

Ra Ximhai

Publicación semestral de Ciencias Sociales

Percepción de la educación virtual en tiempos de COVID 19, de los estudiantes de la licenciatura en administración de empresas de la facultad de ciencias económicas administrativas extensión Simula de Leyva

Lourdes Teresa López Hernández

Acceso a la educación de los pueblos originarios en tiempos de pandemia. Experiencias de estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla

Belinda Rodríguez Arredondo y María del Pilar Hernández Limónchi

La educación de estudiantes el programa educativo de Derecho de la Universidad Autónoma Indígena de México ante el COVID-19

Olivia Arzate Maldonado

Tres extractos del ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México

Francisco Miravalles Rodríguez

La Universidad Autónoma Indígena de México y la aplicación del derecho humano a la educación para los pueblos indígenas de México

Francisco Ricardo Rodríguez López

Factores que impactan la calidad de la educación a distancia en una Institución de Educación Superior

Daniel Omar Santosa y Ivette Samartín Fabiola López Caro

La deserción escolar por problemas de acceso y disponibilidad de conectividad a Internet en los estudiantes de la UAIM, Ciudad Mochiliches, El Fuerte, Sinaloa

Victor Manuel Hernández Flores y Héctor Javier López López

El espíritu empresarial de los estudiantes universitarios de la ciudad de Las Mochis, Sinaloa

Guillermo Fabián Pérez Álvarez, Iván Noel Álvarez Sánchez y Miriam Aracely Pérez Barrera

Permanencia curricular como enfermería, estado del arte

Yesenia Dávila Cruz Valdez y Wilmar Felipe Castro Leyva

Modelo educativo por competencias, propuesta innovadora a una simulación de cambio en México?

Arturo DuPont Barrera

El desarrollo de hábitos saludables en niños, niñas y adolescentes indígenas en la educación básica: análisis de contenido de los programas de estudio

Mrs. Del Carmen Jiménez Ruiz, Mrs. Ofelia Patricia Calderón, Luis Lozano Ortiz y Pedro Ortiz Ortaque

Paradigma funcionalidad de administración en la gestión educativa intercultural

Iván Noel Álvarez Sánchez, Guadalupe Fabiola Pérez Álvarez, Miriam Aracely Pérez Barrera

Análisis técnico de los estilos de enseñanza y propuesta de instrumento para su medición en el nivel superior

Luis García Valenzuela y José Adolfo Ortegón López

Revista Científica Ra Ximhai

Ciencias Sociales

Vol. 18 Número 2 julio-diciembre de 2022

Publicación de la Universidad Autónoma Indígena de México

Editora General

M. en C. Aminne Armenta Armenta

ISSN-1665-0441

D.R. © Ra Ximhai

Hecho en México

Printed in Mexico

Ra Ximhai

El Nombre

La identificación de esta revista con el nombre de Ra Ximhai (escrito en lengua hñahñú), que traducido al español significa “el mundo, el Universo o la vida”, hace referencia a la naturaleza desde un punto de vista cosmológico signado por los indígenas otomíes. La revista lleva este título como un homenaje a las culturas indígenas del país que forman parte importante de la riqueza cultural de México.

Diseño de portada: M. en C. Aminne Armenta Armenta

Revista Ra Ximhai, Volumen 18, núm. 2, julio-diciembre 2022, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma Indígena de México. Domicilio Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. C.P. 81229 Tel: (668) 8160-320, <http://www.raximhai.com.mx/Portal/>, raximhai@uaim.edu.mx. Editora responsable: M. en C. Aminne Armenta Armenta. Reserva de derechos al uso exclusivo 1112-2009-053, ISSN 1665-0441, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de “pares ciegos”. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 México.

Ra Ximhai

COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO

Dra. Chantal Cramaussel Vallet

Colegio de Michoacán

Dr. Mario Magaña Mancillas

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Bruno Baronnet

Universidad Veracruzana

Dra. Zulema Trejo Contreras

Colegio de Sonora

Dr. José Luis Moctezuma Zamarrón

Instituto Nacional de Antropología e Historia/Sonora

Dr. Samuel Ojeda Gastelum

Universidad Autónoma de Sinaloa

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero

Universidad Autónoma del Estado de México

Dr. Oscar Viramontes Olivas

Universidad Autónoma de Chihuahua

Dr. José Manuel Juárez Núñez

UAM-Xochimilco

Dra. Sonia Comboni Salinas

UAM-Xochimilco

Dr. Gunther Dietz

Universidad Veracruzana

Dr. José Guadalupe Vargas Hernández

Universidad de Guadalajara

Dr. Raúl Zibechi

Multidiversidad Franciscana de América Latina, Montevideo

Dr. Robinson Salazar Pérez

Director de la Red de Investigadores por la Democracia y la Paz, Buenos Aires, Argentina

Dr. Daniel Mato

Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina

Dr. John Mason Hart

University of Houston

Dr. Juan Pablo Dabove

University of Colorado Boulder

Dr. Víctor Antonio Corrales Burgoño

Universidad Autónoma de Sinaloa

Dra. Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez

Universidad Autónoma de Sinaloa

Dr. Dante Arturo Salgado González

Universidad Autónoma de Baja California Sur

Dra. María Del Rosario Echeverría González

Universidad Intercultural del Estado de Puebla

COMITÉ EDITORIAL INTERNO

Dr. Ernesto Guerra García

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. María Guadalupe Ibarra Cecaña

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Estuardo Lara Ponce

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Celso Ortiz Marín

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Elvia Nereyda Rodríguez Saucedá

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Claudia Selene Castro Estrada

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Francisco Antonio Romero Leyva

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Pedro Antonio López De Haro

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Iván Noel Álvarez Sánchez

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Jesús Ramón Rodríguez Apodaca

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Olia Acuña Maldonado

Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Francisco Ricardo Ramírez Lugo

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Elvira Martínez Salomón

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Lizbeth Félix Miranda

Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. María Azucena Caro Dueñas

Universidad Autónoma Indígena de México

M. en C. Aminne Armenta Armenta

Editora General

Universidad Autónoma Indígena de México

Ra Ximhai

Ciencias Sociales

Vol. 18 Número 2

julio-diciembre 2022

ISSN-1665-0441

La revista *Ra Ximhai* está indexada en el **Master Journal List** (Clarivate Analytics), la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico **REDIB**, el Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**), Electronic Journals Service (**EBSCO**), Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (**REDALYC**), Servicios de Alertas y Hemeroteca Virtual de la Universidad de Rioja, España (**DIALNET**), el Directory of Open Access Journals (**DOAJ**), Hispanic American Periodicals Index (**HAPI**), **Academic Journals Database**, Revistas Electrónicas de Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Iberoamericanos (**OEI**), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe (**CLACSO**), el Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación (**INAPI**), In4referencial Científico (**in4ciencia**), **Revistas Indexadas de Actualidad Iberoamericana**, **Academia.edu**, **Researchgate**, **WorldCat** e **Indice de Publicaciones Periódicas REMERI**.

Es posible consultarla a través de las siguientes bibliotecas virtuales universitarias:

De **Alemania**: Technische Universität Braunschweig, Uppsala University Library, Kassel University Library.

De **Argentina**: Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología, Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa.

De **Australia**: Library of Southern Cross University.

De **Canadá**: Memorial University of Newfoundland Libraries.

De **China**: Electronic Journal Library.

De **Colombia**: Centro de Estudios Superiores María Goretti.

De **España**: Biblioteca de la Universidad de Sevilla y MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas) Universitat de Barcelona.

De **Estados Unidos**: University of Georgia Libraries, Thomas Library de la Universidad Witteberg, Information Network of the State Library of Ohio, Albertsons Library of Boise State University, University of Tennessee Libraries, Columbia University Libraries, Binghamton University Libraries, Electronic Journals of Texas Tech University, University of Illinois at Urbana Champaign Library Gateway, Cornell University Library, Libraries of the University of South Florida (USF), Washington Research Library Consortium (WRLC), South Dakota State University, Georgetown University Library, Marymount University Library y The Catholic University of America.

De **Finlandia**: Tampereen Yliopiston Kirjasto Andor.

De **Francia**: Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Centre National de la Recherche Scientifique, Bibliothèques Universitaires de l'Université de Caen Normandie, Université Jean Monnet (Saint-Etienne), Sciences Po Paris, Accès Unifié aux Référentiels HAL, Centre pour la Communication Scientifique Directe.

De **Inglaterra**: Oxford Brookes University, University of Leicester, University Library of University of Sheffield.

De **Italia**: Sistema Archivistico e Bibliotecario Politécnico Milano, Sapienza Digital Library, Biblioteca Universitaria di Lugano de la Università Della Svizzera.

