezuma, E. (2020). SEP usará modelo híbrido en nuevo ciclo escolar; habrá clases presenciales y a distancia. *Reporte Índigo*. Recuperado de: <https://www.reporteindigo.com/reporte/sep-usara-modelo-hibrido-en-nuevo-ciclo-escolar-habra-clases-presenciales-y-a-distancia/>

Navarrete Cazales, Z. y Rojas Moreno, I. (Coords.) (2018). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior. Políticas y usos didácticos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6665>

Navarrete, Z., Manzanilla, H. M., y Ocaña, L. (2020). “Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la Educación Básica”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. L. Número Especial. pp. 143-172. Recuperado de: <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/100/474>

Navarrete-Cazales, Z. y Manzanilla-Granados, H. M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 65-82. Disponible de: [http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana13\(1\)_4.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana13(1)_4.pdf)

PruébaT (2020). ¿Quiénes somos? *Página web*. Recuperado de: <https://pruebat.org/>

Rojas Moreno, I., y Navarrete Cazales, Z. (2019). *Modalidades no presenciales de educación superior en México: Composición, tendencias y desafíos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible de: http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/408

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). Comunicado conjunto N° 3. Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por Covid-19. Se amplía receso edu-

cativo del lunes 23 de marzo al viernes 17 de abril, reanudándose clases el lunes 20 de abril. *Blog de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020a).

Consejos Técnico Escolar. Fase Intensiva ciclo escolar 2020-2021. Recuperado de: http://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos_tecnicos_escolares/default/pub?id=1107&nomactividad=Consejos+T%C3%A9cnico+Escolar [http://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos_tecnicos_escolares/default/pub?id=1107&nomactividad=Consejos%20T%C3%A9cnico%20Escolar]

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020b). 254*9ACUERDO número 09/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020

Secretaría de educación Pública (SEP) (2020c). Acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que se Secretaría de educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020

Secretaría de educación Pública (SEP) (2020d). Acuerdo número 15/08/20 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2020-2021, aplicables en toda la Repú-

blica para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica. Diario Oficial de la Federación (DOF). Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5598272&fecha=13/08/2020

Secretaría de educación Pública (SEP) (2020e). Boletín N° 80 Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en Educación Básica. Blog de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica?idiom=es>

Secretaría de educación Pública (SEP) (2020f). Boletín N° 113 Programa Aprende en Casa diseñado y evaluado por maestros especialistas en Educación Básica: SEP. *Blog de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-113-programa-aprende-en-casa-disenado-y-evaluado-por-maestros-especialistas-en-educacion-basica-sep?idiom=es>

Secretaría de educación Pública (SEP) (2020g). Boletín N° 75 Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19. *Blog de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020h). Boletín N° 205. Iniciará el ciclo Escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma. Blog. Gobierno de México, SEP. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020i). Taller intensivo de capacitación. Horizontes: colaboración y autonomía para aprender mejor. *Guía para la facilitación. SEP/SEB*. Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multi>

media/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-mCdriZdf8T-Tallerinten-sivo_230720Final.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020j). Boletín N° 196 Convivirán, en el futuro, modelo de educación presencial y a distancia: Esteban Moctezuma Barragán. *Blog*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-196-conviviran-en-el-futuro-modelo-de-educacion-presencial-y-a-distancia-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. *Documento elaborado por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa*. México, 1ª ed. 130 p.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). ¿Sabes qué es el Consejo Técnico Escolar (CTE)? *Blog de la SEP*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-technico-escolar-cte?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Programa de Inclusión Digital 2016-2017. @prende 2.0*. México. Pp. 84. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROGRAMA_PRENDE_2.0.pdf

Sistema Público de Radio difusión del Estado Mexicano (SPR) (2020). *Radiodifusión pública en México*. Recuperado de: <http://www.spr.gob.mx/secciones/es/radiodifusion.html>

Sócrates. (2019). *Sobre Sócrates*. Recuperado de: <https://www.withsocrates.com/es/empresa/sobre-socrates/>

Suarez Quezada, M. S. Oros Quiroz y E. Ronquillo de Jesús (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. *Elsevier Public Health Emergency Collection*. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7250750/>

UNESCO (2020). *El aprendizaje por conducto de la radio y la televisión en tiempos de COVID-19*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/aprendizaje-conducto-radio-y-television-tiempos-del-covid-19>

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (2020). *¿Qué es un curso MOOC?* Recuperado de: <https://www.uab.cat/web/estudiar/mooc/-que-es-un-curso-mooc-1345668281247.html>

Villafuerte, Paola (2020). *El aprendizaje remoto enfrenta otro reto: el profesorado no está preparado para la enseñanza en línea*. *Observatorio de Innovación Educativa*. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/profesorado-no-esta-preparado-para-educacion-online>

Zubieta García, J., y Rama Vitale, C. (Coords.) (2015). *“La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria”*. México: Coordinación de Universidad Abierta y educación a distancia de la UNAM. Recuperado de: <https://web.cuaed.unam.mx/wp-content/uploads/2015/09/PDF/educacionDistancia.pdf>



Tomado de: <https://pixabay.com/es/illustrations/covid-19-coronavirus-an%C3%A1lisis-5205245/>

El emprendimiento y sus impactos en la economía por la pandemia Covid-19 Entrepreneurship and its impacts on the economy due to the Covid-19 pandemic

Gidalti Abihail Hu-Chan¹; Citlaly Itzel Guadalupe Kumul-Xool²; Roussel Ahiezer Xool-May³ y Mónica Lorena Sánchez-Limón^{4*}

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es llevar a cabo un análisis exhaustivo de las teorías sobre el emprendimiento y sus impactos en las actividades económicas por la crisis sanitaria de la pandemia que se está desarrollando en el mundo actual por COVID-19. Es por ello, que en esta revisión se identifican algunos de esos impactos a través de investigación documental. Para llevar a cabo esta investigación se recurrió a diversas bases de datos como; Scopus, Emerald, Redalyc, Ebsco, ResearchGate, Google Académico, así también para obtener más información al realizar este artículo se revisaron los datos de la Comisión Económica de América Latina y el Caribe (CEPAL) para complementar y dar mayor veracidad. Y por último, se concluye a manera de reflexión con algunas recomendaciones dirigidas hacia los emprendimientos de reciente creación.

Palabras clave: emprendimiento, pandemia, economía.

ABSTRACT

The objective of this work is to carry out an exhaustive analysis of theories about entrepreneurship and its impacts on economic activities due to the health crisis of the pandemic that is developing in the current world by COVID-19. That is why, in this review, some of these impacts are identified through documentary research. To carry out this research, various databases were used, such as; Scopus, Emerald, Redalyc, Ebsco, ResearchGate, Google Scholar, as well as to obtain more information when making this article, the data of the Economic Commission of Latin America and the Caribbean (ECLAC) was revised to complement and give greater truth. And finally, it concludes by way of reflection with some recommendations aimed at recently created ventures.

Keywords: entrepreneurship, pandemic, economy.

Fecha de recepción: 26/10/2020 **Fecha de aceptación:** 9/11/2020

¹Estudiante de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial del Tecnológico Nacional de México Campus Felipe Carrillo Puerto, alumna del Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico.

²Estudiante de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial del Tecnológico Nacional de México Campus Felipe Carrillo Puerto, alumna del Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico.

³Estudiante de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial del Tecnológico Nacional de México Campus Felipe Carrillo Puerto, alumno del Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico.

⁴**Autor para correspondencia:** msanchel@docentes.uat.edu.mx **Dirección:** Universidad Autónoma de Tamaulipas, Cd. Victoria, Tamaulipas, profesora investigadora. Miembro del SNI Conacyt México.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se vive una crisis sanitaria a nivel mundial por la pandemia COVID-19, que afecta principalmente la salud de las personas, teniendo repercusiones en su calidad de vida y en muchos otros aspectos, como lo es en la economía de los países.

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la pandemia por COVID-19 tendrá efectos devastadores en la economía mundial, más intensos que los de la crisis de 2008-2009. La CEPAL estima una contracción económica para la región de 1.8% del PIB y que quizás el desempleo alcance 10.0%, en promedio. Las personas en situación de pobreza pasarían de 185 a 220 millones y los que se encuentran en pobreza extrema de 67.4 a 90.0 millones. (CEPAL, 2020).

A lo largo de los siglos, el ser humano se ha tenido que ir adaptando a los diferentes fenómenos de distinta naturaleza que han ido surgiendo, y en esta nueva normalidad que se vive en el 2020 no es la excepción para los emprendedores de nueva creación, si bien el concepto de emprendedor que refiere Formichella (2004), quien afirma que el responsable del emprendimiento es una persona que sabe descubrir las oportunidades ocultas al observar su entorno y no se deja vencer por temores haciendo hincapié en que sabe enfrentar problemas.

En esta investigación se describe el emprendimiento, la innovación, los desafíos en los que se encuentra y el impacto en la economía que tiene derivado de la pandemia, en vías de llevar a cabo un análisis exhaustivo de las teorías sobre el emprendimiento y sus impactos en las actividades económicas por la crisis sanitaria de la pandemia que se está desarrollando en el mundo actual por COVID-19.

I. Conceptualización del emprendimiento

El fenómeno emprendimiento a lo largo de la historia ha tenido múltiples acepciones: De acuerdo a Peter F. Drucker (1985) la innova-

ción es “el medio con el cual explotar el cambio como una oportunidad para un negocio diferente”.

“La actividad emprendedora es la gestión del cambio radical y discontinuo, o renovación estratégica, sin importar si esta renovación estratégica ocurre adentro o afuera de organizaciones existentes, y sin importar si esta renovación da lugar, o no, a la creación de una nueva entidad de negocio” (Kundel, 1991 en Dehter, 2001).

El emprendedor es una persona con capacidad de crear, de llevar adelante sus ideas, de generar bienes y servicios, de asumir riesgos y de enfrentar problemas. Es un individuo que sabe no sólo “mirar” su entorno, sino también “ver” y descubrir las oportunidades que en él están ocultas. Posee iniciativa propia y sabe crear la estructura que necesita para emprender su proyecto, se comunica y genera redes de comunicación, tiene capacidad de convocatoria; incluso de ser necesario sabe conformar un grupo de trabajo y comienza a realizar su tarea sin dudar, ni dejarse vencer por temores. (Formichella, 2004).

“Emprender es perseguir la oportunidad más allá de los recursos que se controlen en la actualidad” (Stevenson, 2000).

Ser emprendedor significa ser capaz de crear algo nuevo o de dar un uso diferente a algo ya existente, y de esa manera generar un impacto en su propia vida y en la de la comunidad en la que habita. A su vez, a este individuo no sólo le surgen ideas, sino que también es lo suficientemente flexible como para poder adaptarlas y posee la creatividad necesaria para transformar cada acontecimiento, sea positivo o negativo, en una oportunidad. (Formichella, 2004).

Evolución del concepto de emprendimiento

Joseph Alois Schumpeter (1942-1950), economista austriaco, profesor de Harvard, hace referencia por primera vez al término ‘*entrepreneur*’ para referirse a aquellos individuos emprendedores y empresarios que con sus

actividades generan inesbibilidades en los mercados de bienes y servicios. Asimismo Castillo (1999), la Escuela Austriaca se contrapuso también a la teoría de Schumpeter, manifestando discrepancia con respecto al término, pues muchos emprendedores lograban mejorar y hacer más eficientes los mercados de bienes y servicios. En sus obras Schumpeter se destacó por sus investigaciones sobre el ciclo económico y por sus teorías sobre la importancia vital del empresario en los negocios, para estimular la inversión y la innovación que determinan el aumento y la disminución de la prosperidad. También popularizó el concepto de destrucción creativa como forma de describir el proceso de transformación que acompaña a las innovaciones.

En Teoría del desenvolvimiento económico en 1912 recoge su teoría del “espíritu emprendedor” (*entrepreneurship*), derivada de los empresarios que crean innovaciones técnicas y financieras en un medio competitivo en el que deben asumir continuos riesgos y beneficios que no siempre se mantienen. Todos estos elementos intervienen en el crecimiento económico irregular. (Braham, 2019).

H. H. Stevenson analiza el emprendimiento desde empresarios como hasta empleados de compañías de todo tipo, caracterizando la mentalidad emprendedora como un sistema de gestión de oportunidades para emprender, independientemente de si el sujeto trabaja por cuenta propia o ajena. Por ello, Stevenson considera que este concepto también es aplicable a muchos líderes que también lograron realizar su actividad emprendedora como empleados de empresas ya establecidas, dando lugar al concepto de “intraemprendedor”. En esta línea, defiende lo necesario dentro de las organizaciones ya establecidas, afirmando que si una empresa desea sobresalir en el entorno actual la innovación puede, y debe, surgir también dentro de la propia organización en funcionamiento, sin necesidad de crear una nueva entidad. (Dorreg, Almeida, 2014).

El aporte de Drucker (1986) basado en una teo-

ría económica y social le da el significado de empresario innovador a los emprendedores, resalta que los fenómenos de constante cambio son normales y saludables, y que toda sociedad debe estar en esa misma sintonía para identificar y explotar las oportunidades. Drucker plantea que para identificar oportunidades de innovación se pueden analizar las empresas o industrias y el entorno de ellas, en donde se monitorean áreas las cuales son: lo inesperado, la incongruencia, la innovación basada en las necesidades de los procesos, cambios en la estructura industrial o de mercado, demográfica, cambios en la percepción y nuevo conocimiento. (Alean, Del Rio, Simancas y Rodríguez, 2017). Como hemos podido ver la evolución de este concepto ha transcurrido y repercutido a lo largo de muchos años, y nos damos cuenta de que las aportaciones de cada uno de estos personajes europeos y austriacos han marcado parte para conocer este concepto, así también cada uno de estos fue tomando en cuenta el aporte del anterior mejorando así el concepto que se tenía.

II. La innovación y el emprendimiento

Innovación

La innovación es uno de los elementos clave de la actividad emprendedora que convierte las ideas en productos comerciales. El emprendedor innova mediante la introducción de ideas o la mejora de productos y servicios, mediante la incorporación de nuevas tecnologías, procesos productivos, prácticas de trabajo o formas de hacer negocios. Innovación, es la implementación de esa idea nueva y útil. Es la realización efectiva que logra un cambio en el sistema, con el propósito de mejorar y perfeccionar algún aspecto de su estructura, contenido o funcionamiento (Adair, 1992).

Se afirma que la innovación social surgió de mano del *management* en la década de los 60 con exponentes como Peter Drucker y que actualmente se está expandiendo a través de una proliferación de acciones y propuestas que surgen de la sociedad para cambiar el mundo. Las principales corrientes que asumen su paternidad provienen del ámbito de la eco-

nomía y la sociología, siendo los principales referentes Joseph Schumpeter, Max Weber y William Ogburn. Para otros la innovación social ya estaba presente en la figura de los emprendedores sociales, entendiendo por tales a los mismísimos activistas de las grandes revoluciones sociales, como aquella que propugnaba por la *liberté, égalité y fraternité*. (Edwards, 2015).

En las empresas la innovación consiste en hacer aflorar y recoger las ideas que surgen en la organización, profundizar en ellas y poner en práctica aquéllas que sean viables. Las ideas no sólo surgen del interior de la propia organización, sino que también pueden originarse en el entorno que la rodea. Los directivos-gerentes deben desarrollar una cultura en la que, empleados, clientes y proveedores sientan que forman parte de una organización dinámica en la que se fomenta la innovación. Ésta surge de manera espontánea, pero sólo con la cultura adecuada se puede conseguir la regularidad en las innovaciones que caracteriza a una empresa innovadora. (Sánchez, Castañón, Montes de Oca y Finol, 2019).

Relación de la innovación con el emprendimiento

La relación entre emprendimiento y la innovación, se da a conocer con los cambios que experimentan las organizaciones sociales y las actividades económicas en su conjunto. En el que todo emprendimiento genera esfuerzo asociado a una innovación; el mismo que alcanza valor y requiere de acciones comunes. La diferencia radica, tal vez, en el alcance del emprendimiento y en la magnitud de la innovación (Parellada, del Palacio y Aguirre, 2007).

La palabra innovación y emprendimiento son términos que van de la mano y, en sus concepciones tienen propiedad e importancia en el contexto empresarial actual. Permiten gestionar en las organizaciones, todo ello, sin perder el sentido humanístico, explorando en el ámbito de las ciencias administrativas, una disciplina que fortalece, motiva y orienta al desarro-

llo empresarial y el crecimiento económico. El estudio del Emprendimiento e Innovación se ha orientado a escenarios económicos, a la presión de las organizaciones por innovar con perspectivas de proveer la cultura en el ámbito creador del ser humano, de la misma manera, en orientar esfuerzos en estudios de acciones y experiencias prácticas. (Yépez, Frías y Asunción, 2020).

Actualmente, el Emprendimiento y la Innovación son temas llamados a presentar soluciones concretas, frente a los desafíos económicos y sociales con los que se enfrenta la sociedad. En el campo de la investigación científica, el Emprendimiento al igual que la Innovación, solo tienen dimensión económica; y en la enseñanza desde el humano, considera al sujeto que sorprende con innovación en mejorar su condición humana, que sorprende con su inventiva e innovación con la naturaleza. Por tanto, el Emprendedor debe ser social, en el contexto organizacional asumir compromisos y obligaciones, desde las perspectivas económicas, sociales y ambientales. (Correas, 2008).

Proceso del emprendimiento

La formación de nuevas empresas y de empresarios es la interacción de varios factores: situacionales, sociales, psicológicos, culturales, económicos, etc.; y de igual manera cada elemento ocurre en un espacio físico y de tiempo determinado que impacta sobre los agentes. El proceso de emprender ocurre en diversas etapas definidas por varios eventos y no de forma fortuita. Entre los elementos para llevar a cabo el desarrollo de proyectos de emprendimiento deben mencionarse: la motivación del emprendedor, la identificación de una idea de mercado, la existencia de los recursos, las habilidades y destrezas adquiridas. (Hidalgo, 2015).

En este sentido W. Bygrave (1994, p. 468) afirma: “El proceso de emprendimiento involucra todas las funciones, actividades y acciones asociadas a la percepción de oportunidades y la creación de empresas para seguirla”.

Existen ciertos elementos que permiten generar el emprendimiento. Según Castillo (1999), el emprendedor se basa en incertidumbres, pudiendo cambiar su toma de decisiones de acuerdo con el contexto y de las condiciones organizacionales y estructurales, entendiendo el emprendimiento desde tres aristas: el individuo-sujeto, los recursos disponibles y el mercado.

Dentro de este contexto, Tapia (2012) afirma todo emprendimiento se rige por tres claves que conforman un triángulo (Figura 1), basado en la teoría del triángulo invertido, idea desarrollada por Andy Freire, que señala lo siguiente: todo proceso emprendedor combina tres componentes: el emprendedor, la idea de negocios con viabilidad de mercado y el capital.

Fases del emprendimiento.

El emprendimiento se divide en 3 fases según Arias y Pérez (2015) que va desde la idea o el descubriendo, pasando por el prototipo del producto o servicio, hasta llegar a la etapa donde empezamos a ver los resultados de manera eficaz. A continuación, se describen cada una de estas fases.

- La primera fase o etapa para el emprendimiento es la gestación, aquí es donde al emprendedor le surge la idea y con ello va estructurando y así va gestando dentro de la mente con una lluvia de ideas. En esta fase los emprendedo-

res no tienen una idea clara de lo que se busca ya que apenas se hace un bosquejo de la idea principal, y para que esta idea llegue a la maduración debe de pasar por dos etapas más como son el interés incipiente y se plantea la hipótesis.

- La siguiente etapa es la puesta en marcha, esta fase a menudo suele ser compleja, caótica y comprimida en tiempo entre otras cosas más, en esta etapa se lleva a cabo el modelo de negocios, en esta se realiza un prototipo del producto o del servicio y se pone en práctica lo que se conoce como una prueba de mercado.
- Escalamiento y consolidación, esta fase se basa en la creación de la empresa y una vez de haber lanzado el producto al mercado, lo que se espera es que se obtenga el éxito y que la organización adquiera como uno de sus fines primordiales, el emprendedor entra al escalamiento y consolidación, donde cada uno de los responsables tienen claras las funciones operacionales y es entonces cuando el emprendedor deja de ser un administrador de certidumbre y se convierte en un administrador de recursos. En esta etapa el emprendedor enfrenta varios compromisos a los que hay que hacer frente como: pagos, el capital circulante, producción y venta, entre otros más.

Retos y desafíos del emprendimiento

En la actualidad existen otros grandes retos y desafíos a los que se tienen que enfrentar las diferentes economías, las nuevas reformas laborales, la necesidad de aumento de produc-

■ Figura 1. El triángulo invertido

Figure 1. The inverted triangle



Fuente: Tapia, 2012.

tividad empresarial, la recuperación de puestos de trabajo, encontrar nuevos nichos y vías de negocios, las nuevas responsabilidades frente al modelo económico que se quiere poner en marcha para salir de la crisis económica, las tecnologías de la información y la comunicación, el proceso de globalización, la creciente competencia en los mercados, la aparición de mercados emergentes todas ellas pueden ser amenazas muy serias para las regiones y países, especialmente para aquellos económicamente menos desarrollados. Frente a estas nuevas situaciones se intenta buscar soluciones y en el sistema empresarial de pequeñas y medianas empresas se ha depositado esperanzas factibles de convertirse en un pilar del nuevo modelo económico y de relaciones laborales que se quiere implantar en el país. (Cobos, 2012)

La propagación de la pandemia también está impactando el contexto económico y social. De acuerdo con los datos más recientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se estima que un promedio de 1,250 millones de trabajadores (es decir, el 38 % de la población activa mundial) son empleados de los sectores más vulnerables; siendo estos: el comercio al por menor, servicios de alojamiento, comidas e industrias manufactureras. Dichos sectores están recibiendo un golpe duro a su economía, ya que se enfrentan a una caída en sus niveles de producción, y a un mayor riesgo en su fuerza de trabajo —algunos, debido al desplazamiento; y otros, por el cierre (temporal o total) de sus operaciones—. (Molina, 2020).

Antes de la crisis de la COVID-19, la digitalización en las empresas ya era una clave competitiva que permitía no sólo una comunicación más fluida, una mayor eficiencia de las operaciones internas, sino también el acceso a un mercado abierto y competitivo. Pero, fue precisamente con la crisis sanitaria sufrida cuando se impuso el distanciamiento físico entre personas lo que limitó la capacidad de reunirse e interactuar. Por este motivo, los empresarios han encontrado formas creativas de mantener y fomentar la conexión entre individuos

mientras están físicamente separados. Así, las redes sociales como Twitter, Instagram y TikTok y las aplicaciones de videoconferencia como Google Meet, Webex, Zoom y Kudo han demostrado ser esenciales durante este período para que muchas organizaciones pudieran ofrecer sus productos o servicios. Además, varias compañías tecnológicas importantes como Cisco (la compañía detrás del servicio de conferencia web Webex), Google, Facebook, Apple y Amazon están donando recursos para los sistemas educativos y de atención médica y expandiendo el acceso gratuito a sus productos y programas de servicio al cliente (Haeffele, Hobson, y Storr, 2020).

III. Impacto de la pandemia en la economía

El del Covid-19 es una enfermedad infecciosa que se transmite de persona a persona está ocasionada por un nuevo virus que se produjo en Wuhan, China. En la actualidad aún no se dispone de tratamiento para combatir esta enfermedad. La dinámica de la enfermedad hace que, en la ausencia de intervenciones no farmacológicas, la capacidad de los sistemas de salud se vea sobrepasada o afectada por falta de materiales, equipos o instrumentos médicos. Ante esta situación que se vive, los gobiernos han puesto en práctica intervenciones no farmacológicas para contrarrestar la propagación del virus del COVID-19. (Hevia y Neumeyer, 2020).

De acuerdo con Hevia y Neumeyer (2020) el Covid-19 tendrá un impacto sobre las economías y se produce principalmente por tres vías:

En primer término, aparece como tendrá efecto la actividad económica a causa de:

La limitación en la producción de los sectores económicos, como es el turismo que la mayoría de los países dependen o el entretenimiento. Y el distanciamiento social ocasiona que a algunas personas trabajen desde casa o, simplemente, a dejar de trabajar, lo que ocasiona una caída de la producción.

En segundo término, tendrá efecto en el inter-

cambio. Los países que exportan materias primas están experimentando una caída en los precios de los productos que exportan, y a su vez afecta a un porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) y de los ingresos públicos en los gobiernos.

Por ultimo tendrá una crisis financiera global. Se está produciendo una alteración en la liquidez a nivel mundial, con movimientos masivos en las carteras en busca de liquidez y abandonando activos de mayor riesgo.

De acuerdo con los datos de la *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL), la pandemia ocasionada por el Covid-19 afectará en la economía mundial, más intensos que los de la crisis de 2008-2009. La CEPAL estima una reducción de la economía para la región de 1.8% del PIB y que quizás el desempleo alcance 10.0%, en promedio. Las personas en situación de pobreza pasarían de 185 a 220 millones y los que se encuentran en pobreza extrema de 67.4 a 90.0 millones. (CEPAL, 2020)

América Latina se vería afectada a través de cinco canales: 1) la menor actividad de los socios comerciales de la región; 2) caída en el tu-

rismo; 3) la interrupción en las cadenas de valor, situación que afectaría principalmente a México y Brasil que son importantes importadores de bienes intermedios desde China para sus sectores de manufacturas (autos, electrodomésticos, productos electrodomésticos); 4) por la caída en el precio de las materias primas; 5) mayor aversión al riesgo por parte de los inversionistas globales y el empeoramiento de las condiciones financieras. (CEPAL, 2020).

La economía del mundo se verá afectada, en Europa, Estados Unidos, China y con un impacto negativo para los países que se encuentran en América Latina y el Caribe a través del comercio, afectando particularmente a las materias primas. América central y México están expuestos a la baja de las remesas de los emigrantes; en el caso de México se verá afectado por la caída del precio del petróleo. Por el nuevo panorama económico para los principales socios de la región y del desplome de los precios de exportación, el valor de las exportaciones de la región se ve afectada alrededor del 15%, con una disminución de los precios del 8,8% y una reducción del volumen del 6%, que obedece principalmente aumento de la reducción de la demanda mundial. (Tabla 1) (CEPAL, 2020b).

■ Tabla 1. América Latina y el Caribe: efectos del COVID-19 en las exportaciones de bienes por subregiones y países de exportación. Principales pronósticos para 2020^a (Variación porcentual).

Table 1. Latin America and the Caribbean: COVID-19 effects on exports of goods by subregions and countries. Main forecasts for 2020 (percent variations).

Región/Subregión/País	Volúmen	Precio	Valor
América Latina y el Caribe	-6,0	-8,8	-14,8
Exportadores de petróleo	-4,7	-14,6	-19,2
Exportadores de minerales	-7,4	-9,3	-16,7
Exportadores de productos agroindustriales	-6,2	-4,0	-10,2
América del Sur	-6,0	-11,6	-17,6
Brasil	-7,0	-8,1	-15,1
México	-6,0	-5,7	-11,6
Centroamérica	-4,9	-5,3	-10,3
Países del Caribe	-6,2	-7,7	-13,9

Fuente: (CEPAL, 2020b)

^aSe asumen las siguientes tasas de crecimiento para 2020: -2,0% (mundial), -3,8% (Estados Unidos), -4,2% (Japón), -5,7% (Unión Europea, 27 países), 1,8% (China) y -5,3% (América Latina y el Caribe), más una reducción media del 18% en la cesta de exportación de productos primarios de la región.

Los países que se encuentran en América del Sur serían los más afectados, ya que exportan bienes primarios y son los más vulnerables a la disminución de sus precios. Las exportaciones que hace México, Centroamérica, y el Caribe sufrirán el efecto de una disminución en la economía de los Estados Unidos. Además de que México sufrirá un impacto por la caída del precio del petróleo. Las exportaciones regionales a China serían las que más disminuirían en 2020 aproximadamente el (24,4%).

El turismo es uno de los sectores más afectados, ya que la mayoría de los países es su

principal fuente de ingreso y su recuperación depende de la apertura de las fronteras a nivel mundial. Al retraerse el turismo se sentirá en particular en las micro y pequeñas empresas; en donde caería más peso sería en el sector de hoteles y restaurantes: el 99% de las empresas y el 77% del empleo. (CEPAL, 2020b).

La CEPAL estima que América Latina y el Caribe enfrentarían la peor crisis a causa de la nueva enfermedad del Covid-19. El PIB tendría una caída del 5.3% en 2020 (Tabla 2) y 29 millones de personas podrían estar en pobreza en 2020 (de los 186 millones de pobres de 2019 se pasará a 214,7 millones en 2020. (CE-

■ Tabla 2. Proyecciones de crecimiento del PIB en 2020.
Table 2. Growth projections of GIP for 2020.

	Crecimiento del PIB 2020
América Latina y el Caribe	-5,3%
Argentina	-6,5%
Bolivia (Estado Plurinacional de)	-3%
Brasil	-5,2%
Chile	-4%
Colombia	-2,6%
Ecuador	-6,5%
Paraguay	-1,5%
Perú	-4%
Uruguay	-4%
Venezuela (República Boliviana de)	-18%
América del Sur	-5,2%
Costa Rica	-3,6%

Fuente: (CEPAL, 2020b)

Continúa...

Cuba	-3,7%
El Salvador	-3%
Guatemala	-1,3%
Haiti	-3,1%
Honduras	-2,8%
México	-6,5%
Nicaragua	-5,9%
Panamá	-2%
República Dominicana	0%
Centroamérica y México	-5,5%
Centroamérica	-2,3%
América Latina	-5,3%
Antigua Barbuda	-7,2%
Bahamas	-6,8%
Barbados	-5,8%
Belice	-3,9%
Dominica	-3,6%
Granada	-7,3%
Guayana	56,4%
Jamaica	-5,3%
Saint Kitts y Nevis	-6,5%
San Vicente y las Granadinas	-3,6%
Santa Lucía	-8,1%
Suriname	-4,4%
Trinidad y Tabago	-5%
El caribe	-2,5%

Fuente: (CEPAL, 2020c)

Nota: En este análisis, Centroamérica incluye a Cuba, Haití y la República Dominicana.

PAL, 2020a; CEPAL, 2020b; CEPAL, 2020c).

En la siguiente grafica se muestra los efectos del Covid-19; en primer lugar, sería el sector salud, ningún sistema de salud por más bueno que sea, está preparado para atacar una pandemia de las características actuales, ya que puede haber desbordamiento del sistema de salud privado y público, todos cuentan con atención necesaria. La cuarentena y el aislamiento social afectan al turismo, transporte, educación, empresas, etcétera. Esto crea afectaciones entre la oferta y la demanda de bienes y servicios, porque la producción se encuentra detenida, lo que deriva al quiebre de empresas, que haya desempleo. (Figura 2) (Proaño, Barzola, Orellana, 2020)

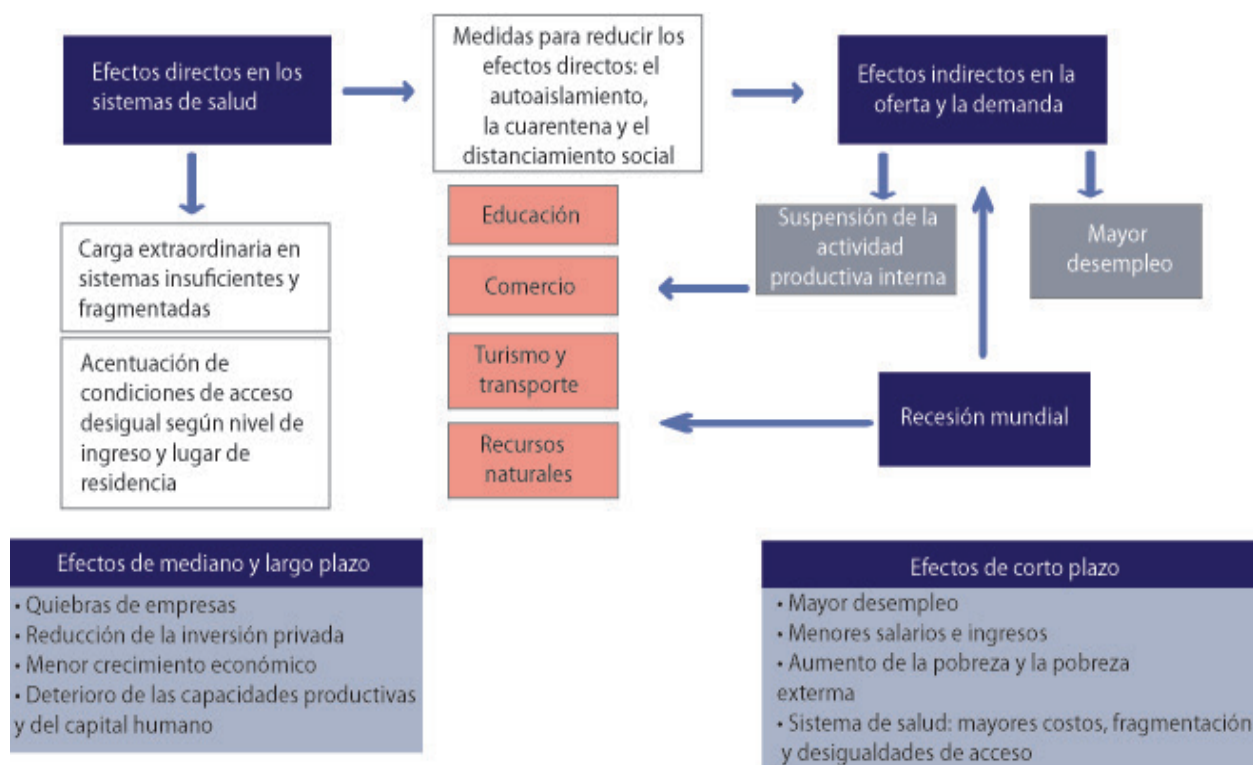
IV. Conclusiones

A manera de conclusión y una vez que se llevó a cabo el análisis de las principales teorías sobre el emprendimiento, ante la situación de

la pandemia en el país y el mundo, se realizó una revisión a profundidad y se identificaron los principales impactos económicos en los emprendimientos, para destacar que las principales afectaciones se sentirán en todo lo que resta del año, en particular en las micro y pequeñas empresas de América latina cuyo peso en el sector de hoteles y restaurantes es muy grande: el 99% de las empresas y el 77% del empleo de acuerdo a los datos de la CEPAL. Es por ello que, a partir del análisis referido, se proponen las siguientes recomendaciones enfocadas a las empresas legalmente constituidas, a los emprendedores que aún no inician su empresa y en general a las políticas gubernamentales (municipales, estatales y federales):

1. Lo más factible para México, en cuanto a la crisis por el turismo, es optar por medidas drásticas de higiene y de seguridad en donde la innovación sea el principal elemento para llegar a buenos y mejores resultados.

■ Figura 2. Costos económicos de la Covid-19
Figura 2. Covid- 19 economic costs.



Fuente: (CEPAL, 2020b)

2. Los mexicanos, al igual que la mayoría de los países debe continuar con la práctica de medidas sanitarias para evitar la propagación del virus. Al cierre de empresas, los empleados han quedado sin trabajo. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) informó que ya suman más de 15.7 millones de adultos (mayores de 18 años) sin empleo en México a causa de la pandemia de Covid-19; por lo que lo más conveniente es buscar estrategias de emprendimiento en casa para generar ingresos, respetando las medidas preventivas para evitar contagios.

3. Para reducir las cifras del comercio mundial lo recomendable es que las fronteras de los países no cierren completamente, para importar los bienes básicos o insumos que requieren los países para abastecer a los estados locales de cada nación, cumpliendo con todas las medidas sanitarias necesarias. Es así como esta investigación sirve de base para investigaciones futuras, en las que se proponen estudios empíricos que analicen el estado actual de las empresas en México y en América latina, que nos permita conocer el estado real de la situación económica.

REFERENCIAS

Adair J. (1992). *El reto gerencial de la innovación*. Ed. Legis, Pág. 10

Alean Pico, A., Del Rio, J., Simancas Trujillo, R., & Rodríguez Arias, C. (2017). ¿El emprendimiento como estrategia para el desarrollo humano y social? *Saber, Ciencia y Libertad*. Recuperado de: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1470>

Arias, M., & Perez, R. (2015). Emprendimiento: como comenzar una empresa con éxito. *FACE: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 14, 175-183.

Baldwin, R., y Di Mauro, W., (2020), Mitigating the COVID economic crisis: Act fast and do whatever it takes. CEPR press, London 2020.

Braham, Mayuri. (2019). *Artículo Nuevas perspectivas para entender el emprendimiento empresarial*.

Bygrave, W. D. (1994). *The Portable MBA in Entrepreneurship*. New York: Wiley.

Castillo, A. (1999). *Estado del Arte en la Enseñanza del Emprendimiento. Emprendedores como creadores de riqueza y desarrollo regional*. Chile: <http://docplayer.es/3128871-Estado-del-arte-en-la-ensenanza-delemprendimiento.html>. Fecha de Consulta 20-12-2018.

CEPAL (2020), *COVID-19 tendrá graves efectos sobre la economía mundial e impactará a los países de América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/comunicados/COVID-19-tendra-graves-efectos-la-economia-mundial-impactara-paises-america-latina>

CEPAL. (2020a). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19 efectos económicos y sociales. Informe especial covid-19, No. 1*, comisión económica para América Latina y el Caribe, Santiago.

CEPAL. (2020b). *Dimensionar los efectos del covid-19 para pensar en la reactivación. informe especial covid-19, No.2*, comisión económica para América Latina y el Caribe, Santiago.

CEPAL. (2020c). *El desafío social en tiempos del Covid-19. boletín especial Covid-19 No. 3*, comisión económica para América Latina y el Caribe, Santiago.

Correas, C. I. (2008). La dimensión humana del emprendimiento. *Ciencias Estratégicas*, 16(20), 225-236.

Dehter, M. (2001) *d. Intrapreneurship*. Recuperado de <http://www.justoahora.com/nws/iv02.htm>

Dorreg, P. F., Almeida, M. (2014). *Emprendimiento y creación de empresas en la universidad*. Recuperado de Google Scholar <http://193.146.45.100/libros/CIEM2014.pdf>

Drucker, P. (1985). *La Innovación y el empresario innovador*. Ed. Edhasa. Pág. 25-26; 35-44.

Edwards-Schachter, M. (2015). *¿Qué es la innovación social?* - http://www.tendencias21.net/innovacion/Que-es-la-innovacion-social_a45.html. 10.13140/RG.2.1.3550.3849.

Formichella, M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local*. Recuperado de https://www.t-educa.cl/descargas/pdfs_portal/empresarial

dimiento/emprendydesarrollolocal.pdf

Haeffele, S., Hobson, A., & Storr, V. H. (2020). *Coming Back from Covid-19: Lessons in Entrepreneurship from Disaster Recovery Research*. SSRN Electronic Journal. Recuperado de: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3592966>

Hevia, C., y Neumeyer, A., (2020). *Un marco conceptual para analizar el impacto económico del COVID-19 y sus repercusiones en las políticas*. Nueva York, Estados Unidos

Hidalgo, Proaño, L. F. (2015). La cultura del emprendimiento y su formación. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3 (2), 1-8. [Fecha de consulta 29 de julio de 2020]. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5523/552357189003>

Molina, J. (2020). Trabajo y salud mental en tiempos de pandemia. *Realidad Empresarial*. 52-55.10.5377/reuca.v0i9.10071.

Parellada, F., del Palacio, I & Aguirre, A. (2007). Emprender o innovar ¿Dónde está la diferencia? *Revista de Contabilidad y dirección*, 6, 121-132.

Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2012). La creatividad y el emprendimiento en tiempos de crisis. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2),238-247. [fecha de Consulta 27 de Julio de 2020]. Issn:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55124596016>

Proaño, M.F., Barzola, L.H. y Orellana, F.R.,

(2020). Consecuencias económicas del Covid-19 en América Latina. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2 (5), Numero Especial – Primer Aniversario, 6.

Sánchez, M., Castañón, J., Montes de Oca, Y., y Finol, R. (2019). *Emprendimiento: Nuevos Desafíos para las Pequeñas y Medianas Empresas*. Zulia, República Bolivariana de Venezuela. Universidad del Zulia.

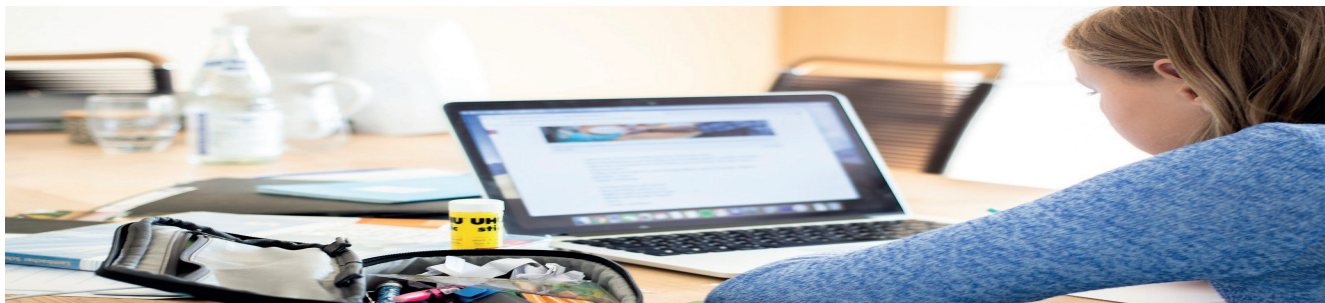
Sapag Chain, N. y Sapag Chain, R. (2000). *Preparación y Evaluación de Proyectos*. Ed. Mc Graw Hill. Pág.1-3.

Schumpeter, J. A. (1942, 1950). *Capitalism, socialism and democracy*. 3ª ed., New York, Harper & Brothers.

Stevenson H. H. 2000. *Why the entrepreneurship has won!* Recuperado de: www.usasbe.org/pdf/cwp-2000-stevenson.pdf

Tapia, C. (2012). *El Triángulo del Emprendedor Exitoso*. <http://negociosybolsa.blogspot.com/2012/05/el-triangulo-del-emprendedorexitoso.html> Fecha de Consulta: 18-10-2018.