De **Japón**: University of Tsukuba Library.

De **México**: e-journals y revistas de ciencias sociales UNAM.

De **Suecia**: Göteborg University Library

**El mundo,
El universo o
La vida**

ISSN-1665-0441

VOLUMEN 18 NÚMERO 2
JULIO-DICIEMBRE 2022

La presente edición de la revista Ra Ximhai ha sido coordinada por la Doctora Olia Acuña Maldonado y los Doctores Francisco Ricardo Ramírez Lugo e Iván Noel Álvarez Sánchez, Profesores Investigadores de la Universidad Autónoma Indígena de México.

CONTENIDO

Vol. 18 Núm. 2 julio-diciembre 2022

Ciencias Sociales

ISSN-1665-0441

13 **Presentación**

José Manuel Luque Rojas

El derecho humano a la educación en tiempos de Covid

15 **Percepción de la educación virtual en tiempos de COVID 19, de los estudiantes de la licenciatura en administración de empresas de la facultad de ciencias económicas y administrativas extensión Sinaloa de Leyva**

Lourdes Teresa Lugo Hernández

37 **Acceso a la educación de los pueblos originarios en tiempos de pandemia. Experiencias de estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla**

Belinda Rodríguez Arrocha y María del Pilar Hernández Limonchi

57 **La educación de calidad en el programa educativo de Derecho de la Universidad Autónoma Indígena de México ante el COVID-19**

Olia Acuña Maldonado

81 **Trayectoria del ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México**

Erasmus Miranda Bojórquez

103 **La Universidad Autónoma Indígena de México y la aplicación del derecho humano a la educación para los pueblos indígenas de México**

Francisco Ricardo Ramírez Lugo

El derecho humano a la educación aplicado en la enseñanza-aprendizaje

119 **Factores que impactan la calidad de la educación a distancia en una Institución de Educación Superior**

Héctor Omar Sandoval Soto y Samantha Fabiola López Caro

- 131** **La deserción escolar por problemas de acceso y disponibilidad de conectividad a internet en los estudiantes de la UAIM, Unidad Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa**
Víctor Manuel Hernández Fierro y Héctor Javier López López
- 157** **El espíritu emprendedor de los estudiantes universitarios de la ciudad de Los Mochis, Sinaloa**
Gustavo Fabián Pérez Álvarez; Iván Noel Álvarez Sánchez y Miriam Aracely Pérez Barraza
- 175** **Pertinencia curricular: caso enfermería, estado del arte**
Yessica Daena Cota Valdez y Nidia Selene Castro Leyva

Los modelos educativos y el derecho humano a la educación

- 201** **Modelo educativo por competencias ¿propuesta innovadora o una simulación de cambio en México?**
Arlete Du Pond Barrera
- 219** **El desarrollo de hábitos saludables en niños, niñas y adolescentes indígenas en la educación básica: análisis de contenido de los programas de estudio**
Ma. Del Carmen Jaimes Ruiz; Ma. Otilia Pastrana Galarza; Luis Lozano Ortiz y Pedro Ortiz Oropeza

Teorías relacionadas con el derecho humano a la educación

- 251** **Paradigma funcionalista de administración en la gestión educativa intercultural**
Iván Noel Álvarez Sánchez; Gustavo Fabián Pérez Álvarez y Miriam Aracely Pérez Barraza
- 275** **Análisis teórico de los estilos de enseñanza y propuesta de instrumento para su medición en el nivel superior**
Luis García Valenzuela y José Alberto Ortega Campos

CONTENTS

Vol. 18 Num. 2 July-december 2022
Social Sciences
ISSN-1665-0441

- 13** **Presentation**
José Manuel Luque Rojas

The human right to education in times of Covid

- 15** **Perception of virtual education in times of COVID 19, of the students of the bachelor's degree in business administration of the faculty of economic and administrative sciences, Sinaloa de Leyva extension**
Lourdes Teresa Lugo Hernández
- 37** **Access to education of indigenous peoples in pandemic times. Experiences of students at Intercultural University of the State of Puebla**
Belinda Rodríguez Arrocha y María del Pilar Hernández Limonchi
- 57** **Quality education in the educational law program of the Autonomous Indigenous University of Mexico in the face of COVID-19**
Olivia Acuña Maldonado
- 81** **The way of the right to education of students of the Universidad Autónoma Indígena de México**
Erasmus Miranda Bojórquez
- 103** **The Autonomous Indigenous University of Mexico and the application of the human right to education for the indigenous peoples of Mexico**
Francisco Ricardo Ramírez Lugo

The human right to education applied in teaching-learning

- 119** **Factors that impact the quality of distance education in a Higher Education Institute**
Héctor Omar Sandoval Soto y Samantha Fabiola López Caro

- 131** **School dropout due to problems of access and availability of internet connectivity in students of the UAIM, Mochicahui Unit, El Fuerte, Sinaloa**
Víctor Manuel Hernández Fierro y Héctor Javier López López
- 157** **The entrepreneurial spirit of university students in the city of Los Mochis, Sinaloa**
Gustavo Fabián Pérez Álvarez; Iván Noel Álvarez Sánchez y Miriam Aracely Pérez Barraza
- 175** **Curricular relevance: nursing case, state of the art**
Yessica Daena Cota Valdez y Nidia Selene Castro Leyva

Educational models and the human right to education

- 201** **Educational model by competences innovative proposal or a simulation of change in Mexico?**
Arlete Du Pond Barrera
- 219** **The development of healthy habits in indigenous children and adolescents in basic education: content analysis of study programs**
Ma. Del Carmen Jaimes Ruiz; Ma. Otilia Pastrana Galarza; Luis Lozano Ortiz y Pedro Ortiz Oropeza

Theories related to the human right to education

- 251** **Functionalist paradigm of administration in intercultural educational management**
Iván Noel Álvarez Sánchez; Gustavo Fabián Pérez Álvarez y Miriam Aracely Pérez Barraza
- 275** **Theoretical analysis of teaching styles and instrument proposal for its measurement at the higher level**
Luis García Valenzuela y José Alberto Ortega Campos

PRESENTACIÓN

José Manuel Luque Rojas

Es indudable que la época que estamos viviendo representa un verdadero reto para casi todas las actividades que realizan las personas dentro de una sociedad.

Al presentarse los contagios masivos por Covid 19 en México y que, debido a esto, millones de personas, ya sea por indicaciones del Estado o por voluntad propia se vieron en la necesidad de confinarse en sus hogares ante una cuarentena que se prolongó casi dos años y que a la fecha se ha seguido implementado en muchas regiones y ciudades del país, o a veces, las personas se la han autoimpuesto.

El Covid 19 provocó que miles de personas contagiadas tomaran días para atenderse y hospitalizarse, muchos otros, infortunadamente fallecieron.

Ante esta pandemia, la razón lógica de las universidades fue suspender en marzo del 2020 todas las actividades académicas que se llevaban de forma presencial. A partir de esa fecha, las universidades tuvieron que reencauzar sus actividades y rediseñarlas tratando de utilizar lo mejor posible las aplicaciones existentes en la web; apresurando también la actualización y capacitación de los profesores.

Con estas medidas, las instituciones educativas lograron terminar el ciclo escolar 2019-2020 y, se apoyaron en estas estrategias para desarrollar el ciclo 2020-2021 y un ya avanzado ciclo 2021-2022.

Esta especial situación causó estragos en el desarrollo académico de los estudiantes. Los jóvenes se vieron de pronto sin aulas, sin clases, sin bibliotecas, sin profesores y sin sus asesores académicos, y, además, tuvieron que regresar muchos de ellos a casa, en los casos de aquellos estudiantes que se encontraban fuera de sus lugares de origen.

Aunado a lo anterior, los estudiantes también se enfrentaron a gastos que no tenían planeados, como el pago del servicio de internet, o el uso de computadoras en los cafés internet, o la necesidad de adquirir computadoras de escritorio o portátiles.

Todas estas vicisitudes indudablemente afectaron el trabajo académico de las universidades, de sus profesores y profesores-investigadores, que también se

vieron en la necesidad de suspender sus proyectos, investigaciones, trabajos de campo y toda aquella labor académica que estaban desarrollando.

Ante este panorama, que una institución académica como lo es la Universidad Autónoma Indígena de México, una institución que sabemos que cuenta con poco presupuesto y que el mismo es muy limitado para cuestiones de publicaciones, es loable pues el esfuerzo de sacar a la luz una edición especial de la revista *Ra Ximhai* sobre el derecho humano a la educación.

Este número especial, refleja el trabajo de muchos investigadores que a pesar de las circunstancias especiales -por llamarlas de alguna manera-, que estamos viviendo, han hecho su mejor esfuerzo para compartirnos sus investigaciones y sus resultados.