Yépez Mora, M., Frías-Campos, E. & Asunción-Parrales, R. (2020). Innovación y emprendimiento como nuevo reto. 10.13140/RG.2.2.28623.23208.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/ni%C3%B1a-ordenador-port%C3%A1til-5662435/>

Hacia una nueva normalidad: Los retos de la educación socioemocional en México

Towards a new normality: The challenges of socio-emotional education in México

Carlos Alberto Jasso-Gaona

RESUMEN

La necesidad de estudiar a distancia a raíz de la contingencia sanitaria provocada por el virus Covid-19 coloca como principal tema de interés, entre las figuras que integran el sistema educativo, al desarrollo de competencias socioemocionales. Por consiguiente, es importante realizar una revisión hermenéutica crítica a la interpretación oficial que se da a la educación socioemocional desde dos ámbitos: el curricular y la intervención pedagógica; para indicar si la propuesta que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP) es pertinente o si, por el contrario, los hacedores de política podrían realizar algunas adecuaciones en este respecto. Los resultados obtenidos a partir del razonamiento expuesto indican que es preciso hacer ajustes en la formulación curricular, en relación con la eliminación de concepciones heterogéneas en la intervención pedagógica y la inclusión de una perspectiva de género, así como el fortalecimiento de la función evaluativa; por lo que los docentes deben ser capacitados en este respecto. Por esta razón, se concluye que los tomadores de decisiones deben impulsar políticas educativas que realmente otorguen el rol protagónico que requiere la educación socioemocional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: educación socioemocional, perspectiva de género, criterios de evaluación.

ABSTRACT

The need to study remotely because of the health contingency caused by the Covid-19, places the development of socio-emotional skills as the main topic of interest, among the figures merging to educational system. Consequently, it is important to carry out a critical hermeneutical review of the official interpretation given to socio-emotional education from two spheres: the curricular and pedagogical intervention; to indicate if the proposal offered by the Ministry of Public Education (SEP) is relevant or by the contrary, policy makers should make some adjustments in this regard. The results obtained from the exposed reasoning indicate that it is necessary to adjust the curricular formulation, in relation to the elimination of heterogeneous conceptions in the pedagogical intervention and the inclusion of a gender perspective, as well as the strengthening of the assessment function; so, teachers must be trained in this regard. For this reason, it is concluded that decision makers should promote educational policies that really grant a leading role that socio-emotional education requires within the teaching-learning process.

Keywords: socio-emotional education, gender perspective, assessment criteria.

Fecha de recepción: 19/11/2020 Fecha de aceptación: 15/12/2020

*Autor para correspondencia: cjasso7@hotmail.com /Asesor Técnico Pedagógico en Lenguaje Oral y Escrito, zona escolar 164, nivel primaria y estudiante del Doctorado en Políticas Educativas del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM)

INTRODUCCIÓN

La contingencia sanitaria ocasionada por el virus Covid-19 ha revelado un secreto a voces, una realidad que siempre estuvo a la vista de todos, pero que al parecer nadie había querido enfrentar: la escuela, desde hace mucho tiempo, ha desatendido el desarrollo socioemocional de los alumnos. Y es que -- aunque mucho se habla sobre educación de calidad, en la que el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes es igualmente importante-- la verdad es que en las aulas se sigue priorizando el estudio de asignaturas de carácter académico, como lo son español y matemáticas, como resultado de la presión constante a la que son sometidos los docentes para alcanzar la media en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales; o también por la desacertada creencia de que el dominio de estos campos es “suficiente” para que los alumnos se integren a la sociedad.

En este sentido, durante muchos años, en México se excluyó del currículo la asignatura de educación socioemocional, aun cuando desde 2011 el desarrollo personal y actitudinal de los estudiantes se viene enaltecendo en el discurso de la autoridad educativa. Fue hasta 2017 que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) incluyó en los Planes y Programas de estudio oficiales una propuesta para el desarrollo de competencias socioemocionales en las escuelas de educación básica a lo largo de la República Mexicana.

Sin embargo, a pesar de los intentos encaminados a que el currículo se aborde desde un enfoque transversal, sigue imperando en el sistema educativo nacional una visión enciclopedista de la escuela y de los aprendizajes (Ferrini, 1997) en la que las áreas de estudio son separadas en departamentos estancos, asignándole un horario preestablecido, tratando el conocimiento desde una perspectiva disciplinar concebida de intereses intelectuales y sociales muy antiguos, y resultando en la obstaculización del logro de los aprendizajes.

Por lo contrario, autores como Vaello (2007)

consideran que el desarrollo de las habilidades socioemocionales debe ocurrir, de manera sostenida, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo que el docente debe dominar ciertas técnicas a las que denomina como “cuñas socioemocionales”, las cuales son de corta duración, deben aplicarse de modo constante, y tienen un carácter proactivo; es decir, se enfocan más en la prevención de conflictos que en su resolución. Indudablemente, el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes es una tarea fundamental para la educación básica, pues en ellas se sustentan los dos grandes objetivos del sistema educativo: lograr que los estudiantes construyan los conocimientos y habilidades esenciales para afrontar los retos de las sociedades del conocimiento y la formación de ciudadanos ejemplares, educados en valores, que se preocupen por las necesidades de su entorno y de sus semejantes; ambos necesarios para contribuir al desarrollo social.

Por lo tanto, es innegable que la perspectiva con la que se emprende la tarea de desarrollar las competencias socioemocionales resulta fundamental para determinar el éxito o el fracaso de esta empresa. Es así, que este artículo centra su objetivo en hacer una revisión hermenéutica crítica sobre cómo concibe la autoridad educativa la educación socioemocional desde el currículo, así como los diversos enfoques sobre el que se sustentan las intervenciones pedagógicas en cuanto al desarrollo de las ya referidas competencias socioemocionales, contrastando lo propuesto por la SEP con las investigaciones de otros autores, para señalar la manera que supone un abordaje más eficaz en este respecto.

Las competencias socioemocionales y su valor educacional

La educación socioemocional es un campo de investigación relativamente nuevo. Las indagaciones en este respecto no van más allá de las últimas décadas del siglo XX, cuando se comienza a transformar la idea tradicional de que la educación debe centrarse únicamente en el desarrollo del intelecto, hacia una concepción integral en donde lo cognitivo debe comple-

mentarse con lo emocional, pues el logro académico solamente puede ser alcanzado cuando se tienen bien cimentadas competencias socioemocionales (Bisquerra, 2011; Vivas, 2003; Vaello, 2007).

De esta manera surge la concepción de una escuela conciliadora, en donde los planes y programas ejerzan la función de mediadores entre lo cognitivo y lo social con el fin de lograr el desarrollo integral del alumnado, atendiendo la enseñanza de habilidades humanas indispensables como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, el saber escuchar, la resolución de conflictos, y, sobre todo, la colaboración con otros (Goleman, 1996). Pero, de entrada, antes de profundizar en este tema de estudio surgen un par de cuestiones primarias que es importante esclarecer para que, a partir de ahí, se pueda discernir sobre otros puntos un tanto más cruciales, y estas son ¿a qué se está refiriendo cuando se habla de competencias socioemocionales? y ¿por qué es importante su abordaje en los centros educativos?

Para afrontar la primera cuestión es necesario hacer hincapié en que existe una amplia literatura que aborda el tema de las competencias socioemocionales, la cual podemos remontar hasta Gardner (2001), uno de los primeros investigadores en dar cuenta que la inteligencia no es una capacidad única, general y hereditaria, y que puede ser medida inequívocamente a través de pruebas estandarizadas; por el contrario, este investigador sostiene que la cognición humana abarca una gran variedad de aptitudes universales en un sentido más amplio del que se suele considerar.

De esta manera, dentro de su teoría de las inteligencias múltiples considera lo que denomina como inteligencias personales, de la que subyacen dos categorías: la interpersonal y la intrapersonal. En primer lugar, la inteligencia interpersonal se refiere al acceso de la propia gama de afectos o emociones, dominando la capacidad de efectuar discriminaciones entre estos sentimientos, así como nombrarlos, reconocerlos y, eventualmente, utilizarlos como un modo

de comprender y orientar la conducta propia (Gardner, 2001).

En segunda instancia, el término inteligencia intrapersonal alude a la facultad de notar y establecer distinciones entre los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de otros individuos, pero, sobre todo, tener la habilidad de actuar con base en ese conocimiento (Gardner, 2001).

La influencia de la teoría de Gardner en el ámbito educativo se ve reflejada en el hecho de que, a raíz de estas investigaciones, se comienza a centrar la atención en la necesidad de formar al alumno más allá del sentido estrictamente académico, resultando imperioso el desarrollo de otras habilidades mayormente relacionadas con su calidad de ser humano: las competencias socioemocionales.

Desde esta perspectiva, se considera la presencia de una relación explícita entre sentimientos y pensamiento, sustentadas sobre el argumento de que existen relaciones fisiológicas entre las áreas emocionales y ejecutivas del cerebro. Esto se debe a que, en los lóbulos prefrontales del cerebro donde se gestionan los impulsos emocionales, también reside la memoria de trabajo y se construye el aprendizaje, por lo que este último se ve influenciado positiva o negativamente de acuerdo al estado de ánimo del estudiante (Lantieri y Goleman, 2009). En este sentido, el éxito académico depende de la capacidad del alumno para mantener relaciones sociales e intrapersonales positivas.

A estas habilidades que permiten identificar y dominar las emociones, comunicarse de manera eficaz y resolver los conflictos de manera no violenta, que resultan en la toma de decisiones correctas, fortalecen la empatía y generan una actitud optimista frente a los problemas, es lo que Lantieri y Goleman (2009) denominan como competencias socioemocionales. Dentro de la literatura, las diversas definiciones de competencia socioemocional no difieren mucho de lo que ya se ha expuesto. Por ejemplo, Bisquerra (2011) las concibe como el conjunto

de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que permiten a los estudiantes comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. Como se puede observar, aunque se utilizan palabras distintas, el objetivo de ambas concepciones converge en lo fundamental que resulta una correcta gestión del ámbito emocional.

En México, la SEP (2017), entendida como la máxima autoridad del sistema educativo y la institución responsable de diseñar los planes y programas de estudio, también se aproxima a las ideas anteriores al definir, oficialmente, a las competencias socioemocionales como los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten a los alumnos comprender y manejar sus emociones y construir una identidad personal; también, atender y cuidar a los demás; ser colaborativos; establecer relaciones positivas, así como aprender a tomar decisiones responsables y afrontar situaciones retadoras de una manera constructiva y ética.

Una vez que se ha establecido lo que se entiende por competencias socioemocionales, es necesario abordar ahora la justificación del porqué se considera necesaria la inclusión de la educación socioemocional en el currículo. Al respecto, se puede comenzar ratificando que las capacidades académicas y emocionales se encuentran íntimamente relacionadas por factores neurobiológicos (Davison y Begley, 2012); entonces, el hecho de que ambas se desarrollen en igualdad de condiciones en las escuelas supone importantes contribuciones a la mejora en los diversos campos que constituyen el contexto en el que se encuentran inmersas estas instituciones educativas.

Es así, que se puede conjeturar que la educación socioemocional adquiere una función desarrolladora, primeramente, en el campo educativo, en relación con los fines de la educación, los procesos de aprendizaje y el logro académico; pero, también, se extiende hacia lo social y lo personal, abarcando la salud física y mental; asuntos que deben fortalecerse proporcionalmente a los avances científicos que se van dan-

do en este respecto y a la masificación acelerada que tienen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por lo determinante que resultan para gestionar positivamente el impacto que pudieran tener estos fenómenos.

Para profundizar en este análisis, en primer lugar, cabe hacer notar que la educación, en el plano internacional, ha dejado de concebirse como el medio a través del cual ocurre un proceso exclusivamente de alfabetización, para demandar la inclusión del principio de calidad, el cual exige ocuparse de un desarrollo más profundo e integral de los individuos (Bellei, 2013).

Lo anterior puede relacionarse con la aparición de tratados internacionales como la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, de donde surge la propuesta de cambiar el paradigma educativo tradicional para dar paso a un nuevo sistema educacional que se sustente en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996). Desde este punto de vista, para dar un valor equitativo a cada uno de estos pilares, necesariamente deben diseñarse currículos que se ocupen del estudio de asignaturas académicas, pero también que favorezcan el desarrollo de competencias socioemocionales.

Y es que, la evidencia demuestra que, en países en desarrollo, como es el caso de México, el logro educativo se encuentra lejos de ser alcanzado. Esta aserción se deriva de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas que se aplican a nivel nacional e internacional, pero también de otros factores como lo son los niveles de abandono escolar y rezago educativo, el índice elevado de embarazos no deseados en adolescentes y el acoso escolar, los cuales pueden aludirse a la influencia de emociones perturbadoras como la apatía, la agresión, la depresión, entre otras; y que pueden ser atendidas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para gestionar su transformación a través de la educación socioemocional (Lantieri y Goleman, 2009).

Por otro lado, es importante también reconocer que fenómenos como la globalización y la acelerada revolución digital han generado una transformación en la conectividad y las relaciones interpersonales, dando origen a lo que se conoce como sociedades del conocimiento, resultando en la aparición de nuevos retos que demandan a los individuos contar con una amplia variedad de competencias esenciales para afrontarlos, urgiendo la necesidad de mantenerse en constante capacitación so pena de quedarse relegados en la carrera hacia el progreso, elevando, así, los niveles de estrés y generando una gran vulnerabilidad emocional en los ciudadanos (Vivas, 2003), indudablemente, esto tiene repercusiones en el ámbito personal que pueden derivar en problemas de salud física y mental. Actualmente, con la situación de contingencia sanitaria que se vive, la mayoría de la población fue confinada en sus hogares como una medida para evitar la propagación del virus, lo que repercute directamente en el desarrollo de las relaciones interpersonales, pues se tuvo que adoptar la modalidad de trabajo en línea y educación a distancia suspendiendo toda interacción presencial con amigos y colegas.

A raíz de esto, se han recuperado muchas experiencias que dan cuenta de que este aislamiento forzado afecta la vida emocional de los individuos. Asimismo, el diálogo sobre las dificultades que presentan los estudiantes para regular su propio aprendizaje es una constante en las reuniones académicas que mantienen los maestros con regularidad.

Es así, que en una sociedad que presenta nuevos retos y donde se ha redefinido el criterio de éxito, es innegable que el sistema educativo debe asumir la responsabilidad de la formación de un nuevo tipo de ciudadano, que además de estar preparado en el ámbito intelectual y domine una amplia variedad de habilidades técnicas, cuente con lo que Goleman (1998) sostiene como factor determinante de logro: la inteligencia emocional.

En suma, se puede concluir que la educación socioemocional debe dirigirse al desarrollo de la capacidad para comprender las emociones, para expresarlas de una manera productiva y para escuchar empáticamente a los demás; debe concebirse como una práctica continuada, presente durante todo el ciclo vital; y requiere de la acción conjunta y cooperativa de todos los actores que integran la estructura educativa (Steiner y Perry, 1997; Vivas, 2003, Bisquerra, 2011).

Para cerrar esta sección, es importante mencionar que oficialmente, en México, la educación socioemocional se entiende como aquella que busca que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para forjar una sensación de bienestar consigo mismos y con los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflitivos, y que consigan que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar sus metas individuales y constructivas en la vida (SEP, 2017).

En este sentido, se proponen 5 dimensiones que conjuntamente servirán de guía tanto del enfoque didáctico como de las interacciones educativas, estas son: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. (SEP, 2017). Ahora bien, sería conveniente señalar cuál es el enfoque más pertinente desde el cual dirigir la intervención pedagógica para cumplir con este propósito, idea central sobre la que gira la disertación del siguiente apartado.

Una revisión hermenéutica crítica de la interpretación oficial de la educación socioemocional.

Desde hace varios años, el desarrollo integral de los individuos, entendido como aquel en el que converge lo intelectual, lo físico y lo emocional, es el pilar sobre el que, en teoría, se sustentan las prácticas pedagógicas modernas.

No obstante, la necesidad de estudiar desde casa, a consecuencia de la contingencia sanitaria que se vive actualmente, ha evidenciado que los alumnos son incapaces de ejecutar mecanismos internos de autorregulación, de empatía y de superación de adversidades.

Por lo tanto, resulta necesario cuestionar las causas que dan origen a esta situación, es decir, por qué la educación emocional no ha logrado trascender más allá del currículo escolar para influir de manera positiva en los distintos campos que componen la comunidad educativa.

Al respecto, se puede llegar a conjeturar que la educación formal está fallando en preparar a los estudiantes para la vida real, en el sentido de que pierde de vista el objetivo principal de esta: amar y ser feliz (Piron, 2016). Esta sentencia es cierta como poco ortodoxa. Y es que, difícilmente, en los pasillos de las escuelas, o en las altas esferas políticas donde se razonan las reformas en materia educativa, se pueden escuchar discusiones que giren en torno a la búsqueda de la felicidad.

Todavía, en este siglo XXI, los temas de interés sobre el logro educativo siguen siendo determinados por los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, favoreciendo la perpetuidad del academicismo en las aulas, con lo que, paradójicamente, no se consigue la excelencia académica (Vaello, 2007). Fue necesario el arribo de una pandemia para sacudir estas ideas tan arraigadas y reafirmar lo que desde hace algunas décadas se viene planteando: que la educación socioemocional es igual o incluso más importante que el desarrollo de habilidades intelectuales.

Sin embargo, es importante tener una visión clara acerca del enfoque que debe guiar la intervención pedagógica en la educación socioemocional. Para esto, en primera instancia es importante distinguir entre lo que Bisquerra (2001) denomina como educación afectiva y educación del afecto. Históricamente, se ha entendido como educación afectiva al hecho de que el docente intervenga de manera afectuosa durante

el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, lo que se pretende es modificar esta percepción y dejar en claro que el objetivo es educar el afecto, es decir, regular las emociones a través de la impartición de conocimientos teóricos y prácticos.

En segundo lugar, es necesario mencionar que el estudio de las emociones es un campo estrechamente relacionado con áreas como la psicología y las ciencias de la salud, por lo que la SEP (2017) enfatiza que el enfoque desde el que se debe abordar la educación socioemocional debe ser exclusivamente pedagógico. Es decir, el propósito que se persigue es proporcionar a los estudiantes y a los docentes las herramientas necesarias para fortalecer, desde lo socioemocional, el ámbito instruccional y las interacciones que ocurren cotidianamente en el aula, con la finalidad de favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar.

De lo anterior, surgen un par de interrogantes que sirven para guiar la disertación que se expone en este apartado. En primer lugar, ¿cuál es el papel que tiene la educación socioemocional dentro del currículo y cómo se entiende esto? Y, después, desde esta perspectiva curricular ¿cuál es la intervención pedagógica que se propone y si esta favorece el desarrollo de competencias socioemocionales?

Para iniciar con la primera cuestión, es importante tener en cuenta lo que señala Miranda (2006) acerca de la necesidad de hacer un análisis crítico de las políticas educativas, pues si bien son presentadas como una solución a las necesidades generales de la sociedad, suelen tener un fondo oculto donde subyacen intereses del Estado por imponer una voluntad legítima.

Desde este enfoque, se plantea que el currículo desempeña la función de ser el sostén del conocimiento oficial, es decir, de aquel que es construido por el Estado, pues es este quien selecciona los fundamentos pedagógicos, la orientación de los contenidos de formación sociocultural y moral, y los mecanismos de control ideológico

que posteriormente son distribuidos a las escuelas (Barstein, 1997, citado en Miranda, 2006). Por consiguiente, el análisis del currículo debe superar la simple lectura de lo que se establece en los planes y programas, para centrarse, en cambio, en la búsqueda de aquellas intenciones que no se encuentran explicitadas pero que se pueden deducir a partir de lo que está manifestado. En este sentido, el hecho de que hasta el año 2017 la educación socioemocional estuviera completamente ausente del currículo, ya dice mucho por sí mismo acerca de lo que resulta prioritario para el sistema educativo.

Por ejemplo, en esta reforma la autoridad educativa encumbra a la educación socioemocional reconociendo lo fundamental que resulta para que los estudiantes alcancen sus metas, construyan relaciones sanas entre ellos, su familia y la comunidad, y mejoren su rendimiento académico; además de prevenir situaciones de riesgo y estar asociada al éxito profesional. Sin embargo, al momento de establecer los periodos lectivos semanales, la SEP únicamente destina treinta minutos de trabajo para educación preescolar y primaria, y una hora en secundaria. Al respecto, Vaello (2007) sostiene que con frecuencia el desarrollo de competencias socioemocionales suele elogiarse en el aspecto teórico y, sin embargo, posteriormente son relegadas a un papel secundario en la práctica.

Por este motivo, es necesario cuestionar la configuración del currículo escolar, pues al contar con una gran cantidad de contenidos fundamentalmente académicos y orientados al conocimiento científico-técnico, deja pocos espacios para la consideración y el desarrollo de contenidos más relacionados con el conocimiento de principios de carácter afectivo-motivacional que puedan contribuir a la comprensión y control de los estados emocionales (Espejo, 1999). Por otra parte, la SEP (2017) afirma que gracias a los avances en el campo de la neurociencia se puede comprobar que las emociones influyen en el aprendizaje, por lo que puede suponerse que la inclusión de la educación socioemocional se justifica en los estudios de

sarrollados en esta área del conocimiento. Por este motivo, resulta inesperado que la autoridad educativa plantee en su discurso que las emociones que experimentan los estudiantes al transitar por diferentes etapas de la vida durante su travesía por la educación básica son, de alguna manera, homogéneas para todos ellos, cuando la neurociencia ha demostrado que las suposiciones universales en este respecto tienen poca validez (Davison y Begley, 2012).

Dicho con otras palabras, la SEP (2017) considera que todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria poseen las mismas características, reaccionan de manera similar ante los mismos estímulos, y tienen las mismas necesidades, en referencia al desarrollo de competencias socioemocionales. Es así que, en consecuencia, ha diseñado fichas en donde se sugieren actividades generalizadas que favorecen el alcance del equilibrio emocional

Por el contrario, Davison y Begley (2012) sostienen que no existe tal cosa como el cerebro universal. En sus estudios, ambos investigadores demuestran que los patrones de actividad cerebral son distintos en todos los sujetos y, por lo tanto, responden de manera extraordinariamente diferente ante un mismo acontecimiento. Desde esta perspectiva, para que la intervención pedagógica sea eficaz, el profesorado debe ser capaz de identificar los rasgos y estados emocionales que definen a cada uno de los estudiantes individualmente.