En los artículos que conforman este número especial sobre el derecho a la educación plantean los retos que enfrentan las instituciones y quienes las conforman como los profesores, estudiantes y personal administrativo.

Estos profesores e investigadores refieren temas tan importantes e interesantes como las emociones que deben de manejar los formadores, la empatía y sus aplicaciones en el ámbito educativo, específicamente para la formación de formadores.

Un tema que enfatizaron fueron los factores que impactan en la calidad de la educación a distancia durante la pandemia de Covid 19, destacándose la falta de conectividad que tienen los estudiantes que viven en las comunidades rurales e indígenas que habitan en diferentes regiones del país, la brecha digital en México persiste, y dificulta el avance en la formación académica de las y los más jóvenes de las familias.

Narran también el desconcierto que tuvieron y tienen los estudiantes al enfrentarse a la modalidad de clases virtuales. Denotan los efectos de la pandemia, deserción escolar y el bajo porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso.

Es indudable que la educación digital es un desafío en un mundo globalizado, ya que tener una computadora no es suficiente para un uso racional de las nuevas tecnologías.

Si bien es cierto, existe el derecho a la educación en las declaraciones internacionales y en el derecho mexicano, ante estas circunstancias, no es procedente en la práctica la implementación de modelos educativos y los distintos rasgos como la educación por competencias o el espíritu emprendedor.

Los investigadores plantean la necesidad de implementar prácticas de gestión educativa que realmente impacten y generen cambios en la educación, y que, si es necesario, se replanteen modelo de gestión y organización que generen ambientes de aprendizaje enriquecedores orientados al desarrollo de los estudiantes y de las instituciones educativas.

Los trabajos presentados, nos indican que debemos de diseñar planes y programas para que el derecho humano a la educación sea accesible para todos los mexicanos.

**PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN TIEMPOS DE COVID 19,
DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN DE
EMPRESAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y
ADMINISTRATIVAS EXTENSIÓN SINALOA DE LEYVA**

**PERCEPTION OF VIRTUAL EDUCATION IN TIMES OF COVID 19, OF THE
STUDENTS OF THE BACHELOR'S DEGREE IN BUSINESS
ADMINISTRATION OF THE FACULTY OF ECONOMIC AND
ADMINISTRATIVE SCIENCES, SINALOA DE LEYVA EXTENSION**

Lourdes Teresa **Lugo-Hernández**¹

Resumen

La pandemia afectó el sector de la educación a nivel mundial causando la suspensión de las clases en todos los niveles, por lo cual las escuelas implementaron diversas estrategias para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de continuar con las clases, pero al mismo tiempo salvaguardar la salud de todos; al iniciar la educación en línea los docentes utilizaron diversos medios de comunicación para estar en contacto con los educandos e impartir las sesiones virtuales, entre ellos se encuentra la plataforma Moodle que la universidad puso a disposición con el nombre de Aula Virtual UAS, también usaron Zoom, Google

Classroom, Google Meet, WhatsApp y Correo electrónico. El objetivo de este artículo es analizar la percepción de la educación virtual en tiempos de COVID 19, de los estudiantes de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Extensión Sinaloa de Leyva de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). El método utilizado fue el mixto que involucra un proceso cuantitativo y cualitativo. El enfoque del estudio es descriptivo ya que busca recabar la información de lo ocurrido durante la pandemia en el tema de la educación virtual para detallar lo sucedido, se utilizaron la entrevista estructurada y el cuestionario para recabar la información. Los resultados del

¹ Maestra de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Extensión Sinaloa de Leyva, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: lourdeslugo@uas.edu.mx

Recibido: 19 de abril de 2022. Aceptado: 12 de junio de 2022.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 18(2): 15-36.

doi.org/10.35197/rx.18.02.2022.01.11

estudio demuestran que el 100% de los estudiantes no habían recibido anteriormente clases virtuales, su sentir fue desconcierto ante esta modalidad, además; se expone la desigualdad en las condiciones de los estudiantes de bajos recursos, siendo estos los más afectados. Este estudio, presenta el impacto que causó en dicha institución, demostrando que uno de los inconvenientes fue la deserción escolar, así como también, esta situación de la pandemia impactó en el número de alumnos de nuevo ingreso ya que los números bajaron notablemente a partir de la fecha de inicio del confinamiento. En cuanto a la gestión realizada por parte de la escuela ante la crisis, esta realizó diversas acciones para mejorar la comunicación entre el personal académico y administrativo durante la pandemia, además implementó estrategias para detectar los alumnos que no entraban a la plataforma virtual, dando seguimiento y atención para reducir el índice de deserción escolar.

Palabras clave: educación virtual, pandemia, COVID -19.

Abstract

The pandemic affected the education sector worldwide causing the suspension of classes at all levels, so schools implemented various strategies to facilitate the teaching and learning process to continue with classes, while at the same time safeguarding the health of all; at the beginning of online education, teachers used various means of communication to be in contact with students and deliver virtual sessions, among them the Moodle platform that the university made

available under the name of Aula Virtual UAS, also used Zoom, Google Classroom, Google Meet, WhatsApp and email. This article aims to analyze the perception of virtual education in times of COVID 19, of the students of the Bachelor's Degree in Business Administration of the Faculty of Economics and Administrative Sciences Sinaloa de Leyva Extension of the Autonomous University of Sinaloa (UAS). The method used in the research was the mixed method that involves a quantitative and qualitative process. The approach of the study is descriptive as it seeks to collect information on what happened during the pandemic in the field of virtual education to detail what happened, the structured interview and the questionnaire were used to collect the information. The results of the study show that 100% of the students had not previously received virtual classes, and their feelings were disconcerted by this modality, as well as exposed the inequality in the conditions of low-income students, who were the most affected. This study presents the impact it had on the institution, demonstrating that one of the drawbacks was the dropout rate and the number of new students since the number of new students dropped significantly from the start date of the confinement. As for the school's management of the crisis, it took various actions to improve communication between academic and administrative staff during the pandemic and also implemented strategies to detect students who did not enter the virtual platform, providing follow-up and attention to reduce the dropout rate.

Key words: virtual education, pandemic, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

Las épocas de crisis quizá sean el principal aliento para influir a los hombres hacia la innovación. De las cíclicas depresiones del petróleo, de los conflictos armados de todo tipo en el mundo hasta las pandemias del ébola, del cólera o del

coronavirus, nacen las oportunidades de cambiar los modelos establecidos, productivos, comunicativos y pedagógicos. Empujados por la circunstancia del aislamiento obligatorio las instituciones educativas activaron mecanismos para facilitar y mantener los procesos de aprendizaje vigentes en medio de la dificultad (Henríquez & Villegas, 2020).

Con la declaración de la pandemia el sector educativo se vio afectado, tanto en las escuelas privadas como en las públicas, obligándolos a cambiar la forma de trabajo para enfrentar la crisis. Cada una desde su contexto llevó a cabo las acciones necesarias para contrarrestar los problemas generados, la suspensión de las actividades generó un avance importante en la utilización de las tecnologías de la comunicación como medio para seguir con las clases en modalidad virtual y facilitar el proceso de enseñanza.

Las clases se suspendieron en un inicio del periodo comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 en las escuelas de 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, a excepción del Instituto Politécnico Nacional, como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la COVID-19 en el territorio mexicano (Diario Oficial de la Federación, 2020).

Esta suspensión general creó grandes retos ante la educación, viéndose obligados a enfrentar una serie de cambios en sus procesos para continuar con el ciclo escolar, la respuesta fue de manera inesperada pero fundamental para mantener el resguardo de todos los educandos, se propuso seguir en línea. Por tal motivo las instituciones educativas transformaron su modelo tradicional a virtual, esa decisión fue la forma más acertada de responder ante la crisis ocasionada por la pandemia.

Desde su inicio hace dos años, la pandemia de COVID-19 ha detenido los sistemas educativos en todo el mundo, afectando más a los estudiantes más vulnerables. Ha elevado las desigualdades y ha provocado una crisis educativa. El detener las funciones en las escuelas se prolongó hasta más de un ciclo escolar completo, impactado fuertemente a los alumnos de escasos recursos, por falta de conectividad y dispositivos, incluso excluyó al menos a un tercio de los jóvenes de seguir aprendiendo de forma remota (UNESCO, 2021).

La educación virtual en tiempos de COVID - 19, se ha caracterizado por una serie cambios inesperados, en donde los más afectados han sido los estudiantes de bajos recursos, el cierre de las escuelas obligó los directivos a implementar estrategias para continuar con las clases, de inmediato analizaron la situación y tomaron la decisión de utilizar dispositivos tecnológicos a través de plataformas en línea para garantizar con el cumplimiento de los objetivos de formación. Sin

embargo, los alumnos se enfrentaron con grandes desafíos al no contar con las herramientas.

El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción de la educación virtual en tiempos de COVID 19, se realizó un análisis al contexto para comprender el sentir de los alumnos sobre la nueva forma de aprender. El resultado muestra las limitaciones de este modelo, que fue impulsado por la crisis en la enseñanza causada por la pandemia Covid-19, exigiendo el cierre de las escuelas y continuar con las clases en línea.

“Más allá de las diferencias en infraestructura, en términos de acceso, tanto a computadores como a internet en familias y escuelas, existen problemas de usabilidad en métodos del conocimiento que manejan los usuarios, con la llamada alfabetización digital” (UNESCO, 2020, pág. 10). En el caso de la facultad de extensión de Sinaloa de Leyva los estudiantes no habían recibido anteriormente clases en línea, existió desde un inicio una gran confusión al no saber manejar la plataforma virtual.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN

En este estudio se aplicó el método mixto, de acuerdo a Hernández, Fernández & Baptista, (2014) exponen “que implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema”. (p. 532). Considerado como el más adecuado para conocer la percepción de los estudiantes acerca de la educación virtual en la enseñanza en tiempos de COVID 19, se emplearon la entrevista estructurada y el cuestionario para recolectar la información.

El estudio es descriptivo “se centra en describir situaciones, eventos o hechos, recolectando datos sobre una serie de cuestiones y se efectúan mediciones en este tipo de investigación, además examina minuciosamente lo que está sucediendo en un momento dado y lo interpreta.” (Cabezas, Andrade, & Torres, 2018, pág. 68) La indagación busca recabar la información de lo ocurrido durante la pandemia en el tema de la educación virtual para detallar lo sucedido. A continuación, se presentan las principales variables de la investigación, que se elaboraron para conocer la percepción de los estudiantes sobre la educación virtual en tiempos de COVID 19.

1. ¿Qué percepción tienes respecto a la modalidad virtual de la enseñanza?
2. Durante la clase virtual; ¿entendiste los temas?

3. ¿Consideras que las clases virtuales fueron un medio de aprendizaje eficiente?
4. ¿Estabas preparado para utilizar los medios tecnológicos para recibir las clases virtuales?
5. ¿Cuál fue tu experiencia en general respecto a las clases virtuales?

Como se menciona anteriormente, una de las técnicas de recolección de datos fue el cuestionario en el cual, (Ángeles & Munch, 1996, pág. 55), “indican que es un formato redactado en forma de interrogatorio en donde se obtiene información acerca de las variables que se van a investigar.” Puede ser aplicado personalmente o por correo y en manera individual o colectiva. El diseño habrá de fundamentarse para obtener las referencias a indagar y cada pregunta que incluya deberá estar relacionada con el estudio.

(Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 2017), exponen que el cuestionario es un instrumento de medición que se utiliza como recurso para registrar la información sobre las variables que se tienen en mente dependiendo desde punto de vista ya sea empírico o teórico, señalando que consiste en un conjunto de preguntas respecto a uno o más indicadores para medir el fenómeno de estudio en el que esto se utilizan en encuesta de todo tipo de problemas utilizando diversas interrogantes como las cerradas y las abiertas.

El cuestionario se diseñó a través del medio electrónico llamado formulario de Google, en el que se realizaron diecinueve preguntas, esta plataforma fue gran ayuda porque en ese momento no se tenía el contacto directo con los alumnos, esta técnica sirvió de base para obtener información sobre el fenómeno y conocer la opinión de los estudiantes mediante la modalidad virtual de estudio. Además, este recurso tecnológico graficó los resultados de manera automática logrando obtener una mejor comprensión de los datos recabados.

El instrumento se elaboró redactando preguntas abiertas y cerradas o de elección múltiple explicando que toda la información será de carácter confidencial, así como también destacando la importancia de la veracidad de las respuestas, los datos que proporcionaron fueron la parte central del estudio para conocer la percepción de la educación virtual. Esto permitió tabular los resultados en graficas por cada una de las interrogantes.

Ángeles & Munch, (1996), señalan que las preguntas abiertas son aquellas en las cuales el interrogador contesta libremente con sus propias palabras, la ventaja es que proporciona mucha información y la desventaja es que en ocasiones puede ser muy extensa y difícil de tabular. Las cerradas son las que solo se contestan con sí o no, sin opinión, estas son fáciles de cuadrar y su análisis es sencillo, pero su argumento en contra es que no ofrece otra opción de respuesta, necesitando complementarse con otras cuestiones.

Además, indican también que existen las preguntas de opción múltiple que son una variante cerrada, pero ofrecen una serie de escalas fijadas de antemano

para contrastarla, asumen la ventaja de ser fácilmente tabuladas y ofrecen una gama de alternativas de distintas respuestas, por lo cual deja opciones abiertas para otra elección. Es por ello que el cuestionario utilizado en la presente investigación utilizó la escala Likert, siendo de gran utilidad por que se logró recolectar información sobre la percepción de los estudiantes ante la educación virtual en tiempos de COVID 19.

El cuestionario que se utilizó en la indagación, fue elaborado con preguntas abiertas y de opción múltiple, se aplicó a los estudiantes de diciembre de 2021 a marzo 2022, arrojando información confiable. Las entrevistas se realizaron en marzo del 2022 al coordinador y a la encargada de control escolar de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas para conocer el impacto que tuvo sobre la deserción de alumnos de la Licenciatura en Administración de Empresas, así mismo averiguar las estrategias implementadas para reducir el porcentaje que se obtuvo del sistema de automatizado de control escolar.

La entrevista se utiliza para recabar la información en contacto directo con las personas, con el objetivo de captar tanto las opiniones como los juicios personales, las formas de pensar y emociones de los entrevistados. Mediante este instrumento se puede profundizar sobre lo sucedido, además el investigador desarrolla las interpretaciones pertinentes de acuerdo a la indagación. Además, se elaboró una guía de preguntas para mejorar el proceso de recolección de datos (Muñoz, 2011).

El tipo de entrevista utilizada fue la estructurada, que consiste en elaborar una guía que describa exactamente cuáles son las interrogaciones a realizar, así como el orden y la forma en la que se preguntarán. Tiene similitud con el cuestionario por lo que en su preparación pueden utilizar tanto preguntas abiertas como cerradas. Además, debe estar previsto todo lo que el entrevistador debe decir, es mejor formular por escrito las cuestiones, pero también el prólogo, las definiciones y las instrucciones necesarias (Arnau, Anguera, & Gómez, 1990).

Para Arias (2012), “la entrevista es la que se realiza a partir de una guía prediseñada que contiene las preguntas que serán formuladas al entrevistado” (p. 73) el autor expone que para utilizar este instrumento debe prepararse una redacción que se use para orientar el proceso y puede servir también para registrar las respuestas, aunque en ocasiones es recomendable emplear un grabador o la cámara de video. En este caso se utilizó un celular para grabar la información durante la conversación para no dejar escapar ni un solo dato.

Las dos entrevistas, se llevaron a cabo en las instalaciones de la escuela, debido a que ya se contaba con la asistencia del personal administrativo en sus labores, se efectuaron de forma individual a la responsable del departamento de control escolar y al coordinador de la extensión de Sinaloa de Leyva, con el

propósito de conocer el impacto que provocó la pandemia en la educación, con la finalidad de analizar el contexto que presentaron los estudiantes y los retos que enfrentó la coordinación para mantener al alumnado en las clases virtuales.

Es importante mencionar que la población total de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas extensión Sinaloa de Leyva son 328, el tamaño de la muestra representativa para la investigación fue de 63 alumnos que pertenecen a la Licenciatura en Administración de Empresas, se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia, se explicó la importancia de sus respuestas, considerando que sus opiniones podrán mejorar las estrategias que la escuela decida implementar para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual, además mostraron disposición para contestar el instrumento.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se cuestionó a los estudiantes, si habían recibido anteriormente clases virtuales, el 100% expresaron que no habían tomado clases virtuales, de los que pudieron entrar a esta modalidad comentaron que obtuvieron conocimientos nuevos relacionados con la licenciatura que estaban cursando, pero además aprendieron del uso de las tecnologías de la comunicación en la educación, les pareció muy bien porque les ayudó a comprender diversas formas de trabajar, desconocían este tipo de plataforma virtual, pero se les hizo fácil utilizarla.