Algo que llama aún más la atención, es el enfoque con que se aborda la educación socioemocional en el nivel de secundaria, pues si bien la SEP (2017) señala que la adolescencia es una etapa en donde ocurren grandes cambios corporales, cerebrales y actitudinales, sostiene que estos surgen por la transformación que ocurre en el cerebro adolescente, y no tanto por la influencia de cuestiones hormonales. Esta tesis se contrapone a los estudios realizados por Brizendine (2010), pues de alguna manera resta importancia a los enormes efectos neurológicos que producen los cambios químicos ocasionados por las hormonas sexuales. En

cambio, la científica estadounidense sostiene que el poder de la influencia hormonal es tan significativo que es capaz de construir diferentes realidades según el sexo del estudiante.

Entonces, resulta necesario hacer una reflexión para determinar por qué si la adolescencia es una etapa en donde la mujer, a consecuencia de su desarrollo biológico, experimenta con mayor intensidad los efectos cerebrales, y por consiguiente emocionales, de esta influencia de las hormonas sexuales; no se contempla en la educación socioemocional una perspectiva de género.

Y es que, si lo que se intenta es educar las emociones conviene conocer cuáles de estas son más propensas a ser desarrolladas por los estudiantes para, en consecuencia, realizar una intervención pedagógica proactiva en este tema. Es decir, una perspectiva de género hace posible saber, por ejemplo, que el cerebro de las mujeres refleja cambios significativos los días que menstrua, lo que pueden llegar alterar considerablemente su desempeño académico y afectivo; o, también, que la menstruación es considerada como desencadenante de la depresión (Brizendine, 2010). De igual manera, podría suponer un entendimiento del porqué los hombres son más propensos a la agresión física, además de que les cuesta mayor trabajo comunicar sus emociones (Op cit).

En suma, que la educación socioemocional cuente desde su formulación curricular con una perspectiva de género, supone un apoyo al profesorado para el mejoramiento de su intervención pedagógica, pues, de esta manera, se reconoce que los cerebros femenino y masculino procesan de diferentes maneras los estímulos de ver, oír, sentir y juzgar lo que otros están sintiendo (Brizedine, 2010), facilitando la búsqueda de técnicas que favorezcan el desarrollo de competencias interpersonales e intrapersonales en los alumnos.

De esta manera, queda asentado, entonces, que en el ámbito curricular existen varios temas

en los que la autoridad educativa debe ahondar en sus reflexiones, si en realidad se pretende lograr el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes. Ahora, es necesario analizar la manera en que debe orientarse la intervención pedagógica del profesorado en aras de conseguir este objetivo.

Según las indicaciones oficiales, el docente, en el abordaje de la educación socioemocional, debe asumir un rol de facilitador del aprendizaje, favoreciéndose del diálogo, el respeto y la empatía para desempeñar su trabajo. Asimismo, enfatiza la necesidad de ejercer la transversalidad de esta disciplina, para que pueda ser trabajada más allá del tiempo establecido en el plan curricular, del que se habló con anterioridad (SEP, 2017).

En consecuencia, la SEP (2017) indica que es responsabilidad del maestro favorecer un ambiente positivo de aprendizaje, en el que el ejercicio de las habilidades de la educación socioemocional debe estar íntimamente ligado al trabajo que se realiza en las diferentes asignaturas y en diferentes momentos. Para esto, establece algunas cualidades y actitudes que deben ser inherentes a aquellas figuras educativas en quienes recae la responsabilidad de impartir la asignatura de educación socioemocional.

De lo anterior, surgen varios asuntos que son oportunos traer a discusión. En primer lugar, como sostiene Ferrini (1997), un enfoque transversal del currículo difiere necesariamente del longitudinal o disciplinar. En este sentido, la puesta en práctica de esta visión curricular supone un reto enorme para el docente por el hecho de que se sigue manteniendo una posición enciclopedista que tiende a separar el conocimiento en campos temáticos aislados.

Esta dificultad se extiende en secundaria, donde cada asignatura es impartida por distintos maestros que, en general, suelen ocuparse únicamente de su área de estudio.

En segunda instancia, es necesario tomar en

cuenta la innegable sentencia de que los cambios no ocurren por decreto. Es decir, es ilógico suponer que solamente porque en los planes y programas oficiales se establece el perfil que debe tener un maestro para considerarse apto en el abordaje de la educación socioemocional, el profesorado adoptará este como propio, así, sin más. Por consiguiente, es pertinente cuestionar por qué si la autoridad educativa considera que el desarrollo de competencias socioemocionales resulta determinante para la consecución de tantas bondades para el presente y futuro de los estudiantes, ha eludido extender una capacitación oficial que certifique a todos los docentes como aptos para desempeñar tan importante consigna.

Lo anterior puede remontarse hasta la formación inicial del profesorado, pues no es hasta la reforma de 2018 para las escuelas Normales que se incluyen en el plan de estudios asignaturas encaminadas a la preparación de los futuros docentes en materia de educación socioemocional (DOF, 2018). Esto puede asociarse a lo expuesto por Vivas (2003), cuando menciona que se espera que los maestros sean razonables y justos; que regulen sus propios sentimientos y conductas; y que sean capaces de enfrentar situaciones intra y extraescolares que afecten la vida de sus alumnos, sin siquiera haber sido formados para atender estos problemas. Y es que, si se hace un análisis profundo de esta situación, aun considerando que la última generación que se graduó de la escuela Normal, con toda la incertidumbre que generó la educación a distancia ocasionada por la contingencia sanitaria, se encuentra capacitada para el desarrollo de competencias socioemocionales, y suponiendo que todos los docentes se jubilan en el mínimo de años de servicio requisitados, que son treinta, se estaría hablando de una relación de 1/30 entre las generaciones de docentes que se encuentran en servicio activo que son aptos en este respecto.

Tomando en cuenta que muchos docentes no se retiran en el tiempo anteriormente establecido y que probablemente esta nueva generación de profesores presente algunas áreas de

oportunidad en este tema debido al escenario extraordinario que se vive, la situación refleja una necesidad de intervención inmediata por parte de la autoridad educativa. Siguiendo este orden de ideas, es preciso enfatizar que las habilidades socioemocionales son entrenables/educables; no obstante, para conseguir este propósito es importante sostener una práctica continuada, que se caracterice por un tratamiento sistematizado y planificado que no dependa de voluntarismos o ensayos al azar (Vaello, 2007; Bisquerra, 2011).

Por lo tanto, resulta indispensable que el profesorado reciba una formación que le garantice poder educar desde esta perspectiva (Bisquerra, 2011).

Por último, y en relación con lo que se ha expuesto anteriormente, si bien es cierto que en preescolar y primaria la responsabilidad de impartir educación socioemocional recae necesariamente en la educadora o en el maestro de grupo, respectivamente, llama la atención el hecho de que no existe ningún tipo de criterio, relacionado con el perfil requerido, para seleccionar el docente que desempeñará la función de tutor en el nivel de secundarias.

Al respecto, la SEP (2017) sugiere que el factor con mayor influencia en la selección del tutor está relacionado con la gestión administrativa de cada centro educativo, pues establece que esta depende de las características de la escuela y de la plantilla docente, en relación con la cantidad de grupos; así como el tipo de contratación y la cantidad de horas disponibles entre los maestros.

Siendo que, como ya se ha mencionado anteriormente, en la etapa de la adolescencia ocurren importantes cambios que afectan el estado cognitivo y emocional del alumnado, resulta preocupante que este tipo de criterios de selección puedan incurrir en prácticas no deseables, donde los docentes sean elegidos para tan importante labor únicamente por la necesidad de justificar horas laborales.

De igual manera, otro tema que se está pasando por alto en la selección de los responsables de ofrecer educación socioemocional, es el manejo que tienen los docentes sobre sus propias competencias socioemocionales. En este sentido, es preciso que los profesionales de la enseñanza tengan conciencia de sus propias emociones, así como la capacidad de controlarlas; sean capaces de motivarse a sí mismos, empatizar con sus alumnos, padres y colegas, y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones, así como para reconocer el conflicto y saber solucionarlo (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 1999, citados en Vivas, 2003).

Por otra parte, es importante considerar lo que señala Grenberg (2000) acerca de que si se pretende desarrollar competencias socioemocionales es necesario que en las escuelas se produzcan entornos emocionales que ayuden a los alumnos a desenvolverse emocionalmente del mismo modo que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal. En este respecto, es importante subrayar que a nivel internacional la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con los sistemas educativos, han impulsado un plan para fortalecer la actividad física que transforma la práctica educativa habitual (SEP, 2018).

En México, una de las acciones que se tomaron en consideración para conseguir el objetivo planteado por la OMS es la implementación de la estrategia conocida como pausas activas. Esto “consiste en realizar pequeños descansos con actividades en movimiento durante la jornada escolar que sirven para recuperar energía, mejorar el desempeño y hora de clase dirigido por el maestro frente a grupo” (SEP, 2018, p.54).

Por consiguiente, si la SEP (2018) incorpora estas estrategias porque reconoce la influencia positiva que tiene la actividad física en el aprendizaje académico, se puede conjeturar que la inclusión de momentos de reflexión intrapersonal también supone un fortalecimiento del ámbito cognitivo de los estudiantes.

Estas actividades, que podrían llevar el nom-

bre de pausas reflexivas, son respaldadas por el estudio realizado por Armstrong (2006) sobre la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner en las aulas. Este investigador considera que, durante las clases, los alumnos “deben disponer de paréntesis frecuentes para la introspección o pensamiento profundo” (Op cit, p.91), pues sostiene que la incorporación de este tipo de actividades de corta duración a la intervención pedagógica supone un refrescante cambio de ritmo que ayuda a los estudiantes a permanecer atentos para la siguiente actividad.

Esto conduce hacia otro punto de debate. Y es que, aunque la SEP (2017) señale en los planes y programas que el docente debe conservar un rol de facilitador del aprendizaje, lo que en realidad pretende es que sea solamente un desarrollador de las fichas que ha propuesto, o al menos esa es la impresión que deja al no brindarle al profesorado ningún otro recurso para fortalecer el aspecto técnico metodológico de su práctica en el campo de la educación socioemocional.

Este tipo de prácticas son severamente criticadas por Goleman (1998) quien, en oposición a este tratamiento heterogéneo, sostiene que es más relevante que cada estudiante elabore su plan individualizado de aprendizaje, en lo correspondiente a competencias socioemocionales. Desde esta perspectiva, se encumbra la figura del profesor-entrenador sobre la de aquel que únicamente portea el conocimiento. Dicho con otras palabras, se considera de más eficaz centrarse en una cultura de soluciones, donde el desarrollo de competencias socioemocionales favorezca una visión proactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, que además de disminuir los efectos de emociones negativas, simultáneamente se facilite la construcción autónoma del aprendizaje (Vaello, 2007).

En este enfoque, la idea central sugiere que la tarea educativa se despliegue desde una visión global y coherente, en la que el profesor realice una correcta gestión de la clase, creando en los alumnos una disposición favorable hacia

la actividad escolar. Para esto, debe enfocar su planificación, no solo en los contenidos académicos, sino también en las variables socioemocionales que pueden presentarse, incluyendo estrategias eficaces, sencillas, formativas y fáciles de aplicar para su atención (Vaello, 2007).

Asimismo, Bisquerra (2011) coincide en que la práctica de la educación socioemocional se debe realizar mediante metodologías activas, vivenciales y participativas, centrando la atención principalmente en la historia del estudiante, respecto a su entorno y sus necesidades. Además, sugiere que en el ámbito emocional se suele aprender de lo que se observa hacer a las personas que funcionan como modelos de referencia, por lo que propone como metodología de intervención la inclusión de estrategias de modelado.

Al respecto, se rescata lo que postula Vivas (2003) acerca de las investigaciones de Martin y Brock, quienes afirman que los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima; pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos. Por último, resulta ineludible destacar que, por su enorme carácter subjetivo, las habilidades socioemocionales son de las competencias más difíciles de adquirir. Por este motivo, uno de los factores que resulta determinante para el éxito en su desarrollo tiene que ver con la evaluación que se hace de este proceso (Bisquerra, 2011).

Al respecto, la SEP (2017) sugiere que en educación socioemocional se realice una evaluación cualitativa y formativa, argumentando que, al estar centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, supone la oportunidad de ofrecer realimentación pertinente, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje y explorar formas más creativas de intervención. Para esto, propone el uso de técnicas e instrumentos pertinentes para este fin, como la guía de observación, la escala de valoración o los portafolios de evidencias, por ejemplo. Por lo contrario, Bisquerra (2011) sostiene que, al evaluar el desarrollo de las habilidades so-

cioemocionales, el autoinforme del profesor generalmente no es suficiente, pues no existe consenso al definir las condiciones mínimas necesarias para poder afirmar que se está cumpliendo, o no, con esta tarea. Además, resulta ineludible la posibilidad de distorsión de la realidad que surge de basarse en valoraciones subjetivas (Bisquerra, Martínez, Obiols, Pérez, 2006).

Una opción eficiente para sortear esta situación es que dicho autoinforme se complemente con las opiniones de otras personas que conocen al estudiante. De esta manera, Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez (2006) plantean una estrategia denominada Evaluación de 360° con la que están obteniendo resultados satisfactorios en la medición de competencias socioemocionales.

La Evaluación de 360° es una técnica que consiste en obtener una visión estereoscópica del fenómeno a partir de las opiniones de diversas personas. Para esto, se propone un mínimo de siete personas que se encargan de evaluar a cada alumno: tres profesores, tres alumnos y la autoevaluación que cada alumno hace de sí mismo. Si bien es una técnica compleja de aplicar, probablemente sea una de las más apropiadas para la evaluación en educación socioemocional (Bisquerra, Martínez, Obiols, Pérez, 2006).

Al respecto, Delgado (2016) también encuentra resultados positivos al evaluar el desarrollo de competencias socioemocionales, al combinar la autopercepción del alumno con evaluaciones externas realizadas por uno de sus profesores. Esta investigadora desarrolló un estudio con 8 estudiantes universitarios en el estado de Veracruz, México, en el que demuestra que este tipo de evaluaciones mixtas elevan la eficacia en la medición de la inteligencia emocional. A manera de cierre, se considera oportuno hacer una crítica al hecho de que la evaluación de la educación socioemocional, como se señala en el Art. 8° del Acuerdo 12/03/19 (DOF, 2019), no se incluye en la boleta de calificaciones para la educación básica. Asimismo, en el Art. 10° se menciona que estos resul-

tados únicamente serán comentados a los padres y alumnos de manera oral y escrita cuando se considere pertinente, pero sin utilizar alguna escala numérica; además, esta evaluación no es tomada en cuenta como factor de acreditación.

Con esto se abre un espacio de reflexión importante, pues mientras que asignaturas de carácter académico como español y matemáticas si resultan determinantes al momento de acreditar a un alumno para ascender de grado o nivel, la educación socioemocional es relegada a simples comentarios, aun cuando se ha expuesto su relevancia para fortalecer el logro de los aprendizajes en los alumnos. Es importante, entonces, que la SEP reconozca el valor de esta, no solo elogiándola en lo teórico, sino concediéndole el rol protagónico que requiere para conseguir los objetivos de logro que se persiguen en el ámbito educativo.

CONCLUSIONES

El desarrollo de habilidades socioemocionales es sustancial, tanto para lograr la construcción de conocimientos, como para la formación de buenos ciudadanos, ambos objetivos fundamentales del sistema educativo. Por lo tanto, es importante que esta reciente preocupación que surge en torno a la necesidad de que las escuelas brinden educación socioemocional no se convierta en un tema pasajero; sino que más bien esta situación derivada de la contingencia de salud mundial sirva de punto de partida a los tomadores de decisiones para encaminar políticas educativas que realmente atiendan las necesidades de los estudiantes para desarrollar competencias socioemocionales.

En este sentido, un buen comienzo puede ser el impulso de programas de formación docente que ofrezcan al profesorado un fortalecimiento de sus conocimientos teóricos y aspectos técnico-metodológicos que impacten positivamente su intervención pedagógica al momento de abordar la educación socioemocional en las aulas y, al mismo tiempo, que le ofrezcan instrumentos efectivos para medir el avance que el alumno va teniendo en el desarrollo de sus

emociones. Por otro lado, resulta necesario que los hacedores de política reflexionen sobre el enfoque curricular que proponen para la educación socioemocional, en el sentido de que es importante considerar una perspectiva de género, así como un tratamiento individualizado de los alumnos, considerando su historia, su contexto y sus necesidades.

De igual manera, es preciso que la valoración de los avances en el desarrollo de las competencias socioemocionales se considere con la misma importancia que se otorga a otras asignaturas de carácter académico como español y matemáticas. La educación socioemocional influye en el desarrollo cognitivo, por lo que no debe ser relegada a un plano secundario en el proceso de enseñanza-aprendizaje

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2003). *Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida*. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M., Pérez, N. (2006). *Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886010.pdf>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Brizendine, L. (2010). *El cerebro femenino*. Barcelona: Pérez Galdós Editor
- Davison, R., Beagley, S. (2012) *El perfil emocional de tu cerebro*. Recuperado <https://gualenguaychu.gov.ar/apps/dashboard/ftp/biblioteca/60/60.pdf>
- Delgado, Y. (2017). *Evaluación de la Inteligencia Emocional en la Educación Universitaria: un enfoque práctico*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/277658551.pdf>
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Recuperado de <http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Do->

cumentos/educacion_tesoro.pdf

DOF (2018) *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio para las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

DOF (2019). *ACUERDO número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019

Espejo, B. (1999). Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 180, 521-535. Recuperado de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/33409/1999_CienciasEducaci%C3%B3n_180_7_Espejo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ferrini, R. (julio-diciembre, 1997). *La Transversalidad del Currículum*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99826037002.pdf>

Garner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia. Fondo de Cultura Económica Ltda.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20Daniel%20Goleman.pdf>

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Recuperado de https://training.crecimiento.ws/wp-content/uploads/2017/09/EBOOK_Daniel_Goleman_-_La_Practica_De_La_Inteligencia_Emocional.pdf

Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Recuperado de <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433015112.pdf>

Lantieri, L., Goleman, D. (2009). *Inteligencia Emocional Infantil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior de niños y jóvenes*. Recuperado de https://www.murciaeduca.es/cpjaracarrillo/sitio/upload/Inteligencia_Emocional_Infantil_y_Juvenil_Daniel_Goleman.pdf

Miranda, G. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), I-II(111-112), 101-117. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153/15311209>

SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de estudio para la Educación Básica*. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

SEP (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. TALLER DE CAPACITACIÓN*. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QN-nsBgD-NEM020819.pdf>

Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

TEDx Talks. (23 de febrero, 2016). *Break the wall with meaningful education | Shai Piron | TEDxTelAvidUniversity*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PqliCQaQQzc>

Vaello, J. (2007). *Cómo dar clases a los que no quieren*. Recuperado de https://www.academia.edu/36611637/Joan_Vaello_Orts_C%C3%B3mo_dar_clase_a_los_que_no_quieren

Vivas, M. (2003). *La Educación Socioemocional: conceptos claves*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/virtuales-de-aprendizaje-en-l%C3%ADnea-5550480/>

Los desafíos de la educación en línea en México desde la perspectiva del estudiante

The challenges of online education in Mexico from the student perspective

Enrique Bonilla-Murillo^{1*}, Veronica Sagnité Solís-Herebia², Julio González-Mariño³

RESUMEN

La educación en línea es una tendencia en la educación superior. Empero, la deserción de la educación en línea también es una constante. El objetivo de esta investigación fue estudiar las experiencias de los estudiantes en un programa de educación en línea e identificar la problemática que enfrentan al estudiar en esta modalidad que afecta su desempeño y pudiera causar la deserción del programa. Se utilizó un método cualitativo con enfoque fenomenológico para recabar información de estudiantes de un programa en Tamaulipas, al noreste de México. Los resultados muestran que los estudiantes valoran la educación en esta modalidad y le dan un significado importante por la flexibilidad que provee para aprender a lo largo de sus vidas y por la aplicación que le dan en sus contextos laborales. No obstante, la gestión del tiempo es un reto para los estudiantes, ya que manifestaron dificultades para combinar actividades personales y escolares. Se puede inferir que mejorar las habilidades de gestión de tiempo, capacidad de resiliencia, motivación intrínseca, ayudaría a evitar la deserción. Asimismo, fomentar el sentido de comunidad es imperativo para desarrollar interacciones significativas que incrementen la motivación extrínseca de los estudiantes para concluir con éxito el programa.

Palabras clave: educación en línea, abandono escolar, motivación.

ABSTRACT

Online education is a trend in higher education worldwide. However, the dropout of online education is a constant. The objective of this study was to study the experiences of students enrolled in a program of this kind and identify the factors that affect their decision to leave. A qualitative method with a phenomenological approach was used to collect information from students of a higher education program in educational technology. The results show that students appreciate online education and give it an important meaning because of the flexibility it provides to learn throughout their lives and the application of it in their work contexts. However, time management is a challenge for students since they expressed difficulties combining activities. The nature of the qualitative approach avoids generalizing findings; but it can be concluded that improving the skills of time management, resilience capacity, intrinsic motivation would help to diminish dropout. Like-wise, fostering the sense of community in online programs by instructors is an imperative to develop meaningful interactions thus increasing extrinsic motivation.