Los resultados arrojaron que el 31.4% mencionan que fue una mala experiencia para ellos ya que no tenían las herramientas necesarias para poder entrar a las clases en línea, el 28.4% expone desde su percepción que fue una forma excelente de continuar con sus estudios, de la misma manera el 28.4% describieron el proceso como regular y el 11.8% de los estudiantes de la Licenciatura de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas extensión Sinaloa de Leyva, consideran que la educación virtual en tiempos de COVID 19 fue muy buena.

En cuanto a los recursos educativos (vídeos, power point, pdf, etc.), proporcionados por el docente, el 89% considera que le ayudaron a comprender los temas vistos en cada materia, mientras que el 6% explican que fueron insuficientes para aclarar las dudas referentes a las clases. El 5% restante que los materiales no son claros para lograr la comprensión de las actividades, pero además se contó con la retroalimentación por parte del profesor, en donde el 91% comentan que si la recibieron y solo el 9% exponen que no.

En relación al número de actividades realizadas por semana, el 52% de los estudiantes manifestaron que eran suficientes para respaldar las clases y lograr el aprendizaje requerido para aprobar las materias, el 9% expresaron que no era tan

conveniente dejar tantas, por lo cual consideraron como regular la cantidad de trabajos que dejaban, y el 9% expuso que era demasiado el trabajo que tenían que realizar debido a que llevaban cinco asignaturas y cada maestro dejaba tres, dando un total de quince tareas por semana.

Por otro lado, se investigó si además de los materiales que proporciono el docente, lo estudiantes ¿tuvieron la necesidad de realizar búsquedas en sitios web para la realización de actividades? el 100% de los estudiantes explicó que además de los materiales que le proporcionó el docente, tuvo la necesidad de realizar búsquedas en sitios web para la realización de las actividades. Se cuestionó a los alumnos que, si las clases virtuales durante la pandemia fueron un medio de aprendizaje eficiente, como lo explica la Figura 1, el resultado es muy variado y después de analizar la información recabada, es notorio que dependía de la situación de cada alumno ya que no todos contaban con las herramientas necesarias.

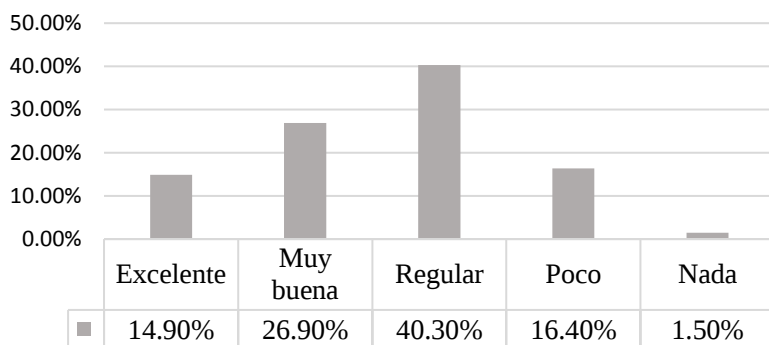


Figura 1. Las clases virtuales son un medio de aprendizaje eficiente.

Fuente: Construcción propia.

Durante la pandemia COVID 19, los docentes utilizaron diversos medios de comunicación para estar en contacto con los estudiantes y dar las clases virtuales, entre ellos la plataforma Moodle que fue la que puso a disposición la Universidad Autónoma de Sinaloa, también usaron Zoom, Google Classroom, Google Meet, WhatsApp y Correo electrónico. Se cuestionó a los estudiantes ¿Cuál fue la plataforma educativa que más utilizaste?, el resultado arrojó que el más utilizado fue la plataforma Moodle con un 96%, sin embargo, consideran que el WhatsApp y el Zoom fueron de gran apoyo para aquellos alumnos que no contaban con el internet necesario.

Asimismo, se preguntó a los alumnos si estaban preparados para utilizar los medios tecnológicos para recibir las clases virtuales, el 44.8% de los estudiantes no estaban capacitados para manejar los medios tecnológicos para la modalidad de enseñanza en línea, fue uno de los problemas principales ya que no disponían de las herramientas necesarias para enfrentar esta situación, de hecho, el 11.9% explicó no estar nada preparado, ni tenían las condiciones ya que en su localidad no cuentan con señal de internet, mientras que el 43.3% dijo estar dispuesto y contar con los recursos suficientes.

En relación a los docentes, se les preguntó a los estudiantes, si demostraron su preparación para el uso de las tecnologías al impartir las clases virtuales, el resultado arrojado fue que el 35.8% de los maestros estaban muy capacitados, el 53.7 demostró estar preparado, mientras que el 10.5% se puso en evidencia ya que no eran competentes para dar las asignaturas en línea, cabe resaltar que la Universidad Autónoma de Sinaloa impartió capacitación antes de iniciar la modalidad virtual.

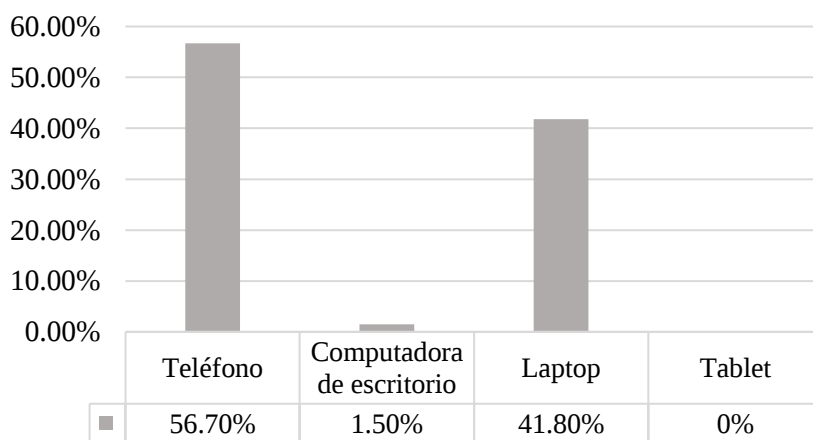


Figura 2. Herramientas utilizadas para tomar las clases virtuales durante la pandemia COVID 19.

Fuente: Construcción propia.

Las herramientas que utilizaron los estudiantes para poder recibir las clases virtuales y así lograr avanzar con el semestre dependieron de la solvencia económica, el plan que desarrollo cada alumno para contrarrestar esta situación estribó en el escenario de cada estudiante, ya que no todos contaban con los recursos necesarios y en algunos casos tuvieron que rentar una computadora por hora para entrar y hacer las tareas, este contexto exponía a los jóvenes al salir

de su casa en busca del material y equipo indispensable para las actividades escolares.

Se investigó el impacto del conocimiento que recibieron los estudiantes mediante los medios virtuales, la Figura 3 muestra la percepción de los alumnos de acuerdo a este indicador.

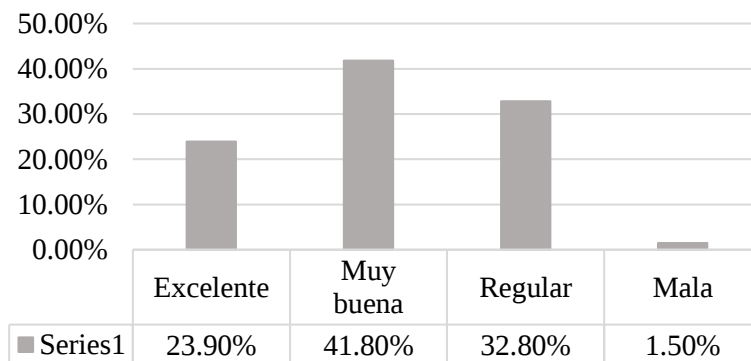


Figura 3. El conocimiento adquirido a través de los medios virtuales.

Fuente: Construcción propia.

A partir de la recesión escolar los estudiantes tuvieron miedo, cuando por parte de las autoridades decidieron continuar en modalidad virtual, el 34.3% percibieron temor de perder el semestre porque no contaban con los medios necesarios para entrar a las clases virtuales, además el 44.8% consideró que continuarían a través de dispositivos electrónicos, el 18% pensó que los evaluarían con el avance que llevaban, el 2.9% explicaron que sintieron preocupación de bajar su calificación debido a la falta de internet.

Se indagó sobre el número de maestros que impartieron clases, ya que durante el semestre cursan cinco materias, la mayoría de los docentes no cumplió con sus obligaciones, los resultados, demuestran que el esfuerzo de la universidad por no detener el ciclo escolar fue conveniente, pero no todos los docentes cumplieron, el 58.2% de los estudiantes comentó que no recibieron clases de las cinco materias que llevaban durante el semestre, mientras que el 41.8% de los alumnos recibieron clases de las cinco materias, además recibían atención personalizada ya sea por llamada o mensajes de WhatsApp, en caso de tener dudas.

Además, se cuestionó ¿cuál fue la experiencia en general respecto a las clases virtuales? de este reactivo mencionaron:

Que recibían tareas por vía WhatsApp, cada semana pero no recibían lecciones virtuales, ni apoyo, lo que provoco molestia porque no entendían los temas y no hubo empatía por parte de los profesores, expusieron que fue muy estresante y demasiadas tareas.

Asimismo, expusieron que los docentes que no trabajaron impartiendo clases virtuales mandaban tres tareas cada semana, sin explicación alguna, aun así cumplieron los estudiantes con las actividades, manifestaron que el docente tenía que efectuar sus obligaciones de brindar conocimientos, es difícil captar lo que explican en las aulas en modalidad presencial, con más razón sin apoyo por parte de ellos, además expusieron que su labor como estudiante fue cumplir en tiempo y forma con sus responsabilidades, para desarrollar su crecimiento intelectual.

En ese mismo contexto, exhibieron que algunos maestros no tuvieron empatía ni solidaridad con los estudiantes de la escuela, no fueron conscientes de que es difícil y complicado, en esta situación no contar con internet, computadora, teléfono o tablet para realizar las actividades de un estudiante, por lo cual no deberían dar tanta carga por semana respecto a las tareas que dejan y mucho menos sin dar una explicación. El escenario muestra que se presentaron dos situaciones ya que los docentes que cumplieron con la modalidad virtual, se dieron tiempo para brindar atención personalizada. Sin embargo, sólo los alumnos que contaban con todos los recursos mostraron aceptación ante esta modalidad.

Manifestaron también que la modalidad virtual les pareció una buena práctica, pero definitivamente no es un método de aprendizaje eficiente, porque no todos los estudiantes tenían los elementos necesarios, como acceso a internet o aparatos electrónicos para entrar a las sesiones en línea, otra de las dificultades que mostraron es que en las zonas rurales donde viven no hay señal, además no contaban con el dinero para poner datos en su celular y así poder subir las tareas.

En algunos casos los estudiantes tuvieron que pedir prestados celulares para poder desarrollar los trabajos y mandarlos, también se vieron en la necesidad de rentar computadoras por hora, fue una experiencia algo frustrante por qué se dejaban muchas tareas, y no contaban con lo necesario para hacerlas, sintieron temor al salir de casa en busca de las herramientas para hacer sus actividades, pero cumplieron con el objetivo de seguir con sus estudios de esta manera se pudo continuar con las clases.

Los alumnos explicaron que las clases virtuales fueron algo nuevo para ellos, fue fácil utilizar la plataforma que la universidad implementó para continuar con sus estudios, al principio no sabían utilizarlas y se sentían estresados, pero se les compartieron videos en donde se les explicaba el cómo entrar, exponían en donde podían tomar las lecciones en línea, como subir sus trabajos y dónde bajar materiales, gracias a esas estrategias que llevó a cabo la escuela pudieron seguir con sus asignaturas y no perder el año.

Además, expusieron que fue una experiencia diferente a las clases tradicionales, en donde se sienten muy satisfechos con la universidad por implementar la plataforma Moodle para continuar estudiando. La modalidad virtual fue buena, tomaron una gran decisión, para no perder el semestre, las tecnologías de comunicación son eficientes y ante este tipo de problema utilizarlas contribuyó a lograr con lo establecido, la interacción que se daba durante la clase los hacía sentir como si tuviera al docente enfrente.

De igual manera coincidieron que el implementar este tipo modalidad virtual para impartir las clases fue lo mejor que pudieron hacer, ya que expresaron tener miedo de perder el semestre a causa de la suspensión ocasionada por la pandemia, cada alumno de acuerdo a sus posibilidades continuó con sus estudios, por ejemplo hubo a quienes se les complicó entrar a las sesiones virtuales, pero si cumplieron con las actividades que los maestros solicitaron, esto gracias a la atención que recibieron por medio del WhatsApp y correo electrónico.

La modalidad virtual fue un medio para obtener conocimiento y poder enfrentar la problemática ocasionada por el COVID 19, es importante mencionar que los alumnos que contaban con los recursos necesarios para trabajar en entornos virtuales, expresaron que su experiencia fue conveniente ya que trabajaron desde casa, los profesores que trabajaron en línea siempre estuvieron apoyando en cualquier actividad, hubo disposición por parte de ellos para explicar cada una de las actividades que se solicitaban a la semana.

La educación a distancia cuenta con una historia de larga trayectoria. Tiene sus inicios en los programas de estudios por correspondencia y por radiodifusión, se fue desarrollando hasta ofrecer cursos por sistemas sostenidos en lo audiovisual a través de las vías satelitales (Begoña, 2004). Esta modalidad se convirtió en una necesidad para poder continuar con el ciclo escolar durante la pandemia; sin embargo, en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de Sinaloa de Leyva fue una forma nueva de trabajo para los alumnos.

Por otra parte, los estudiantes de Licenciatura en Administración de empresas la mayoría tuvo disposición para utilizar las plataformas virtuales, las alternativas que los maestros brindaron para mejorar el proceso de enseñanza, incluso fueron más atractivas, por lo que consideran que fue una experiencia grata, mientras los alumnos que podían entrar se sentían satisfechos de trabajar bajo estas circunstancias, los jóvenes de escasos recursos se estresaron por no poder cumplir con las sesiones en línea.

Comentaron los alumnos que las clases virtuales durante la pandemia COVID 19, surgieron de una manera inesperada para continuar con las actividades escolares, las cuales fueron de mucha utilidad para no perder el ciclo escolar, los

maestros que dieron las sesiones explicaban de forma correcta se notaban bien preparados para cada una de las lecciones que proporcionaban en línea, además preguntaban si habían quedado dudas o al final de cada tema daban tiempo para aclarar lo visto en la clase.

Por último, explicaron que al principio presentaron dificultades al no tener experiencia en plataformas virtuales, pero con el paso del tiempo lograron manejar bien el uso de esta herramienta, se organizaron para poder realizar todas las actividades de cada materia y llevar el control para conseguir aprobar y continuar con sus estudios, sin embargo, expusieron que sí necesitaban regresar a clases presenciales porque consideraban que aprendían más en esa modalidad.

Se entrevistó a la encargada del departamento de control escolar de la Universidad, la Lic. Anayatzin Sepúlveda Aguilar, para analizar el impacto de la pandemia en la deserción de estudiantes, se tomaron los ciclos 2019–2020, 2020–2021 y 2021–2022, los datos que muestra la Tabla 1, exponen los números de alumnos por cada ciclo de la Licenciatura de Administración de Empresas (LAE), en donde claramente se observa el alto índice de deserción, provocado por la COVID-19.

Tabla 1. Número de alumnos por cada ciclo escolar de la Licenciatura en Administración de Empresas

Ciclo escolar	2019- 2020	2020 - 2021	2021- 2022
Total, de alumnos de LAE	101	78	63

Fuente: Elaboración propia con información del departamento de control escolar de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Extensión Sinaloa de Leyva, (2022).

Además, explica la Lic. Anayatzin Sepúlveda que los números que proporcionó son los datos de los educandos inscritos formalmente, pero en realidad han desertado más ya que en aulas en clases presenciales no se encuentran el 100% de los jóvenes, esto fue consultado con los maestros de la Licenciatura en Administración de Empresas ya que son los que están directamente relacionados con los estudiantes y toman asistencia a diario, a continuación, se presenta la Tabla 2 con los alumnos que se presentan a la escuela.

Tabla 2. Datos reales de alumnos de la que asisten a clases

Grado Escolar	Alumnos inscritos al ciclo escolar	Alumnos que asisten a clases
	2021- 2022	
2do.	12	8
3ero.	21	18
4to.	9	8
5to.	21	18
Total, de alumnos por carrera	63	52

Fuente: Elaboración propia con información del departamento de control escolar y maestros de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Extensión Sinaloa de Leyva, (2022).

También expone la encargada de control escolar de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas extensión Sinaloa de Leyva, que los programas educativos tienen un año de tronco común, que son los estudiantes de primero, el número de alumnos de nuevo ingreso igualmente percibió el impacto de la pandemia ya que los números bajaron notablemente a partir de la fecha de inicio del confinamiento y las clases virtuales. A continuación, se muestra la Tabla 3, con la información al respecto.

Tabla 3. Número de alumnos de tronco común por ciclos escolares

Grupo	Ciclo escolar	Ciclo escolar	Ciclo escolar
	2019 - 2020	2020 - 2021	2021- 2022
1-1	19	12	11
1-2	23	13	14
1-3	23	10	9
Total, de alumnos de tronco común	65	35	34

Fuente: Elaboración propia con información del departamento de control escolar de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Extensión Sinaloa de Leyva, (2022).