Keywords: online education, school dropout, motivation.

Fecha de recepción: 26/02/2020 Fecha de aceptación: 19/05/2020

^{1*}**Autor para correspondencia:** ebonilla@docentes.uat.edu.mx **Dirección:** Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria Valle Hermoso. Juárez y 5 de mayo s/n Valle Hermoso, Tamaulipas. México. 87500

²Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria Valle Hermoso. Juárez y 5 de mayo s/n Valle Hermoso, Tamaulipas. México. 87500.

³Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria Valle Hermoso. Juárez y 5 de mayo s/n Valle Hermoso, Tamaulipas. México. 87500.

INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta desafíos cada vez más grandes en todas sus dimensiones; en financiamiento, poblaciones estudiantiles diversas, mayores demandas de educación flexible y de calidad, infraestructura, responsabilidad y transparencia (Ryan, 2015; Jacobson-Lundberg, 2016). Para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento, las instituciones educativas han implementado estrategias para satisfacer las demandas de los estudiantes y la sociedad (La-Madriz, 2016). Los enfoques educativos centrados en el estudiante y el uso de la tecnología continúan desempeñando un papel importante en la búsqueda de formas innovadoras de educar mejor a los estudiantes. En los últimos años, la educación en línea se ha convertido en una tendencia mundial por todos los beneficios que ofrece a los estudiantes y las instituciones educativas (Tomlinson, 2015). Sin embargo, todavía hay muchos desafíos por superar en la educación en línea. Los esfuerzos de las instituciones de educación superior no han sido suficientes para que los estudiantes no abandonen su educación, es por ello por lo que el objetivo de esta investigación cualitativa fue estudiar las experiencias de los estudiantes en programas de educación en línea para identificar los factores que afectan su decisión de abandonar su educación.

Con tecnología los estudiantes pueden aprender de forma ubicua, trabajar a su propio ritmo, tener un horario flexible de estudio y trabajo (Phirangee, 2016). Stoessel, Ihme, Barbarino, Fisseler, B., & Stürmer (2015), argumentaron sobre dos tendencias de la educación superior, una es el aumento continuo de estudiantes con características diversas y otra es el aumento de los programas en línea. Aunque la tecnología mejora la calidad del aprendizaje y la calidad de los estudios (Laing, & Laing, 2015), más de la mitad de los estudiantes matriculados abandonan la educación en línea por múltiples razones (Kranzow, 2013). Cochran, Campbell, Baker, & Leeds (2014), mencionaron que la deserción es de un 10 % a un 15 % más alta en las clases en línea que en las clases presenciales. Shaw, Burrus, & Ferguson (2016), informaron que las

tasas de deserción escolar en línea varían entre 3 % y 5 % más que las clases presenciales. Estos indicadores son importantes para la Instituciones de Educación Superior (IES) porque mantener una tasa de deserción baja, es un indicador de calidad en la educación. Además, la educación en línea es beneficiosa para los estudiantes porque les ofrece una educación abierta, accesible y flexible (Stoessel, et al., 2015). Durante la revisión de la literaturase identificaron cuatro categorías de factores que afectan la deserción de los estudiantes; institucionales, ambientales, docentes y los relacionados con los estudiantes.

Los factores institucionales son muy importantes porque proporcionan la estructura de los cursos o programas que necesitan funcionar adecuadamente. Los estudios de Chiyaka, Sithole, Manyanga, McCarthy, & Bucklein (2016), señalaron que los factores institucionales tales como las metodologías de instrucción, las tecnologías de enseñanza, los sistemas de apoyo y los servicios administrativos son fundamentales para la permanencia de los estudiantes. Chiyaka, et al. (2016), también argumentaron que la reputación, la marca institucional y las características generales de la universidad; así, como el tipo de institución, el porcentaje maestro-alumno, la tasa de graduación, la matrícula, la aceptación y las tasas de apoyo institucional son fundamentales para la permanencia de estudiantes en línea. En una primera sección se hace una revisión de literatura relevante y enseguida se expone la metodología diseñada, para después discutir resultados y concluir.

Una revisión de la literatura sobre el tema Travers (2016) señaló que la falta de estructura institucional y la falta de apoyo administrativo contribuyen a la deserción. Sorensen, & Donovan (2017), dieron una idea de por qué los estudiantes deciden abandonar su educación; mencionaron que el apoyo institucional y la infraestructura tecnológica son factores decisivos. Russo-Gleicher (2013), discutió el soporte técnico para estudiantes y profesores, así como la orientación presencial. Laing, & Laing (2015), coincidieron en que la orientación es clave, así

como la socialización y la interacción. La-Madriz (2016), dijo que la calidad de los cursos, así como las estrategias de aprendizaje innovadoras, son esenciales para evitar la deserción. Russo-Gleicher (2013), propuso formas de influir en las tasas de permanencia de estudiantes en línea. También, mencionó que los servicios de apoyo estudiantil están subutilizados.

Los factores ambientales influyen en la toma de decisiones de los estudiantes. Las responsabilidades familiares y laborales son factores que determinan si un estudiante se queda o abandona la educación en línea (Russo-Gleicher, 2013; Simpson, 2013; Cochran, et al., 2014; Stossel, et al., 2015). Simpson (2013), identificó que las enfermedades y los eventos críticos personales de los estudiantes, como accidentes o asuntos relacionados con la muerte también son factores. Los problemas familiares, el trabajo y cualquier situación que afecte la educación de los estudiantes es menos perjudicial para ellos si también tienen todas las herramientas que necesitan para estudiar. La falta de acceso a internet y los problemas técnicos se encuentran entre los factores ambientales que limitan la continuidad de los estudiantes (Russo-Gleicher, 2013; Robichaud, 2016; Travers, 2016; Sorensen, & Donovan, 2017).

La situación financiera de los estudiantes es otra variable que entra en juego (Sorensen, & Donovan, 2017). Para superar todos los desafíos de la educación en línea, los estudiantes deben encontrar un equilibrio entre el tiempo que estudian y sus compromisos personales; también, adaptar su trabajo, estudio, familia y actividades personales al uso horario de la universidad para cumplir con sus compromisos académicos (Seidel, & Kutieleh, 2017; Sorensen, & Donovan, 2017). Los factores relacionados con los docentes son un elemento clave en la educación en línea. A diferencia de la educación presencial en la que los docentes pueden ver a sus alumnos físicamente y detectar los problemas de los alumnos. Los docentes en línea deben ser asertivos en el mensaje, anuncio, publicación o actividad. El compromiso, la actitud y la capacitación de los docentes son la clave para

el éxito de un programa en línea. Kranzow (2013), señaló la importancia de las interacciones entre los estudiantes y los instructores para fomentar el sentido de comunidad. Kranzow (2013), dijo que es difícil crear un sentido de comunidad en línea, pero que es posible y proporciona algunas estrategias para lograrlo. Por ejemplo, las llamadas telefónicas, los chats, los contratos de aprendizaje, los diarios de reflexión, los portafolios y los correos electrónicos pueden contribuir al sentido de comunidad. Chiyaka, et al. (2016), mencionaron que el desarrollo profesional de los docentes es decisivo y contribuye enormemente a la deserción o la permanencia en línea. Travers (2016) y Sorensen, & Donovan (2017), coincidieron en que la falta de capacitación docente limita el sentido de comunidad. Mbat, & Minnaar (2015), encontraron que la falta de habilidades de mediación y la falta de interacciones son variables significativas. Un aspecto que destaca sobre los elementos cruciales para reducir la deserción es mejorar el sentido de comunidad de los estudiantes en línea. Mbat, & Minnaar (2015), argumentaron que la enseñanza a través de la tecnología requiere especialización en contenido y pedagogía. La tasa de abandono aumenta debido a la sensación de desconexión, la falta de inmediatez y la falta de interacciones personales. Debería haber suficiente interacción entre pares, autorreflexión y colaboración en clases en línea (Mbat, & Minnaar, 2015). La insatisfacción de los estudiantes se atribuye al aislamiento, la falta de atención personal, los sentimientos de pérdida de identidad y la falta de interacción (Laing, & Laing, 2015; Phirangee, 2016; Mantravadi, & Snider, 2017). Las variables que influyen en las tasas de abandono de los estudiantes en línea son los antecedentes personales de los estudiantes, la edad, la etnia, el sexo y el promedio de calificaciones. Entre otras variables se encuentran los hábitos de estudio de los estudiantes y el ausentismo (Cochran, et al., 2014; Mills, 2015; La-Madriz, 2016; Shaw, et al., 2016). Youngju, Jaeho, & Taehyun (2013), encontraron que el locus de control, las habilidades metacognitivas y la confianza en uno mismo, son a menudo variables para el éxito en la educación en línea. Los estudiantes con menos locus de control tienen más probabilidades de aban-

donar los cursos en línea porque atribuyen su comportamiento a consideraciones externas y no a su propia responsabilidad. (Youngju, et al., 2013). Existen otras habilidades mencionadas por Simpson (2013), como experiencia previa en línea. Además, las habilidades tecnológicas e Internet, así como las habilidades de mecanografía. Las percepciones de los estudiantes, como la falta de expectativas acerca de los cursos en línea, también son factores concluyentes (Mantravadi, & Snider, 2017). Igualmente, cómo los estudiantes se perciben a sí mismos y su automotivación influyen en sus decisiones de dejar el aprendizaje en línea (Kranzow, 2013).

Metodología

Los métodos cualitativos estudian como las personas o grupos construyen significado e involucran la interpretación de entrevistas, observaciones y documentos con la intención de encontrar patrones o temas significativos (Patton, 2015). Para este estudio cualitativo se utilizó un enfoque fenomenológico. Este diseño investiga las experiencias vividas de un fenómeno, actitudes, creencias, opiniones y sentimientos de las personas (Percy, Kostere, & Kostere, 2015). Cilesiz (2011), menciona que los estudios fenomenológicos intentan descubrir y describir las experiencias vividas; también, los estudios fenomenológicos ayudan a entender el significado y naturaleza de las experiencias. Patton (2015), afirma que el diseño fenomenológico es un estudio reflexivo de como las cosas aparecen a nivel conciencia en las personas.

Para la colección de datos se empleó un muestreo intencional, específicamente muestreo por características de grupo: caso típico. De acuerdo con Patton (2015), estos casos son en promedio entendibles por sus características similares. Punch (2006) mencionó que caso típico es una técnica de muestra deliberada que es utilizada cuando los investigadores muestran interés por algo normal o de características afines. Creswell (2014), menciona que para un estudio fenomenológico de 3 a 5 participantes es suficiente. Otros autores como Sloan, & Bowe (2015), concuerdan que la muestra puede ser pequeña; por

ejemplo, 7 participantes; las muestras pequeñas permiten al investigador involucrarse profundamente en la información lo que le permite conocer mejor el fenómeno a estudiar. Para este estudio se colectó datos de 5 estudiantes de diferentes periodos de la licenciatura en tecnología educativa en modalidad a distancia (en línea) de una institución pública de educación superior en Ciudad Victoria en el estado de Tamaulipas. La edad de los estudiantes que integraron la muestra se encuentra en el rango de los 20 años a 47 años, siendo 35 años la edad media del grupo, 4 de los 5 participantes son solteros, 3 de las estudiantes tienen un hijo, 3 de las estudiantes tienen una licenciatura previa concluida, ninguno de los participantes tenía experiencia en educación en línea.

La colección de información se llevó a cabo con una entrevista mixta o semiestructurada. Las entrevistas semiestructuradas brindan mayor flexibilidad por qué parte de preguntas planeadas; aunque, se pueden modificar durante la entrevista con el fin de que el entrevistador pueda aclarar, motivar o identificar ambigüedades (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013). El propósito de este tipo de entrevista es que el participante reflexione sobre sus experiencias de manera que junto con el entrevistador acuerden un entendimiento mutuo sobre el significado de las experiencias (Sloan, & Bowe, 2015). Marí, Bonet, & Climent (2010), recomiendan que durante la entrevista el investigador se centre en declaraciones literales y en la comunicación no verbal. Las entrevistas se llevaron a cabo una vez que se les informó a los participantes sobre el propósito del estudio y de la entrevista. De igual forma, se solicitó la autorización y firma de consentimiento para llevar a cabo la entrevista y la grabación de esta. Era importante que participantes en el estudio tuvieran su rol claro; además, que comprendieran como los investigadores utilizarían la información, esto para garantizar el uso justo y ético de los datos e información resultante de la investigación. Para el análisis de la información se realizó un análisis fenomenológico tomando como base los datos resultantes de las entrevistas. El aná-

lisis de los datos se llevó a cabo tomando como referencia la propuesta de análisis fenomenológico de Mari, et al. (2010) el cual consiste en 1. Realizar una transcripción del discurso de los entrevistados. 2. Elaborar unidades de significado general; 3. Elaborar unidades de significado relevante para el tema de investigación; 4. Verificar las unidades de significado relevante y; 5. Concluir con un resumen de datos personales de los entrevistados y cualquier otro comentario o aspecto no verbal que pueda aportar a la investigación. Es decir, del análisis de datos se deducen elementos significativos que se clasifican y se codifican para entender las experiencias vividas por los entrevistados.

Resultados y Discusión

Se identificaron unidades de significado que permitieron distinguir características que pueden influir favorable o desfavorablemente para la trayectoria escolar del estudiante en un programa en línea. Los estudiantes perciben a la educación en línea como la opción más conveniente por permitirles ajustar sus actividades personales, laborales y de formación. Reconocen que la educación en línea les da la oportunidad de aprender a lo largo de la vida y encuentran adecuados los contenidos y la metodología de enseñanza, ya que mencionan que lo aprendido tiene aplicación en sus contextos laborales (Tabla 1)

Tabla 1. Unidades de significado.
Table 1. Units of meaning.

Participantes	Unidades de significado
1 Roberto	...Bueno pues la verdad a veces me pongo un poco nervioso, nervioso con las actividades porque me corren con tiempo... ...Creo que lo más difícil es ajustar los tiempos... ...yo soy una persona que, si considero que estoy preparado, que mi experiencia me va a beneficiar como ...manejar el internet o las computadoras creo que yo tengo esos conocimientos... ...me gustaría tener el certificado y poder terminar esta carrera para ser un mejor profesionista, ser una persona que está preparada para el trabajo ser una persona que está listo para un desempeño laboral...
2 Susana	...es un medio flexible, pues que bueno se puede hacer desde donde esté y creo que la educación en línea nos permite nuevos aprendizajes a nuestro ritmo y bueno teniendo un uso medio esto de las tecnologías... ...me siento asustada cuando no he podido cumplir con las expectativas sobre lo que tengo que hacer algunas actividades... ...he tenido situaciones, en mi familia, cuidar por enfermedad... ...ver cuando me felicitan o simplemente retroalimentan un aprendizaje eso es lo que realmente me emociona... ...y bueno estudiar en el programa online teniendo como único medio de tecnología significa todo un reto porque uno aprende con base a la propia exigencia... ...es una modalidad en la cual estoy convencida que voy a aprender...

Continúa...

3 Alejandra	Muy ventajosa porque no tienes que gastar en transporte, no tienes que dejar tu lugar de residencia para acudir al campus que tiene la carrera de tu interés y te proporciona la libertad de escoger el horario que mejor se te acomode, lo que dicho una vez más, te proporciona grandes ventajas. Lo difícil para mí sería la gestión de las actividades porque, nuevamente, como no hay un maestro de carne y hueso que te esté recordando lo que tienes que hacer, tienes que tener autocontrol ¿no? Y que sea adecuadamente tus horarios para que puedas llevar a cabo todas las actividades que te piden en la plataforma, esto para no estudiarlo, con el tiempo lo aprendes a controlarlo, aprendes a organizar tu día y a organizar el tiempo tus actividades de la carrera. Como personas debemos, tenemos que seguir capacitándonos. Para mí sí ha sido una experiencia que ha cambiado mi vida porque la carrera y mi trabajo están estrechamente relacionados de manera que lo que voy aprendiendo... ..lo que se me está enseñando yo lo estoy aplicando directamente, y eso me proporciona una, un sentido de avance casi inmediato porque no tengo que esperar a tener una licenciatura...
4 Selene	Verdaderamente se coordina con los tiempos, con el trabajo, con las obligaciones adicionales. Para mí es necesidad pues contactar yo me he apoyado mucho en la coordinadora de la manera que cuando siento que todavía no existe la respuesta del maestro. Se manejar muy bien una computadora, tengo la tecnología necesaria para, para estudiar verdad
5 Sonia	...una buena opción para para como por decir para mí que soy madre soltera y que a la vez tengo que trabajar, este un, no sé, es de gran ayuda verdad porque la puedes hacer a la hora y tiempo que tu tengas tiempo verdad para poder organizar las tareas los trabajos ...yo batallo porque por ejemplo que la pantalla está quebrada, más aparte mi computadora no siempre quiere agarrar el internet entonces yo si tengo dificultades, pero gracias a dios he podido sacar adelante la carrera... ...claro que me siento preparada, ya que he podido realizar mis trabajos...se usar tecnología ...se han presentado situaciones pero no es porque no haya querido hacer los trabajos sino por problemas de dinero y diferentes situaciones... Tener un título, algo que me respalde, sentirme orgullosa de mí misma...

Cuatro estudiantes manifestaron tener confianza en sus capacidades para usar tecnologías de la información. Otro aspecto notable es que declaran tener confianza en sí mismos. Estos resultados se agrupan entre las características que benefician a la modalidad en línea. Kranzow (2013) y Mantravadi, & Snider (2017), mencionaron que las percepciones de los estudiantes, las creencias sobre los contenidos y su automotivación contribuyen para que los estudiantes continúen en los programas en línea. En el mismo sentido, Simpson (2013), habló de la importancia las habilidades tecnológicas de los estudiantes para su permanencia. Respecto al factor confianza en sí mismo, una percepción positiva repercute en gran medida en el buen desempeño del estudiante en línea (Youngju, et al., 2013; Kranzow, 2013). Se puede apreciar que la percepción positiva hacia la educación en línea, la motivación y la confianza en sí mismo, son las fortalezas expresadas por los estudiantes integrantes de la muestra. En la tabla 2 se muestran las unidades de significado obtenidas de las entrevistas que coinciden con las experiencias de los estudiantes que favorecen la educación en línea de acuerdo con diversos estudios.

En contraparte, respecto a las experiencias los estudiantes que contribuyen a la deserción, los entrevistados consideran en mayor o menor proporción la no presencialidad y comunicación asíncrona como dificultad. Al respecto Sorensen, & Donovan (2017), afirmaron que la pertinencia de las interacciones es fundamental

puesto que las interacciones son el medio para la construcción del sentido de comunidad. El sentido de comunidad evita que el estudiante se sienta aislado o aburrido y es más probable que experimente motivación extrínseca proveniente de la participación en el grupo (Seidel, & Kutieleh, 2017). Durante las entrevistas una estudiante menciona tener problemas económicos que en ocasiones le impedían tener las herramientas como computadora e internet para realizar sus tareas. Estos problemas se ubican entre los factores ambientales que comúnmente causan deserción en la educación en línea (Russo-Gleicher, 2013; Robichaud, 2016; Travers, 2016; Sorensen, & Donovan, 2017).

Otro estudiante expreso tener problemas relacionados con la salud de un familiar. Ambos estudiantes asociaron las dificultades económicas y familiares con no tener tiempo suficiente para realizar sus actividades personales y escolares. Las responsabilidades familiares y laborales son determinantes para que los estudiantes permanezcan o deserten de la educación en línea (Russo-Gleicher, 2013; Simpson, 2013; Cochran, et al., 2014; Stoessel, et al., 2015). Además, Simpson (2013), identificó que las enfermedades o eventos críticos personales en la vida de los estudiantes contribuyen a la deserción. En la tabla 3 se presentan las unidades de significado que expresan relación con la deserción de los estudiantes en línea.

■ Tabla 2. Unidades de significado y categorías conceptuales (favorecen a la educación en línea).
Table 2. Units of meaning and conceptual categories (favor online education).

Unidades de significado	Categoría conceptual	Autor
Como personas debemos, tenemos que seguir capacitándonos.	Educación continua Educación a lo largo de la vida.	(Kranzow, 2013; Mantravadi, & Snider, 2017).

Continúa...

Bueno pues la verdad a veces me pongo un poco nervioso, nervioso con las actividades por que em corren con tiempo... Creo que lo más difícil es ajustar los tiempos... Lo difícil para mí sería la gestión de las actividades porque, nuevamente, como no hay un maestro de carne y hueso que te esté recordando lo que tienes que hacer, tienes que tener autocontrol ¿no?	Autogestión, Autorregulación Autoaprendizaje	(Mills, 2015; La-Madriz, 2016; Shaw, et al., 2016;)
...aprendes a organizar tu día y a organizar el tiempo tus actividades de la carrera... ...como no hay un maestro de carne y hueso que te esté recordando lo que tienes que hacer, tienes que tener autocontrol... ...la educación en línea porque como también ya mencioné uno decide cuanto quiere aprender y en qué medida...		
me siento asustada cuando no he podido cumplir con las expectativas sobre lo que tengo que hacer algunas actividades... ...se manejar muy bien una computadora, tengo la tecnología necesaria para, para estudiar verdad ...claro que me siento preparada, ya que he podido realizar mis trabajos. Confianza en sí mismo (Youngju, et al., 2013; Simpson, 2013; Kranzow, 2013).	Confianza en sí mismo	(Youngju, et al., 2013; Simpson, 2013; Kranzow, 2013).
...me gustaría tener el certificado y poder esta carrera para ser un mejor profesionista, ser una persona que está preparada para el trabajo ser una persona que está listo para un desempeño laboral Tener un título, algo que me respalde, sentirme orgullosa de mí misma.	Desarrollo personal y profesional Motivación	(Kranzow, 2013; Mantravadi, & Snider, 2017)
sentirme orgullosa de mí misma	Satisfacción personal Motivación	(Kranzow, 2013; Mantravadi, & Snider, 2017)

Continúa...