El Lic. Rafael Soto López coordinador académico de la escuela durante el periodo del confinamiento, expuso, que la gestión de la universidad ante la crisis ocasionada por el COVID – 19 fue adecuada, se laboró en modalidad a distancia con el uso de la plataforma Moodle, con los programas de estudios actualizados, además de la utilización de diferentes medios de comunicación como WhatsApp, e-mail entre otros para reforzar el proceso de aprendizaje y atender al mayor número de alumnos.

En relación a la comunicación entre el personal académico y administrativo durante la pandemia comentó que fue muy buena, ya que se mantuvo relación constante con los maestros y auxiliares de los departamentos de la escuela con el uso de un grupo de WhatsApp dónde continuamente se giraban instrucciones o recomendaciones cuando fue necesario para asegurar el buen funcionamiento del trabajo. Los medios que utilizó para comunicarse con los estudiantes fueron teléfono, WhatsApp, correos electrónicos y telegram, principalmente.

Además, expuso que el personal docente de la escuela fue flexible con los estudiantes, los académicos a lo largo de la pandemia, se mostraron empáticos con los alumnos en general, y más aún con quienes no contaban con los recursos necesarios como conectividad y dispositivos para tomar sus clases a distancia, la mayoría de ellos recibió y entregó trabajos en físico, y en ocasiones a destiempo, otros los enviaban a través de la aplicación WhatsApp y o correos electrónicos pues no tenían dinero para contratar planes de celular que incluyeran internet.

Mencionó también que la pandemia causó un incremento en el abandono de los estudiantes en comparación con el ciclo escolar 2019 - 2020, así mismo género impacto en la matrícula de nuevo ingreso, por lo cual se implementaron algunas estrategias para rescatar a los alumnos que no entraban a las clases en línea, una de ellas fue contactarlos a través de llamadas telefónicas, para animarlos a permanecer en las aulas y no perder la oportunidad de acreditar su carrera y obtener su título.

El coordinador de la extensión implementó un programa de recuperación de alumnos para evitar la deserción escolar durante la pandemia, se exoneró a todos los alumnos que mostrarán que no tenían recursos para pagar sus colegiaturas y en varias ocasiones el coordinador académico, acompañado por maestros visitaron las comunidades dónde estos jóvenes vivían, para hablar con ellos y sus padres para brindarles apoyo e invitarles a no dejar sus estudios, además se les otorgó tiempo para entregar los trabajos en físico, dándoles validez, esto se realizó principalmente en zonas serranas dónde no había conectividad.

Debido a la amenaza de COVID-19, las instituciones educativas tomaron decisiones sobre cómo continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje, pero manteniendo a sus profesores, personal y estudiantes a salvo de la emergencia de salud. Cambiar a la instrucción en línea permitió la flexibilidad de enseñar y aprender en cualquier lugar y momento. Aunque los docentes deben estar

disponibles para implementar las clases virtuales, en la situación actual, no podrán ofrecer el mismo nivel de apoyo en una ventana de preparación tan estrecha (Hodges, Moore, Lockee, Trust , & Bond, 2020).

La otra parte de la ecuación es, por supuesto, qué tan bien que las instituciones educativas cuenten con equipo y tengan experiencia en el aprendizaje en línea, depende en gran medida que los docentes están preparados y comprometidos con la enseñanza virtual. El estado de la tecnología en las escuelas proporciona alguna indicación del nivel de preparación del sistema educativo. Además, el éxito de muchos estudiantes dependerá fundamentalmente de que mantengan una estrecha relación con sus profesores (Reimers & Schleicher, 2020).

Tabla 4. Resultados de investigación

Problemas detectados	Estudiantes	Docentes
Tecnología	La situación de cada alumno contemplaba un escenario distinto, ya que no todos contaban con los recursos tecnológicos necesarios. El celular fue el equipo más utilizado para entrar a las clases en línea. La conexión a internet fue una gran dificultad para los estudiantes que viven en la sierra, en donde aún no hay servicio de internet.	En un inicio los docentes utilizaron diversos medios tecnológicos para continuar con las clases, computadora, laptop y celular. Las plataformas que utilizaron son Classroom, Zoom, Google Meet, WhatsApp, Correo electrónico y aula virtual de la UAS en Moodle. El 90% de los docentes contaba con conexión a internet. Solo en algunas ocasiones se presentaban fallas.
Capacitación	El 100% de los estudiantes no estaban preparados para utilizar los medios tecnológicos para recibir las clases virtuales.	El 80% del personal docente había recibido capacitación para dar las asignaturas en línea.
Disposición	Mientras los alumnos que podían entrar tuvieron la disposición de trabajar bajo estas circunstancias, los jóvenes de escasos	El 47.2% de los docentes no impartieron clases en línea de manera regular.

	recursos no pudieron entrar a las clases en línea.	
Psicológicos	Los estudiantes de escasos recursos se estresaron por no poder cumplir con las sesiones en línea. Los alumnos que si tenían conexión a internet al principio no sabían trabajar en las plataformas virtuales y sentían ansiedad. Expresaron tener miedo de perder el semestre a causa de la suspensión ocasionada por la pandemia. Los estudiantes en ocasiones sintieron temor de enfermarse al salir de casa en busca de las herramientas para hacer sus actividades escolares. El 59.8% consideran que la modalidad en línea fue de mala a regular lo que provocó angustia y además dejaban demasiadas tareas.	El 20% de los maestros que no estaban capacitados para dar las clases en línea sintieron desespero, angustia y estrés.
Deserción escolar	La deserción escolar fue agravante, la pandemia causó que los jóvenes abandonaran sus estudios, un 51.48 % dejaron inconcluso sus estudios.	El 100% de los docentes realizaron estrategias para evitar la deserción escolar, sin embargo, no funcionaron.

Fuente: Elaboración propia con información de los alumnos de la Licenciatura de Administración de Empresas, el coordinador y el departamento de control escolar de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Extensión Sinaloa de Leyva, (2022).

Los resultados coinciden con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), que expone en el estudio de la educación superior en México en la vorágine del COVID – 19, de Ramírez (2020), en donde se explica el escenario de diversas instituciones educativas durante la contingencia y muestra que para

mantener abiertas las escuelas, se vieron en la necesidad de realizar estrategias para enfrentar los problemas de carencias de acceso a medios tecnológicos, a la conectividad, al uso de programas y de plataformas. Además, menciona que se acentuaron las desigualdades y tuvieron que considerar el contexto de los alumnos en términos del acceso a las tecnologías y de las condiciones familiares.

De la misma forma, concuerdan con los resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID -19 en la educación en México realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), explican que una de las principales desventajas de la educación virtual es que no se aprende o se aprende menos que de manera presencial, como lo expresaron también los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, extensión Sinaloa de Leyva (INEGI, 2021).

CONCLUSIONES

Se detectó que debido a la ubicación de la escuela donde se llevó a cabo la indagación, fue uno de los principales inconvenientes ya que los jóvenes que asisten, particularmente son de áreas rurales cercanas al municipio de Sinaloa de Leyva, del estado de Sinaloa, México y estos carecen del servicio de internet, por lo que su entorno fue desfavorable, marcando gran desigualdad en los alumnos de escasos recursos.

En cuanto a la percepción de la educación virtual en tiempos de COVID 19 de los estudiantes se divide en dos contextos, por una parte, se encuentran el 59.8% de los alumnos, los cuales no pudieron entrar constantemente a las clases en línea por no contar con las herramientas necesarias, expresaron tener miedo de perder el semestre, cumplieron con las actividades, sin embargo, expusieron que se estresaron por no poder cumplir con todas las sesiones en línea. Consideran que la modalidad virtual fue de mala a regular porque no se tomó en cuenta que carecían del servicio de internet, lo que provocó angustia.

El segundo contexto se ubica en el 40.2% de los estudiantes, que, si contaban con las herramientas necesarias para las clases en línea, de acuerdo a su percepción expusieron que fue una experiencia diferente a las clases presenciales, se sienten satisfechos con la universidad por implementar la plataforma Moodle para continuar estudiando, fue una gran decisión para no perder el semestre. La modalidad virtual les pareció una práctica eficiente, pero definitivamente expresaron que si necesitaban regresar a la escuela porque consideraron que aprendían más en la modalidad presencial.

Por otra parte, el índice de alumnos de nuevo ingreso para el ciclo escolar 2021 – 2022 fue de 52.30%, mucho menor en comparación al ciclo escolar 2019 - 2020 este último periodo dio inicio cuando aún no se daba el confinamiento causado por la pandemia Covid -19.