...ver cuando me felicitan o simplemente retroalimentan un aprendizaje eso es lo que realmente me emociona... ...yo me he apoyado mucho en la coordinadora...	Mediación Institucional	(Sorensen, & Donovan, 2017).
...es una modalidad en la cual estoy convencida que voy a aprender...lo que dicho una vez más, te proporciona grandes ventajas... Muy ventajosa porque no tienes que gastar en transporte, no tienes que dejar tu lugar de residencia. Para mí sí ha sido una experiencia que ha cambiado mi vida porque la carrera y mi trabajo están estrechamente relacionados de manera que lo que voy aprendiendo lo voy aplicando inmediatamente ...una buena opción para para como por decir para mí que soy madre soltera y que a la vez tengo que trabajar, este un, no sé, es de gran ayuda verdad porque la puedes hacer a la hora y tiempo que tu tengas tiempo verdad para poder organizar las tareas los trabajos	Percepción de la educación en línea	(Youngju, et al., 2013; Kranzow, 2013).

Fuente: Elaboración propia.

■ Tabla 3. Categorías conceptuales (factores que contribuyen a la deserción en la educación en línea).

Table 3. Conceptual categories (factors contributing to dropout from online education).

Código Línea por línea	Categoría conceptual	Autor
...como no hay un maestro de carne y hueso que te esté recordando lo que tienes que hacer, tienes que tener autocontrol... ...para mí es necesidad pues contactar yo me he apoyado mucho en la coordinadora de la manera que cuando siento que todavía no existe la respuesta del maestro.	Extraña la presencialidad	(Sorensen, & Donovan, 2017).
...la idea de esteee interrumpir... verdad porque tuve algunos detalles particulares ...entrego tarde la tarea, el detalle es que ahorita se me está juntando por cuestiones familiares.	Situaciones personales	(Sorensen, & Donovan, 2017). (Russo-Gleicher, 2013; Simpson, 2013; Cochran, et al., 2014; Stoessel, et al., 2015).

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Los factores que contribuyen a la deserción estudiantil de la educación en línea son diversos. Las experiencias de los estudiantes y el significado que le dan a la educación en línea son determinantes en su toma de decisión de permanencia o deserción escolar. El reto de los estudiantes es la mejora de sus habilidades de gestión del tiempo y autogestión del conocimiento. La naturaleza del enfoque cualitativo evita hacer generalizaciones sobre los hallazgos de este estudio; sin embargo, se puede concluir que mejorar las habilidades de gestión de tiempo, capacidad de resiliencia, motivación intrínseca ayudaría a evitar la deserción de la educación en línea.

Asimismo, fomentar el sentido de comunidad en los programas en línea por parte de los instructores es imperativo para desarrollar interacciones significativas y así incrementar la motivación extrínseca. Las limitaciones del presente estudio son en relación con la técnica de recolección de datos. Las entrevistas se llevaron a cabo vía telefónica, lo cual podría impedir captar al máximo las percepciones de los estudiantes. En futuros estudios se recomienda profundizar con preguntas sobre inteligencia emocional e interacciones entre todos los actores del proceso educativo en línea. También, es recomendable realizar estudios relacionados con factores de deserción en línea sobre docentes, institucionales y ambientales.

REFERENCIAS

Chiyaka, E. T., Sithole, A.; Manyanga, F., McCarthy, P., & Bucklein, B. K. (2016). Institutional characteristics and student retention: What integrated postsecondary education data reveals about online learning. *Online Journal Of Distance Learning Administration*, 19(2): 1-9.

Cilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology, Research and Development*, 59(4): 487-510.

Cochran, J. D., Campbell, S. M., Baker, H. M., & Leeds, E. M. (2014). The role of student charac-

teristics in predicting retention in online courses. *Research in Higher Education*, 55(1): 27-48.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications. 265 Pp.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico, en Investigación educ. médica*. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6). Fecha de consulta: 11 de febrero de 2018.

Jacobson-Lundeborg, V. (2016). *Pedagogical implementation of 21st century skills, en Educational leadership and administration*. Recuperado de <http://proxy.cityu.edu/login?url=https://search-proquestcom.proxy.cityu.edu/docview/1787154870?accountid=1230>. Fecha de consulta: 25 de marzo de 2018.

Kranzow, J. (2013). Faculty leadership in online education: Structuring courses to impact student satisfaction and persistence. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(1), 131.

La-Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Revista Orbis*, 12(35), 18-40.

Laing, C. L., & Laing, G. K. (2015). A conceptual framework for evaluating attrition in online courses. *The E - Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 9(2), 39-55.

Mantravadi, S., & Snider, D. (2017). Online teaching overview and misconceptions: Two keys of sustainability in online courses and tools. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(7), 106-110.

Marí, R. M., Bonet, R. M., & Climent, C. I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Ciències de l'Educació*, 1(1), 113-133.

Mbati, L., & Minnaar, A. (2015). Guidelines towards the facilitation of interactive online learning programmes in higher education. *International Review Of Research In Open & Distance Learning*, 16(2), 272-287.

Mills, J. D. (2015). Learning management systems must evolve to curb student attrition. *Journal Of Applied Learning Technology*, 5(4), 41-45.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research &*

Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice (4th edition). Los Angeles, Estados Unidos: SAGE. 806 Pp.

Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), 76-85.

Phirangee, K. (2016). Students' perceptions of learner-learner interactions that weaken a sense of community in an online learning environment. *Online Learning*, 20(4), 13-33.

Punch, K. F. (2006). *Developing effective research proposals (Second edition)*. London: SAGE. 164 Pp.

Robichaud, W. (2016). Orientation programs to increase retention in online community college courses. *Distance Learning*, 13(2), 57-64.

Russo-Gleicher, R. J. (2013). Qualitative insights into faculty use of student support services with online students at risk: Implications for student retention. *Journal Of Educators Online*, 10(1), 1-32.

Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(4), 1-12.

Seidel, E., & Kutieleh, S. (2017). Using predictive analytics to target and improve first year student attrition. *Australian Journal of Education*, 61(2), 200-218.

Shaw, M., Burrus, S., & Ferguson, K. (2016). Factors that Influence Student Attrition in Onli-

ne Courses. *Online Journal Of Distance Learning Administration*, 19(3), 24-31.

Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning*, 28(2), 105-119.

Sloan, A., & Bowe, B. (2015). Experiences of computer science curriculum design: A phenomenological study. *Interchange*, 46(2), 121-142.

Sorensen, C., & Donovan, J. (2017). An examination of factors that impact the retention of online students at a for-profit university. *Online Learning*, 21(3), 206-221.

Stoessel, K., Ihme, T. A., Barbarino, M., Fisseler, B., & Stürmer, S. (2015). Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why? *Research in Higher Education*, 56(3), 228-246.

Tomlinson, C. A. (2015). Teaching for excellence in academically diverse classrooms. *Society*, 52(3), 203-209.

Travers, S. (2016). Supporting online student retention in community colleges: What data is most relevant? *Quarterly Review of Distance Education*, 17(4), 49-61.

Youngju, L., Jaeho, C., & Taehyun, K. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. *British Journal Of Educational Technology*, 44(2), 328-337.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/pluma-port%C3%A1til-bloc-de-notas-diario-4337524/>

Percepciones sobre el e- portafolio y la rúbrica de evaluación. Estudio constructivista de un grupo de Ingeniería Ambiental de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Perceptions about the e-portfolios and assessment rubric. A constructivist study of an environmental engineering group of the Universidad Autónoma de Tamaulipas

Alma Delia Garza-Zamudio^{1*}, Eva María Galán-Mireles²

RESUMEN

Para la presente investigación se plantea como objetivo general implementar el uso de e- portafolio y la rúbrica de evaluación mediante el empleo de la plataforma Moodle, desde una perspectiva constructivista. En un segundo momento se abordaron los objetivos específicos consistentes en identificar las experiencias de aprendizaje significativo al utilizar las nuevas formas de enseñar, analizar la evaluación continua por competencias como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje con el uso de la rúbrica, así como diseñar las estrategias que le permitan a docentes y alumnos el uso de e- portafolio y la rúbrica de evaluación de manera eficiente. En una primera sección se plantea la situación educativa que prevalece en la sociedad actual, se expone el problema y las razones que llevan a rechazar el modelo educativo tradicional y se explica la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Para la investigación se utiliza como metodología el estudio de caso de nivel descriptivo con un enfoque mixto, la información se recopiló mediante cuestionarios que los alumnos responden respecto a la construcción de sus percepciones en un cuestionario diagnóstico y otro cuestionario que se aplicó previamente de manera piloto. Los hallazgos señalan la existencia de una práctica de métodos tradicionales, es recomendable guardar un equilibrio en la práctica docente, por lo que se deben buscar variadas estrategias didácticas que permitan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que fortalezcan el aprendizaje y desempeño escolar de acuerdo a su contexto.

ABSTRACT

The general objective of this research is to explore the use of e-portfolios and assessment using the Moodle platform, from a constructivist perspective. In a second moment, specific objectives were addressed to identify meaningful learning experiences by using new ways of teaching and analyzing continuous competency assessment as part of the teaching and learning process, using rubrics, and designing strategies that enable teachers and students to use e-portfolios and the assessment rubric efficiently. The first section aims to communicate the educational situation prevailing current society, mentions the problem and the reasons that lead to reject the traditional educational model, explains the reasons for implementing information and communication technologies in education. A descriptive case-study is with a qualitative approach is used as a methodology, the information was collected through questionnaires that students answered, to construct their perceptions a diagnostic questionnaire, after a previous pilot was carried out. The findings point to the existence of traditional methods and it is advisable to keep a balance, so it is advisable to look for various teaching strategies that allow to develop knowledge, skills and attitudes that strengthen school learning and performance according to their context.

Keywords: e- portfolios, assessment rubric, Moodle platform, constructivism.

Palabras clave: e- portafolio, rúbrica de evaluación, plataforma Moodle, constructivismo.

Fecha de recepción: 17/06/2020 **Fecha de aceptación** 30/06/2020

^{1*}Autor para correspondencia: almadeliagz@gmail.com Dirección: Profesora de la Facultad de Ingeniería y Ciencias, Universidad Autónoma de Tamaulipas.

² Universidad Centroamericana Única.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo actual tiene entre sus objetivos el planteamiento de nuevas formas de enseñar y de aprender mediante un enfoque por competencias, la implementación de las tecnologías de la información y comunicación, así como las redes, dan origen a una nueva sociedad llamada sociedad del conocimiento, definida esta como “una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información en la generación del conocimiento y en las tecnologías de la información” (Burch, 2005, pág. 3).

Por lo que en el aspecto educativo es importante que las actividades didácticas sean orientadas en este sentido. Pozo y Montero (1999, pág. 11) comentan que “La educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no solo conocimientos cerrados o técnicas programadas”. Por lo anterior se deduce que en la formación del estudiante se debe procurar el vínculo entre la teoría y la práctica, el estudiante debe saber qué hacer con el conocimiento.

Una situación global demanda a los docentes ser agentes de cambio, ser participativos y cooperativos en los cambios que se estén generando, el maestro y el alumno deben orientar el aprendizaje en el sentido de la realidad de su entorno y del mundo, para ello es necesario estar actualizados en la información y el manejo de la tecnología.

El problema que ha originado esta investigación consiste en la necesidad de transformar la práctica docente y sus métodos tradicionales en el nivel universitario. Existen varias razones que inducen a rechazar un modelo de trabajo tradicional en el aula, Pimienta menciona dos razones,” la primera porque nuestras nociones actuales sobre cómo se forman los conocimientos desaconsejan un modelo directivo y centrado en el profesor; y, segundo, porque vivimos en un mundo que cambia mucho más rápidamente que antes y por tanto la información que adquirimos hace años, muchas veces deja de

ser útil y debe actualizarse. Un saber repetitivo no corresponde a las nuevas dinámicas sociales” (Pimienta, 2005, pág. 5).

Por lo antes mencionado la escuela actual, física o virtual debe ser innovadora y creativa, que proporcione las herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades, capacidades y valores.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012) mediante el Programa Internacional para la evaluación de estudiantes (PISA) de habilidades digitales en países Europeos como Australia y Noruega los estudiantes obtuvieron 93.7% y 91.9% respectivamente mientras México obtuvo un 61.7% con estos datos se puede deducir que existe un bajo nivel de desempeño de los estudiantes mexicanos en comparación con los estudiantes de los países europeos.

El presente trabajo tiene como finalidad analizar cómo construyen las percepciones los estudiantes durante el trabajo escolar en su modalidad presencial con el empleo de una metodología que corresponde a las nuevas formas de enseñar, el uso de estrategias didácticas como el e-portafolio y las rúbricas de evaluación empleando las herramientas tecnológicas de la plataforma denominada Moodle.

El estudio también pretende identificar las habilidades que desarrollan los estudiantes empleando esta metodología y las áreas de oportunidad que resulten.

Un problema que se sigue presentando en la práctica docente en el nivel universitario es la aplicación de métodos tradicionales, generado principalmente por la resistencia al cambio, también representa más trabajo para algunos docentes, desde luego esto implica una aceptación y disposición plena para lograr un cambio constante con el único propósito de mejorar el proceso educativo para afrontar los retos del siglo XXI.

Hoy en día ser profesor significa tener una vi-

sión positiva en un modelo de formación basado en competencias, dispuesto a su formación y actualización,” el proceso de formación tiene que ser continua, voluntaria y consiente, progresiva y gratificante, y que lo enriquezca” (Beraza, 2014, pág. 40’). Por lo anterior, el docente debe formar de manera integral, por lo que debe tener una actitud positiva ante la actualización, para que se produzcan buenos resultados con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se afirma que “hemos entrado de lleno en la era de la sociedad del conocimiento y que la escuela requiere una transformación de fondo. Los roles tradicionales de los profesores y los alumnos deben modificarse, así como las prácticas educativas mismas” (Díaz-Barriga & Hernández, 2010, pág. 2).

Derivado de lo anterior el papel del docente requiere de un cambio de actitud y mentalidad, orientar la enseñanza hacia lo útil para la vida y para el desarrollo de habilidades del alumno, utilizar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aula, seleccionar las herramientas tecnológicas que contribuyan con la reflexión y análisis crítico; mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a estos tiempos, así como mejorar los progresos escolares de los alumnos, perseguir una educación flexible e integradora centrada en el alumno, una pedagogía creativa e innovadora.

Se precisan como preguntas de investigación: ¿Cuáles son las experiencias de aprendizaje significativo al utilizar la metodología de e-portafolio y rúbrica de evaluación bajo una perspectiva constructivista con apoyo de las herramientas tecnológicas que ofrece la plataforma Moodle? ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación continua por competencias como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el uso de la rúbrica? ¿Qué estrategias le permiten a docentes y alumnos el uso del e-portfolio y la rúbrica de evaluación de manera eficiente?

La investigación tiene como objetivo general:

Implementar el uso de e-portfolio y la rúbrica de evaluación mediante el empleo de la plataforma Moodle, desde la perspectiva constructivista. Los objetivos específicos son: Identificar las experiencias de aprendizaje significativo al utilizar la metodología de e-portafolio y rúbrica de evaluación bajo una perspectiva constructivista con apoyo de las herramientas tecnológicas que ofrece la plataforma Moodle. Analizar la evaluación continua por competencias como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el uso de la rúbrica. Diseñar las estrategias que le permitan a docentes y alumnos el uso de e-portfolio y la rúbrica de evaluación de manera eficiente.

Metodología

La metodología que se emplea en la presente investigación es un estudio de caso bajo un enfoque mixto. “Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 546). El nivel es descriptivo por lo que no se requieren hipótesis, el estudio formula preguntas que direccionan la investigación.

Esta investigación es de carácter mixto, se enfoca a comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Examina la forma en que los estudiantes construyen la percepción y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista interpretaciones y significados.

La investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento (Arias, 2012, pág. 24). La investigación de alcance descriptiva que se realizó examina un tema poco estudiado en esta institución; sin embargo, se pretende describir

las experiencias reales desde su particularidad, es decir se recopila información de manera independiente sobre los conceptos del estudio y por medio de los resultados se forma el constructo para su descripción. Cabe mencionar que el estudio no pretende establecer relaciones entre conceptos solo describe con profundidad las dimensiones de cada concepto.

Como estrategia de investigación se emplea el método estudio de caso, el cual “se centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 2) Para el desarrollo del estudio de caso se elabora un plan de trabajo organizado de acuerdo con el problema planteado el cual se reestructura conforme se va desarrollando.

A continuación, se describe el plan. Plan de estudio de caso:

- A partir de la problemática que consiste en la práctica de métodos tradicionales durante el proceso de enseñanza
- Antecedentes y su contexto, contextualizar el caso
- Solicitar el permiso pertinente para la realización de esta investigación a la autoridad correspondiente de la institución, así como invitar a los estudiantes del grupo de la clase de química general de la carrera de ingeniería en ciencias ambientales a participar en dicho proyecto.
- Solicitar permiso pertinente a la institución para el uso de la plataforma Moodle.
- Recolectar datos e información de los participantes y del contexto.

Trabajo de campo:

- Observación del ambiente.
- Aplicar el cuestionario diagnóstico, así como el piloteo previo y el cuestionario una vez validado.
- Análisis de datos de acuerdo con lo arrojado por el instrumento.

Elaboración del reporte de caso:

- Narración: descripciones respecto a la información y comunicación recabada se trata con el respeto y cuidado pertinente, así como se

guarda también en todo momento la privacidad necesaria para salvaguardar la identidad de los sujetos estudiados.

- Tablas, figuras y material de apoyo.

Población y muestra.

La Facultad de ingeniería y Ciencias dependiente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas es una institución pública fundada en 1967, cuenta con tres programas educativos del nivel licenciatura: ingeniero en telemática, ingeniero en ciencias ambientales e ingeniero agrónomo.

Participaran en esta investigación un grupo inicial formado por 32 estudiantes universitarios con una edad promedio de 18 A 22 años mientras asisten a la clase de química general durante el periodo 2019-3 de los cuales el 72 % es de sexo masculino y el 28% de sexo femenino.

La recolección de datos se realiza a través de los instrumentos que a continuación se describen: Cuestionario. Primero se elabora un cuestionario diagnóstico que se aplica a los estudiantes participantes en el estudio para conocer las prácticas pedagógicas como son metodologías, técnicas y estrategias didácticas que prevalecen durante la enseñanza y el aprendizaje.

Posteriormente se diseña un cuestionario con preguntas cerradas, que previamente se deberán validar mediante una prueba piloto con los estudiantes participantes. El cuestionario diagnóstico se aplicó el lunes 21 de octubre de 2019, en el aula A-03 de la Facultad de ingeniería y ciencias, a 32 alumnos que asistieron a la clase de química general.

Al inicio se explicó a los alumnos el motivo por el cual se aplica este instrumento, así como también se dio a conocer que se contaba con el permiso de las autoridades para realizar esta acción. El ejercicio lo realizaron en 20 minutos aproximadamente.

Aplicación del piloteo y cuestionario

El cuestionario piloto se aplicó el lunes 21 de

octubre de 2019, en el aula A-03 de la facultad de ingeniería y ciencias a 5 de los 32 alumnos que asistieron a la clase de química general elegidos al azar. El ejercicio lo realizaron en 30 minutos aproximadamente. Los alumnos demostraron interés y disposición al contestarlo. Para complementar estas evidencias se tomó también video durante el ejercicio.

Una vez que se examinó el resultado del cuestionario piloto y al no encontrar inconsistencias se procedió a aplicar el cuestionario a la unidad de muestra. El día 26 de noviembre del 2019 se aplicó el cuestionario en el aula A-03 de la Facultad de Ingeniería y Ciencias a 25 alumnos de la carrera de ingeniería ambiental que asistieron a la clase de química general.

Como instrucción se les pidió contestaran con limpieza y honestidad el instrumento, de manera clara para no dar lugar a confusión. Se observó que los alumnos contestaron con interés y disposición. El ejercicio lo realizaron en 30 minutos aproximadamente. Para complementar estas evidencias se tomó también video durante el ejercicio. Se puede observar en este ejercicio la aplicación de la prueba piloto, participaron cinco alumnos que representan a la muestra, el compromiso mostrado fue el mismo respecto a la honestidad para resolver el cuestionario.

Instrumentos de análisis

La información fue recabada mediante la aplicación de dos cuestionarios; cuestionario diagnóstico y cuestionario final. Tanto el cuestionario diagnóstico como el cuestionario final fueron capturados mediante el programa Microsoft Excel en donde dicha información se codificó y analizó, dándole valor a los datos, transformando estos en datos estadísticos, en el cual, se derivaron frecuencias y porcentajes para después representarlos gráficamente e interpretar los resultados a profundidad según la investigación.

Resultados preliminares

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario diagnóstico, instrumento que se elaboró con el fin de detectar el problema

que se plantea al inicio del documento que consiste en conocer si en la práctica docente en el nivel universitario se continúa trabajando con la aplicación de métodos tradicionales.

Es importante mencionar que el estudio de caso se realiza de manera descriptiva debido a que en la investigación no se relacionan variables “Los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables y aun cuando no se formulen hipótesis, tales variables aparecen enunciadas en los objetivos de investigación” (Arias, 2012, pág. 25).

Por consiguiente, es de interés conocer el perfil de los alumnos, así como conocer la frecuencia respecto a sus actividades escolares que desempeñan como estudiantes universitarios. El cuestionario se aplicó el 21 de octubre de 2019, al grupo muestra o unidad de análisis formado por 32 estudiantes que estudian la carrera de Ingeniería Ambiental en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

La figura 1. Representa que las respuestas de los encuestados que predomina para esta interrogante, el cual indica que el 59 % responden poco satisfactorias y el 34% nada satisfactorias las expectativas de lo que esperaban en los estudios universitarios.

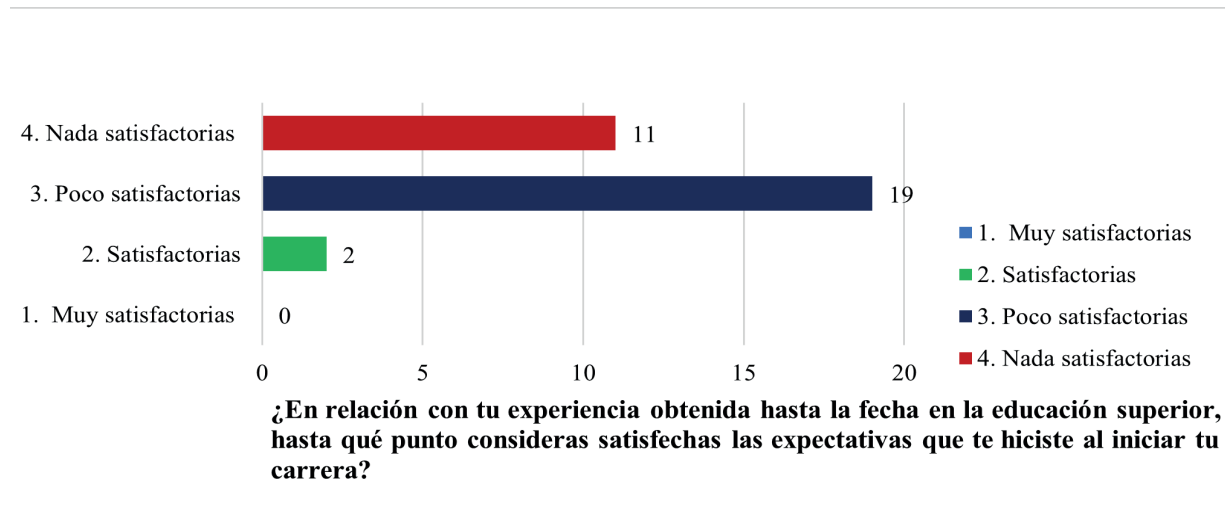
Además, los resultados manifiestan un dato alarmante ya que son estudiantes de primer semestre y en pocos meses de trabajo escolar manifiestan que la carrera no cumple con sus expectativas antecedente que puede originar la deserción de los alumnos que no están satisfechos con el aprendizaje. En este sentido sería interesante conocer las experiencias que contribuyen a que los alumnos emitan estos resultados.

La figura 2. Muestra que el 65% de los alumnos escuchan al maestro durante toda la clase y desarrollan los temas por escrito; en promedio el 50% menciona que realiza prácticas experimentales, hacen trabajos en equipo, escriben el dictado de temas y resuelven ejercicios; mientras que un promedio del 40 % dice ex-

El grupo, un 70% menciona que el trabajo con el e-portfolio sí le ha dejado experiencias significativas en el grupo. El 40% no lo considera.

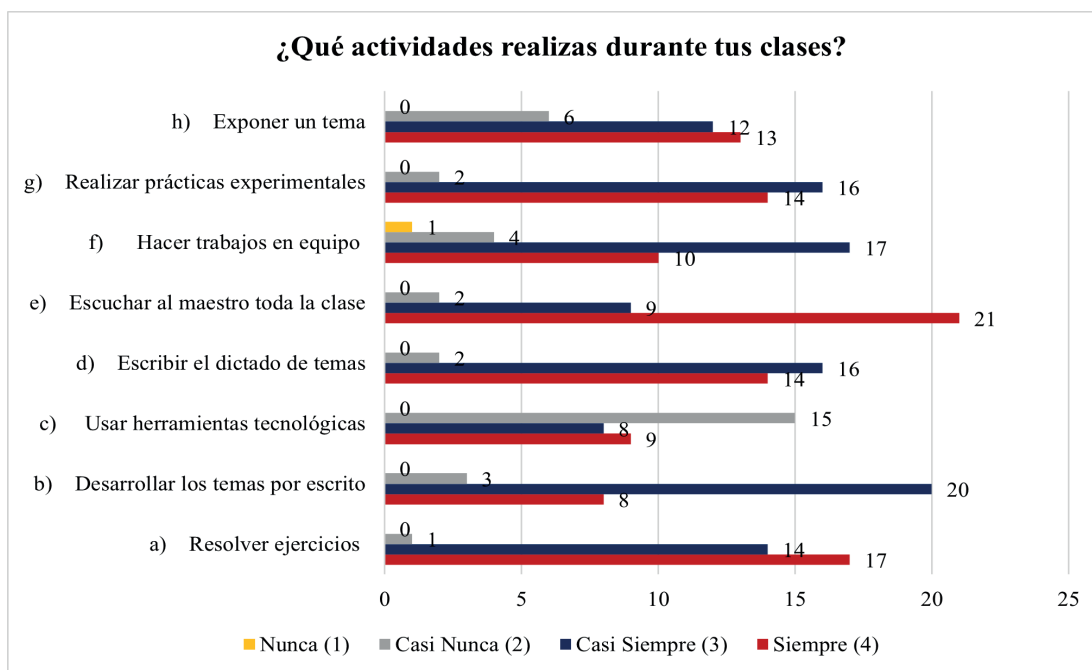
El grupo considera que sin el uso de internet y programas de software el trabajo del e-portfolio no tendría sentido. El 40% del grupo no lo considera.

■ Figura 1. Nivel de satisfacción respecto a la carrera (Instrumento diagnóstico).
Figure 1. Level of satisfaction with the program (diagnostic instrument).



La gráfica 1. Representa que las respuestas de los encuestados que predomina para esta interrogante, el cual indica que el 59 % responden poco satisfactorias y el 34% nada satisfactorias las expectativas de lo que esperaban en los estudios universitarios.

■ Figura 2. Estrategias didácticas más recurrentes en clase (Instrumento diagnóstico).
Figure 2. Most recurrent didactic strategies used in the course (diagnostic instrument).



La gráfica 2. Muestra que el 65% de los alumnos escuchan al maestro durante toda la clase y desarrollan los temas por escrito; en promedio el 50% menciona que realiza prácticas experimentales, hacen trabajos en equipo, escriben el dictado de temas y resuelven ejercicios; mientras que un promedio del 40 % dice exponer un tema en clase y hacer uso de herramientas tecnológicas durante las clases.

poner un tema en clase y hacer uso de herramientas tecnológicas durante las clases.

El resultado da a conocer que la actividad que prevalece es escuchar al maestro toda la clase, lo que permite deducir que los alumnos no tienen iniciativa propia, es decir carecen de estrategias de estudio, pueden tomar notas, emitir opiniones, externar dudas por lo que se puede concluir que tienen malos hábitos de estudio, esta carencia al parecer la adquirieron los alumnos en otro nivel escolar o en el bachillerato, como práctica solo saben escuchar al maestro no son proactivos; en este sentido se debe trabajar como docentes universitarios para no fomentar métodos de estudio tradicionales en donde solo la voz del maestro se escucha así como escribir dictados y desarrollar los temas por escrito sin la orientación pertinente son también actividades que llevan a pensar que las prácticas corresponden a métodos tradicionales.

Cuestionario piloto

Del grupo muestra o unidad de análisis formado por 32 estudiantes, se eligieron 5 estudiantes al azar que estudian la carrera de ingeniería ambiental en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, para contestar el cuestionario piloto. El cuestionario se aplicó el 21 de octubre de 2019.

El instrumento se ha elaborado con el fin de conocer lo que los alumnos piensan de la manera en que aprenden, las habilidades y actitudes

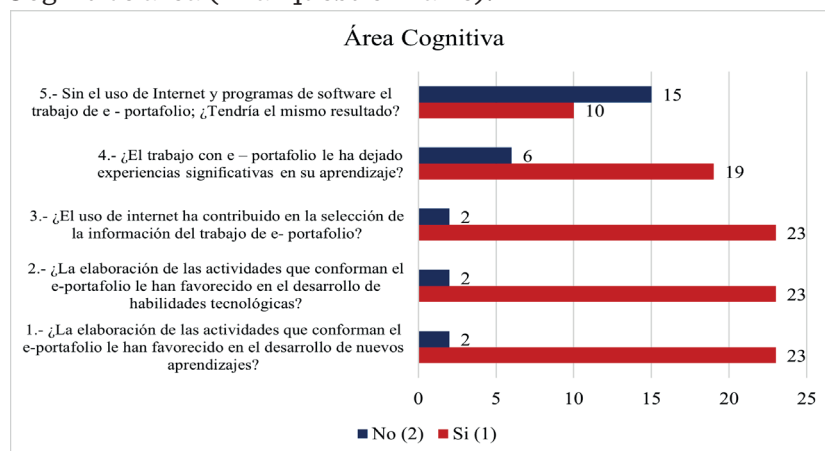
que desarrollan, los métodos que los profesores utilizan durante el proceso de enseñanza, las actividades escolares que realizan; así como, de manera particular el empleo del e- portafolio, las rúbricas de evaluación y las tecnologías de la información y comunicación influyen en el desempeño escolar; el instrumento se ha diseñado en tres apartados, una área personal, otra cognitiva y otra tecnológica.

En cuanto al instrumento, no se detectó ninguna inconsistencia en el cuestionario por parte de los alumnos, ningún alumno realizó alguna pregunta o duda del planteamiento de las preguntas. El cuestionario lo contestaron durante un tiempo aproximado de 25 minutos. De manera verbal también se les preguntó si tenían alguna duda o no entendían alguna pregunta. Se concluye que el cuestionario es claro, no da lugar a interpretar erróneamente alguna pregunta.

Resultados

El cuestionario se aplicó el 26 de noviembre de 2019. La gráfica 3 muestra que el 92 % del grupo menciona que la elaboración de actividades que conforman el e- portafolio sí favorecen en el logro de nuevos aprendizajes. El 8% no lo considera. El 92% del grupo considera que la elaboración de las actividades del e- portafolio sí favorecen en el logro del desarrollo de habilidades tecnológicas. El 8% del grupo no lo considera.

■ Figura 3. Área cognitiva (Cuestionario final).
Figure 3. Cognitive area (final questionnaire).



La gráfica 3 representa:

- El 92 % del grupo menciona que la elaboración de actividades que conforman el e- portafolio sí favorecen en el logro de nuevos aprendizajes. El 8% no lo considera.
- El 92% del grupo considera que la elaboración de las actividades del e- portafolio sí favorecen en el logro del desarrollo de habilidades tecnológicas. El 8% del grupo no lo considera.
- El 92% del grupo considera que el uso del internet si contribuye en la selección de la información del trabajo del e- portafolio. El 8% no lo considera.
- La mayoría del grupo, un 76% menciona que el trabajo con el e- portafolio sí le ha dejado experiencias significativas en su trabajo. Un 24% no lo considera.
- El 60% del grupo considera que sin el uso de internet y programas de software el trabajo del e- portafolio no tendría el mismo resultado. El 40 % del grupo no lo considera.

El 92% del grupo considera que el uso del internet si contribuye en la selección de la información del trabajo del e- portafolio. El 8% no lo considera. La mayoría del grupo, un 76% menciona que el trabajo con el e- portafolio sí le ha dejado experiencias significativas en su trabajo. Un 24% no lo considera. El 60% del grupo considera que sin el uso de internet y programas de software el trabajo del e- portafolio no tendría el mismo resultado. El 40 % del grupo no lo considera.

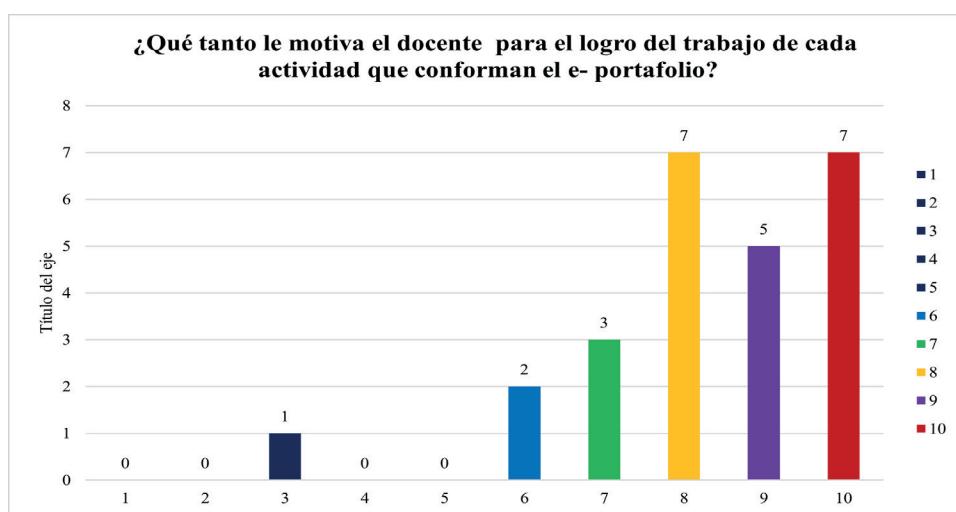
La gráfica 4 representa que en los datos 8,9 y 10 conforman un 76 % de alumnos del grupo que consideran importante que el docente les

motive mucho para el logro del trabajo de cada actividad que conforma el e- portafolio. Mientras que un 20 % del grupo le otorga menor importancia y un estudiante está por debajo de la media lo que representa que un 4% del grupo lo considera nada importante.

La gráfica 5 representa que el 48% de alumnos del grupo está totalmente de acuerdo en considerar que la rúbrica de evaluación es necesaria para el logro de trabajos exitosos, el 44% de alumnos del grupo está de acuerdo, un 4 % de los alumnos del grupo se muestra indiferente y otro 4% de alumnos del grupo en desacuerdo.

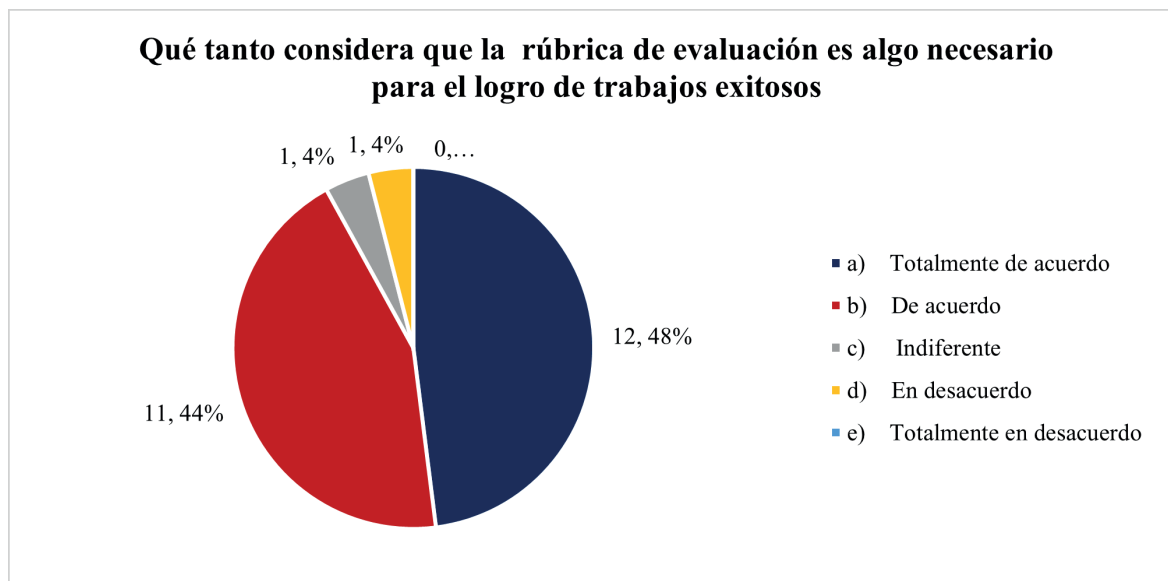
■ Figura 4. Motivación del docente para el trabajo de las actividades del e-portafolio (Cuestionario final).

Figure 4. Teacher motivation to work with the e-portfolios (final questionnaire).



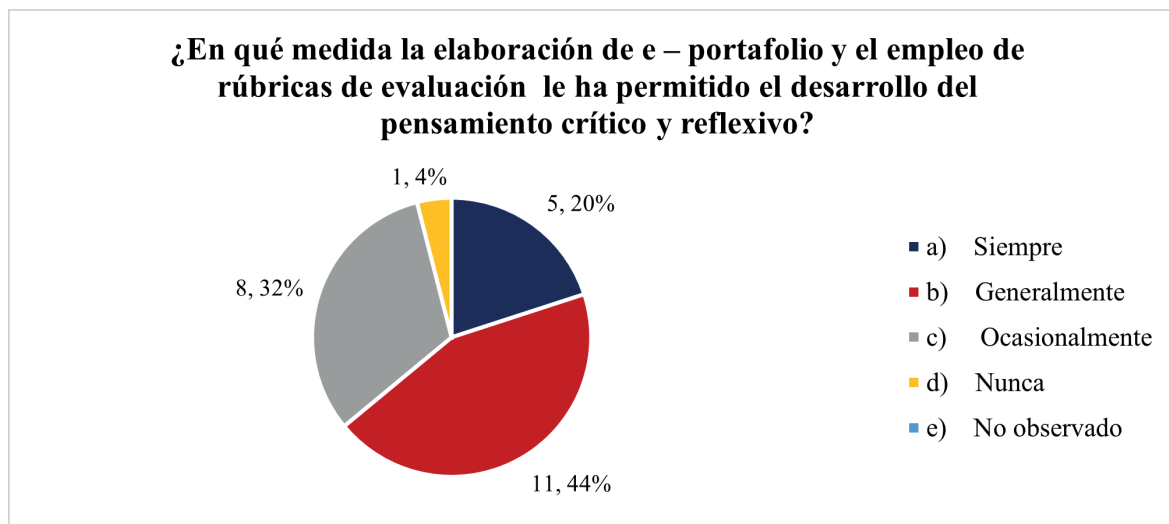
La gráfica 4 representa que en los datos 8, 9 y 10 conforman un 76 % de alumnos del grupo que consideran importante que el docente les motive mucho para el logro del trabajo de cada actividad que conforma el e- portafolio. Mientras que en los datos 6 y 7 de la gráfica un 20 % del grupo le otorga menor importancia y en el dato 3 de la gráfica un estudiante está por debajo de la media lo que representa que un 4% del grupo considera nada importante.

■ Figura 5. Motivación del docente para el trabajo de las actividades del e-portafolio (Cuestionario final).
 Figure 5. Teacher motivation to work with the e-portfolios (final questionnaire).



La gráfica 5 representa que el 48% de alumnos del grupo está totalmente de acuerdo en considerar que la rúbrica de evaluación es necesaria para el logro de trabajos exitosos, el 44% de alumnos del grupo está de acuerdo, un 4% de los alumnos del grupo se muestra indiferente y otro 4% de alumnos del grupo en desacuerdo.

■ Figura 6. El e-portafolio y la rúbrica de evaluación y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (Cuestionario final).
 Figure 6. E-portfolios and assessment rubric on the development of critical and reflective thought (final questionnaire).



Graphic 6: E-portfolios and assessment rubric on the development of critical and reflective thought (final questionnaire).

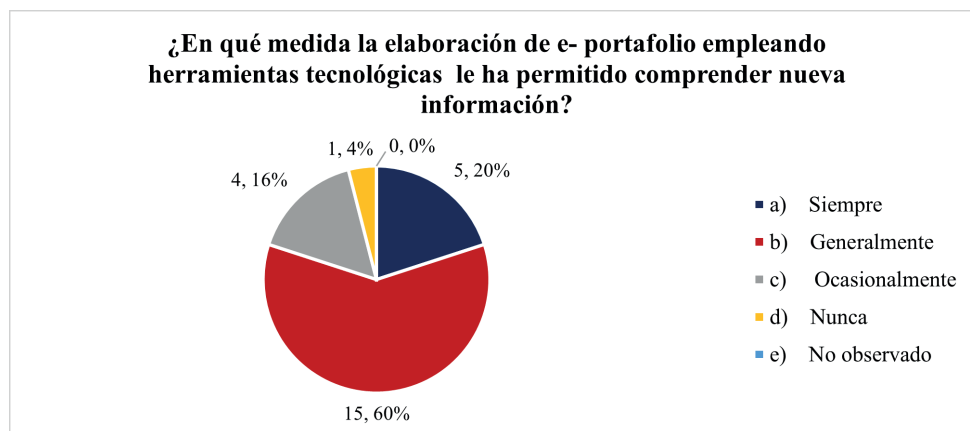
La gráfica 6 muestra que un 20% de los alumnos del grupo considera que siempre la elaboración del e-portafolio y el empleo de las rúbricas de evaluación le han permitido el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, un 44% de los alumnos del grupo considera que generalmente la elaboración del e-portafolio y el empleo de las rúbricas de evaluación le han permitido el desarrollo del pensamiento crítico y

reflexivo; un 32 % de alumnos del grupo considera que esto solo ocurre ocasionalmente, un 4% de alumnos del grupo considera que nunca.

La gráfica 7 muestra que un 60% del grupo de alumnos considera que generalmente la elaboración del e-portafolio empleando herramientas tecnológicas le ha permitido comprender

■ Figura 7. Herramientas tecnológicas y su contribución para comprender nueva información (Cuestionario final).

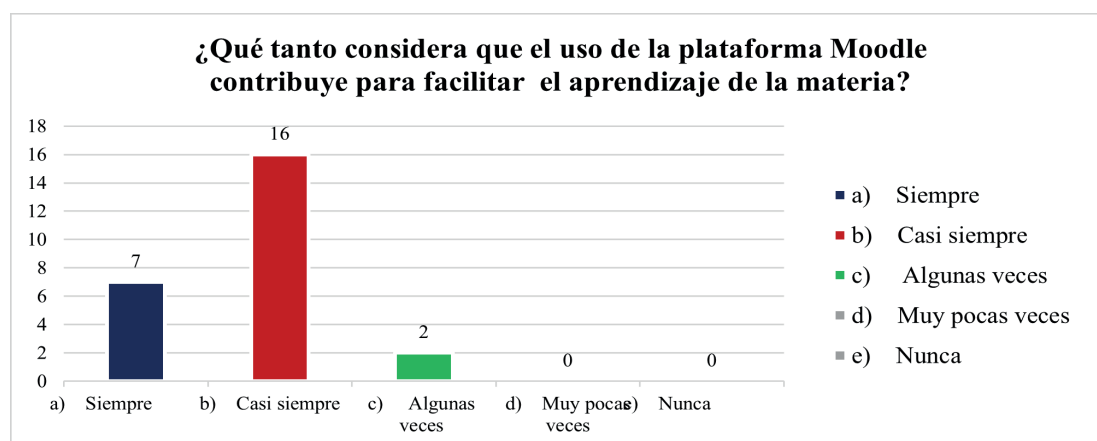
Figure 7. Technological tools and their contribution to understand new information (final questionnaire).



Graphic 7: Technological tools and their contribution to understand new information (final questionnaire)

■ Figura 8. La plataforma Moodle y el aprendizaje (Cuestionario final)

Figure 8. Moodle platform and learning (final questionnaire)



La gráfica 7 muestra que del grupo un 60% de alumnos considera que generalmente la elaboración del e-portafolio empleando herramientas tecnológicas le ha permitido comprender nueva información. Un 20% de alumnos del grupo considera que siempre, un 16% de alumnos del grupo dice que esto ocurre solo ocasionalmente, mientras que un 4% de alumnos del grupo dice que nunca.

nueva información. Un 20% de alumnos del grupo considera que siempre, un 16% de alumnos del grupo dice que esto ocurre solo ocasionalmente, mientras que un 4% de alumnos del grupo dice que nunca.

La gráfica 8 muestra que del grupo un 64% de los alumnos considera que casi siempre el uso de la plataforma Moodle contribuye para facilitar el aprendizaje de la materia, mientras que del grupo un 28% de los alumnos manifiesta que siempre, un 8% dice que solo ocurre algunas veces.

CONCLUSIONES

El empleo de estrategias didácticas como el e- portafolio y la rúbrica de evaluación con el uso de Moodle tiene como objetivo que el alumno desarrolle habilidades cognitivas que lo lleven a construir su propio conocimiento, desarrolle competencias que le permitan resolver problemas de su entorno y generar productos como evidencia de aprendizaje. El diseño de e- portafolio se desarrolla tomando en cuenta tres componentes básicos que son: Diseño pedagógico: organización y selección de las actividades didácticas. Las actividades que se contemplan son mapas conceptuales, mapas mentales, tríptico, cuestionarios, reporte de lectura, proyecto escolar, reporte de prácticas experimentales, ejercicios de retroalimentación, autoevaluación y coevaluación.

Diseño tecnológico: selección, definición y diseño de recursos virtuales de aprendizaje. Uso de la plataforma Moodle Interacción entre los dos anteriores; uso y aplicación de recursos digitales a partir de las actividades didácticas establecidas.

Durante el proceso se observó que algunos estudiantes del grupo tuvieron dificultad para el uso y manejo de la plataforma Moodle, por cuestión de soporte, de la red, o por falta de conocimiento del uso de la tecnología. Por lo que se concluye que se requiere de la capacitación tanto de los alumnos como de los docentes, también en base a la experiencia se tiene pensado la implementación del e-portafolio y la plata-

forma Moodle en todo el semestre de los cursos futuros.

Las actividades que conforman el e- portafolio están planeadas para generar tanto retroalimentación de los temas estudiados como para el desarrollo de ideas y razonamientos que los lleven a otro nivel del pensamiento; así como para aportar evidencias de los logros durante el aprendizaje.

Evaluar sus propios trabajos los lleva también a emitir juicios críticos de lo que cada uno hace y pensar en qué están fallando, evaluar a otros compañeros los hace analizar su trabajo que puede ser mejor que el propio y también de esta acción aprenden. Para la autoevaluación como para la coevaluación el estudiante se debe guiar en la rúbrica.

Al término del curso los alumnos mostraron agrado ya que manifestaron que aprendieron nuevos conocimientos tanto en contenidos como en el uso y manejo de los diferentes programas de software office y aulas virtuales como la que ofrece la plataforma Moodle.

De acuerdo con la experiencia escolar antes mencionada, se recomienda el empleo del e- portafolio y las rúbricas de evaluación con el implemento de la plataforma Moodle ya que permite una secuencia didáctica lógica y organizada.

Emplear esta metodología de manera planeada, puede contribuir en el logro de los objetivos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, puede favorecer en evitar la resistencia que aún tienen algunos docentes y estudiantes en el empleo de las nuevas formas de aprender; de igual manera, si se procura el trabajo escolar con estas metodologías se rompe con la falta de “cultura tecnológica” que aún prevalece en educadores y estudiantes.

REFERENCIAS

Chiyaka, E. T., Sithole, A., Manyanga, F., McCarthy, P., & Bucklein, B. K. (2016). Institutional characteristics and student retention: What in-

tegrated postsecondary education data reveals about online learning. *Online Journal Of Distance Learning Administration*, 19(2): 1-9.

Cilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology, Research and Development*, 59(4): 487-510.

Cochran, J. D., Campbell, S. M., Baker, H. M., & Leeds, E. M. (2014). The role of student characteristics in predicting retention in online courses. *Research in Higher Education*, 55(1): 27-48.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications. 265 Pp.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico, en Investigación educ. médica*. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6). Fecha de consulta: 11 de febrero de 2018.

Jacobson-Lundeborg, V. (2016). *Pedagogical implementation of 21st century skills, en Educational leadership and administration*. Recuperado de <http://proxy.cityu.edu/login?url=https://search-proquestcom.proxy.cityu.edu/docview/1787154870?accountid=1230>. Fecha de consulta: 25 de marzo de 2018.

Kranzow, J. (2013). Faculty leadership in online education: Structuring courses to impact student satisfaction and persistence. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(1), 131.

La-Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Revista Orbis*, 12(35), 18-40.

Laing, C. L., & Laing, G. K. (2015). A conceptual framework for evaluating attrition in online courses. *The E - Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 9(2), 39-55.

Mantravadi, S., & Snider, D. (2017). Online teaching overview and misconceptions: Two keys of sustainability in online courses and tools. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(7), 106-110.

Marí, R. M., Bonet, R. M., & Climent, C. I. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de

los datos obtenidos en la entrevista. *Ciències de l'Educació*, 1(1), 113-133.

Mbati, L., & Minnaar, A. (2015). Guidelines towards the facilitation of interactive online learning programmes in higher education. *International Review Of Research In Open & Distance Learning*, 16(2), 272-287.

Mills, J. D. (2015). Learning management systems must evolve to curb student attrition. *Journal Of Applied Learning Technology*, 5(4), 41-45.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice (4th edition)*. Los Angeles, Estados Unidos: SAGE. 806 Pp.

Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), 76-85.

Phirangee, K. (2016). Students' perceptions of learner-learner interactions that weaken a sense of community in an online learning environment. *Online Learning*, 20(4), 13-33.

Punch, K. F. (2006). *Developing effective research proposals (Second edition)*. London: SAGE. 164 Pp.

Robichaud, W. (2016). Orientation programs to increase retention in online community college courses. *Distance Learning*, 13(2), 57-64.

Russo-Gleicher, R. J. (2013). Qualitative insights into faculty use of student support services with online students at risk: Implications for student retention. *Journal Of Educators Online*, 10(1), 1-32.

Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(4), 1-12.

Seidel, E., & Kutieleh, S. (2017). Using predictive analytics to target and improve first year student attrition. *Australian Journal of Education*, 61(2), 200-218.

Shaw, M., Burrus, S., & Ferguson, K. (2016). Factors that Influence Student Attrition in Online Courses. *Online Journal Of Distance Learning Administration*, 19(3), 24-31.

Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning*, 28(2), 105-119.

Sloan, A., & Bowe, B. (2015). Experiences of

computer science curriculum design: A phenomenological study. *Interchange*, 46(2), 121-142.

Sorensen, C., & Donovan, J. (2017). An examination of factors that impact the retention of online students at a for-profit university. *Online Learning*, 21(3), 206-221.

Stoessel, K., Ihme, T. A., Barbarino, M., Fisseler, B., & Stürmer, S. (2015). Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why? *Research in Higher Education*, 56(3), 228-246.

Tomlinson, C. A. (2015). Teaching for excellence in academically diverse classrooms. *Society*, 52(3), 203-209.

Travers, S. (2016). Supporting online student retention in community colleges: What data is most relevant? *Quarterly Review of Distance Education*, 17(4), 49-61.

Youngju, L., Jaeho, C., & Taehyun, K. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. *British Journal Of Educational Technology*, 44(2), 328-337.

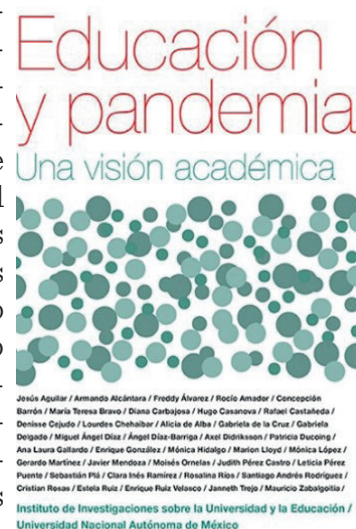
Reseña

Educación y pandemia. Una visión académica

Education and pandemic. An academic view

Paola Andrea López-Hernández

El libro que aquí se reseña Educación y pandemia. Una visión académica, es un acercamiento a la reflexión y el análisis del impacto que ha tenido la COVID-19 en el ámbito educativo. Es la primera edición, presentándose como un esfuerzo colectivo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Éste se compone por un total de seis apartados y 34 trabajos expuestos por el cuerpo académico del IISUE que plantean, de manera general, los temas en materia de enseñanza que han surgido a raíz de la pandemia, mismos que se relacionan con las respuestas emergentes que el sistema ha dado para cubrir la formación a distancia, la manera en la que se han adaptado las prácticas educativas, la forma en la que impacta el acceso a la tecnología en el proceso; retoma el crecimiento de las brechas de desigualdad en la población vulnerable, cómo se ha respondido en diversas épocas a diferentes emergencias sanitarias y, finalmente, los cambios que se deben presentar en este ámbito después de la pandemia.



El primer apartado titulado Educación, escuela y continuidad pedagógica se encuentra conformado por un total de cinco producciones que retoman los cambios generados a raíz de la emergencia sanitaria relacionados con el paso del aprendizaje en las aulas a los espacios del hogar, las alternativas propuestas por el sistema educativo dirigidas principalmente a la atención de la formación básica, que parten del uso de medios de comunicación como la radio y la televisión desde un supuesto en el que la mayoría de la población cuenta con estos recursos para llevar a cabo los procesos de aprendizaje.

En este bloque temático los autores coinciden en tres puntos sumamente relevantes: la pandemia ha expuesto que la escuela sigue trabajando mediante un modelo universal que se para la realidad de los contenidos, los problemas que se presentan al interior de los hogares impiden el desarrollo de procesos de enseñanza develando las desigualdades económicas y sociales, y se retoma la oportunidad que esta emergencia sanitaria otorga para transformar el sistema educativo y orientarlo hacia el aprendizaje significativo en contextos reales. En esta época de crisis, se ha dado cuenta de que la brecha digital impacta significativamente en todos los sectores, pero afecta de manera directa a los más vulnerables. Por esta razón, si se desean implementar programas para continuar con la enseñanza y “salvar el ciclo escolar” es nece-

Fecha de recepción: 17/06/2020 Fecha de aceptación 30/06/2020

*Autor para correspondencia: palohe92@gmail.com Dirección: Profesora adscrita a la Secretaría de Educación de Veracruz.

sario que las autoridades tomen en cuenta las necesidades poblacionales analizando el acceso que los individuos tienen a los medios empleados para continuar con los procesos de enseñanza y la situación en la que viven miles de estudiantes que, en muchas ocasiones, carecen de todos los recursos. De esta manera, la emergencia sanitaria, representa una gran oportunidad para transformar la educación, poniendo las disciplinas al servicio de la realidad y no viceversa, desarrollando estrategias que permitan construir aprendizajes realmente significativos que vinculen los contextos y las comunidades con los centros escolares. El segundo bloque temático titulado Educación superior está constituido por seis publicaciones que exponen la manera en la que diversas IES han modificado sus prácticas para atender a la población estudiantil, en este sentido, se han detectado carencias similares en distintos centros escolares, que recaen en la accesibilidad a los recursos informáticos, la formación para emplearlos de manera eficiente, la transformación del papel de los estudiantes y de los docentes, así como los retos relacionados con los aspectos que se deberán tomar en cuenta para la formación de ciudadanos al término de la emergencia sanitaria.

De esta manera, los autores plantean como un reto para este nivel educativo la necesidad de transitar de un currículo que privilegia los contenidos enciclopédicos a uno que retome aprendizajes significativos, mediante proyectos pedagógicos orientados a la conformación de sujetos solidarios, éticos, comprometidos con el planeta, responsables y resilientes. Es así como se espera que a raíz de esta contingencia los sistemas se renueven para ofrecer una formación más flexible, que parta de un diagnóstico de las necesidades estudiantiles y que plantee estrategias encaminadas a satisfacerlas.

Otro aspecto que es fundamental retomar es el relacionado con los recursos económicos en dos puntos, el primero tiene que ver con el acceso individual que cada estudiante tiene a las TIC, que actualmente son esenciales para continuar con sus procesos formativos, la desigualdad de materiales genera el riesgo de que los alumnos aplacen sus estudios, se retrasen en las actividades o, en el peor de los casos, desertan viéndose obligados a integrar la fuerza laboral. Como segundo punto, en la esfera gubernamental el presupuesto que estará destinado a las instituciones de educación superior es incierto, aún no se tienen datos que den cuenta de los recursos financieros con los que contará cada institución, sin embargo, se prevé una disminución de éstos, afectando de forma significativa a las universidades más necesitadas.

El tercer apartado Educación, tecnología y conectividad expone, a través de cinco escritos, la importancia que tienen las TIC en el establecimiento de la educación a distancia, pero, sobre todo, como la COVID-19 ha develado la amplia brecha digital existente en los diferentes estratos poblacionales reflejando fuertes desigualdades en los niveles, tipos y subsistemas educativos. Con base en los autores, en tiempos de COVID la brecha digital representa consecuencias realmente nocivas para los sistemas educativos, acrecentando el reto de llevar una formación de calidad a los distintos hogares. Actualmente, los procesos de enseñanza-aprendizaje se han desarrollado en un “collage de tensiones” que parten de una implementación de propuestas que ignoran las prioridades de salud física, emocional y de acceso económico, en donde es más importante abordar los contenidos del currículo que prestar atención en las necesidades de los estudiantes.

Relacionado con la educación básica, se ha planteado la teleeducación como un medio para reducir las desigualdades, sin embargo, es fundamental mencionar que el programa “Aprende en Casa” propuesto por el gobierno mexicano es de cobertura limitada por lo que no llega a todos los rincones de la nación. Aunado a lo anterior, la desigualdad digital impide que los estudiantes desa-

rollen las competencias necesarias para aprovechar plenamente las TIC lo que complica aún más el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje exponiendo retos que se presentan tanto para el sistema, los docentes, los alumnos y los padres de familia, quienes han asumido la responsabilidad de educar desde casa.

Es importante mencionar que los autores exponen que es posible que la normalidad nunca regrese, por lo que este periodo se puede tomar como una gran oportunidad para proponer cambios en la sociedad y en el sistema educativo, que se ha acostumbrado a normalizar la desigualdad y la falta de equidad, observándolas siempre como responsabilidades individuales y no del sistema. Es por ello que, el final de la pandemia implica un nuevo reto para alfabetizar digitalmente a la mayoría de la población.

El cuarto apartado Educación, desigualdad y género expone un total de seis trabajos en donde se describe y analiza, de manera general, cómo la desigualdad en los grupos con mayor grado de vulnerabilidad (población marginada e indígena, mujeres) ha afectado su acceso a la educación y su desarrollo pleno en los procesos de aprendizaje. Los autores plantean que es innegable el impacto negativo que ha generado la pandemia relacionado con el ámbito económico, político, social y cultural, sin embargo, los más afectados han sido los más pobres, niños y jóvenes que se tienen que hacer cargo de innumerables responsabilidades familiares y para quienes resulta algo absurdo las peticiones del sistema educativo y de salud. En cuanto a la formación dirigida a la población indígena ésta se ha visto afectada desde antes del periodo de la emergencia sanitaria, basando la enseñanza en currículo que no toma en cuenta las necesidades de las comunidades ni su progreso, operando con una vieja lógica que reproduce y maximiza la desigualdad en un periodo en donde estos niños, niñas y jóvenes tienen un menor acceso a la educación. En cuanto al género, los autores coinciden en que la desigualdad aumentó en este ámbito, pues las mujeres han triplicado sus quehaceres otorgándoles la responsabilidad del trabajo laboral, el doméstico y la enseñanza de los hijos, prescindiendo de la equidad tan buscada. Sumado a ello, el repunte de la violencia doméstica e intrafamiliar pone en riesgo su desarrollo armónico. Por esta razón, es necesario adaptar estrategias con perspectivas de género frente a la COVID 19, mediante sistemas educativos que partan de una igualdad sustantiva en donde hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de participación y resultados. Nuevamente, la propuesta de cambio en este ámbito por parte de los autores se orienta hacia la disminución de las desigualdades en grupos vulnerables, que se han vuelto más latentes en este periodo de contingencia sanitaria. El quinto apartado Educación y cultura. La dimensión histórica describe a través de ocho textos la manera en la que, a lo largo de la historia, se han enfrentado las diversas pandemias a nivel nacional y mundial tomando como referencia tres épocas fundamentales: colonial, decimonónica y contemporánea.

En este punto, los autores resaltan la necesidad de reflexionar sobre las experiencias vividas en los diferentes lapsos de tiempo, en donde pandemias como la viruela, el cólera, la tuberculosis y las diferentes sepsis de gripe afectaron no sólo a la población a nivel nacional, sino que se constituyeron como problemas graves de salubridad en el mundo. Es así como a través de la historia se busca comprender el presente, analizando categorías como la comunicación que se establecía con la población, las decisiones tomadas desde las esferas gubernamentales para salvaguardar la vida de la mayor cantidad de personas, la presencia o ausencia de políticas públicas y sociales para resolver las principales problemáticas que acarrea una emergencia sanitaria, y finalmente, una reflexión sobre los desaciertos presentados en los diferentes periodos, relacionados con la coordinación entre la administración pública y el sistema de salud, la falta de apoyo al sector científico y de investigación y la atención de los ciudadanos.

El apartado Educación hacia el futuro se integra por una serie de textos que se encaminan a responder la pregunta ¿qué aspectos deberá tomar en cuenta el sistema educativo para la formación en una nueva normalidad? En este punto los autores nos invitan a reflexionar sobre la manera en la que los sistemas escolares deberán adaptarse para mejorar los procesos educativos, no para reproducir contenidos o alcanzar los propósitos establecidos en un currículo, sino para cuidar del medio en el que nos desarrollamos, dándole un respiro a la naturaleza, implementando un nuevo currículo orientado a una formación sustentable, a la disminución de la desigualdad de la que se ha hablado en apartados anteriores y la formación de competencias ciudadanas que permitan detectar amenazas, riesgos y espacios vulnerables. A manera de conclusión, el libro Educación y pandemia. Una visión académica nos permite tener un primer acercamiento a los trabajos de análisis y reflexión que están surgiendo en torno a una emergencia sanitaria sin precedentes causada a raíz del SARS-COV 2, que causa la enfermedad del COVID19, que ha obligado a miles de estudiantes a retirarse de las aulas y a estudiar en contextos en donde predomina la desigualdad y la falta de acceso a las oportunidades educativas. Es así como esta obra se presenta como un importante aporte en la problemática por la que atraviesa la enseñanza en todos sus niveles y modalidades, siendo un referente de consulta para los actores involucrados en el sistema escolar, exponiendo puntos de reflexión orientados a visualizar una transformación a los sistemas educativos, viendo la emergencia sanitaria como una oportunidad para identificar las problemáticas y actuar en busca de soluciones.

REFERENCIAS

IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>