En relación a los problemas detectados en la investigación coinciden con el estudio de los autores (Reimers & Schleicher, 2020), en donde explican que la eficiencia de la educación en línea depende de varios factores como; equipo, conexión a internet, capacitación y compromiso. El éxito de este proceso estriba en las características del contexto de cada escuela, de los recursos que tengan los estudiantes para enfrentar esta modalidad, de la responsabilidad de los docentes y experiencia para trabajar de forma virtual.

La principal herramienta para impartir las clases en línea fue la AULA Virtual, que es un programa de servicio de plataformas e-learning, de la Secretaría Académica Universitaria, en apoyo a la educación presencial que ofertan las diferentes Unidades Académicas y Dependencias de la Universidad Autónoma de Sinaloa, para contribuir en la mejora de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje que la escuela brinda a sus estudiantes en todos sus niveles académicos (Aula virtual UAS, s.f.).

El aula virtual, funciona a través de la plataforma Moodle que es de las más utilizadas, el maestro en ciencias Gerardo Gálvez Gámez, director de la Facultad de informática Culiacán de la UAS comenta que es una de las que presenta mayores bondades desde su funcionamiento y acceso tanto al docente que la usa, como a los alumnos. Permite conocer a cada uno de los estudiantes inscritos en un módulo, identifica las oportunidades de mejora en el aprovechamiento del programa y diversifica tanto clases sincrónicas como asincrónicas (Dirección General de Comunicación Social de la UAS , 2020).

Es importante destacar la importancia de los medios que están al alcance para comunicar y organizar las actividades académicas diarias; entre las herramientas digitales de mayor uso son Classroom, Zoom, Meet, YouTube, Facebook y WhatsApp. Su aplicación se explica porque son aplicaciones que no requieren de un uso tan intensivo de datos como otras plataformas, ni de un equipo con herramientas especiales (PC/dispositivo móvil). Además, se viabiliza mecanismos de llegar a una mayor cantidad de estudiantes posible (Lizarro, 2020).

En el caso de la investigación presentada las herramientas que dieron soporte a las sesiones en línea fueron el Zoom y WhatsApp, ya que estas aplicaciones están al alcance de la mayoría de los estudiantes y como se menciona anteriormente no requieren de uso intensivo de datos, además que estos recursos pueden descargarse en computadoras o celulares, sus funciones son muy sencillas y fáciles de implementar para las cátedras a distancia. El WhatsApp se utilizó para compartir información con los alumnos y el Zoom para las clases.

Finalmente, puede decirse que la Universidad Autónoma de Sinaloa respondió de forma eficiente en la gestión realizada para enfrentar los retos de la pandemia en la educación virtual, sin embargo, cada unidad académica presenta un contexto diferente, las características y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes marcan la diferencia para lograr que el proceso formativo sea de calidad, la falta de recursos provoca una percepción muy distinta sobre la modalidad en línea.

LITERATURA CITADA

- Ángeles, E., & Munch, L. (1996). *Metodos y Tecnicas de Investigación para la Administración e Ingeniería*. México: Trilla.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación, Introducción a la Metodología Científica*. Venezuela: Editorial Episteme.
- Arnau, G. J., Anguera, A. M., & Gómez, B. J. (1990). *Metdología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento*. España: COMPBELL, S.A. Murcia.
- Aula virtual UAS. (s.f.). <https://aula.uas.edu.mx/>. Obtenido de <https://aula.uas.edu.mx/>
- Begoña, T. M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 209 - 222.
- Cabezas, M. D., Andrade, N., & Torres, S. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Ecuador: Editorial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.
- Diario Oficial de la Federación. (16 de 03 de 2020). *DOF - Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 11 de 04 de 2022, de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600871&fecha=21/09/2020
- Dirección General de Comunicación Social de la UAS . (16 de 10 de 2020). *Dirección General de Comunicación Social de la UAS* . Obtenido de <https://dcs.uas.edu.mx/noticias/2913/plataforma-moodle-ofrece-una-serie-de-beneficios-para-docentes-y-estudiantes>
- Henríquez, d., & Villegas, R. (31 de 03 de 2020). <https://www.elmundo.com>. Recuperado el 11 de 04 de 2022, de <https://www.elmundo.com/noticia/La-pandemia-un-reto-a-la-educacion/379264>

- Hernández, S., Fernández, C. C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de 03 de 2020). *Educause Review*. Recuperado el 11 de 04 de 2022, de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INEGI. (23 de 03 de 2021). <https://www.inegi.org.mx/>. Recuperado el 30 de 06 de 2022, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED_2021_03.pdf
- Lizarro, G. (28 de 07 de 2020). <https://inmediaciones.org>. Recuperado el 11 de 04 de 2022, de <https://inmediaciones.org/la-educacion-virtual-una-necesidad/>
- Muñoz, R. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Ramírez, G. (25 de 06 de 2020). *Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE)*. Recuperado el 29 de 06 de 2022, de <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/06/25/la-educacion-superior-en-mexico-en-la-voragine-del-covid-19/>
- Reimers, F., & Schleicher, A. (30 de 03 de 2020). Recuperado el 10 de 04 de 2022, de https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19.pdf
- UNESCO. (2020). <https://unesdoc.unesco.org>. Recuperado el 07 de 04 de 2022, de https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p:usmarcdef_0000373761&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_684b037e-f9f1-4f7c-b839-5dde8a206bc9%3F_%3D373761spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p
- UNESCO. (2021). <https://es.unesco.org>. Recuperado el 03 de 2022, de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

SÍNTESIS CURRICULAR

Lourdes Teresa Lugo Hernández

Licenciada en Administración de Recursos Humanos por la Universidad Autónoma de Sinaloa, Maestra en Ciencias en Administración por la Universidad de Occidente, doctoranda en Administración por el Centro Universitario de Ciencias e Investigación. Maestra de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas Extensión Sinaloa de Leyva, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: lourdeslugo@uas.edu.mx

ACCESO A LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA. EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA

ACCESS TO EDUCATION OF INDIGENOUS PEOPLES IN PANDEMIC TIMES. EXPERIENCES OF STUDENTS AT INTERCULTURAL UNIVERSITY OF THE STATE OF PUEBLA

Belinda **Rodríguez-Arocha**¹ y María del Pilar **Hernández-Limonchi**²

Resumen

El propósito principal de este trabajo es comprender las experiencias de las y los estudiantes de la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla durante las clases en línea por la pandemia de Covid-19, así como identificar los obstáculos digitales para mantenerse conectados, a través de una metodología cuantitativa.

En este sentido, los resultados demuestran que la brecha digital sigue siendo un problema en México. La unidad central de la referida universidad se halla en Huehuetla, un pueblo totonaco en la Sierra nororiental del Estado de Puebla. Varias y varios estudiantes proceden de comunidades indígenas de los estados de Veracruz y Puebla. Al mismo tiempo, la

mayoría pertenece a áreas rurales. Es importante tener en cuenta que la población indígena y rural tuvo poca conectividad durante los años de pandemia en México. El alto coste de acceso fue otro problema para la formación académica de las y los jóvenes. Internet es hoy una herramienta básica en el aprendizaje de la educación superior. Por ello, dichas brechas en los hogares mexicanos dificultan el avance en la formación académica de las y los más jóvenes de las familias.

Asimismo, este trabajo expone el derecho a la educación en las declaraciones internacionales y en el derecho mexicano. Durante las últimas décadas, las normas internacionales y nacionales han reconocido también los derechos de los pueblos

¹ Profesora de tiempo completo de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Calle Principal a Lipuntahuaca s/n, Lipuntahuaca, Huehuetla, CP. 73475, Puebla, México. belinda.rodriguez@uipe.edu.mx

² Profesora de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Calle Principal a Lipuntahuaca s/n, Lipuntahuaca, Huehuetla, CP. 73475, Puebla, México. mariapilar.hernandez@uipe.edu.mx

indígenas. La educación es un campo esencial del desarrollo humano de todas las poblaciones. En resumen, la conectividad a internet es un factor crucial en lo que concierne a los actuales derechos humanos. La educación digital es un desafío en un mundo globalizado, ya que tener una computadora no es suficiente para un uso racional de las nuevas tecnologías.

Palabras clave: derechos humanos, educación superior, acceso a internet, pueblos indígenas, brecha digital.

Abstract

The main purpose of this paper is to understand the experiences of the students of Law with Intercultural Perspective belonging to Intercultural University of the State of Puebla during Covid-19 time, as well as identify how they connected to online classes, through a quantitative methodology.

In this sense, the results prove that digital divide still a problem in regard to in Mexico. The Central Campus of the said university is in Huehuetla, a Totonac village in northeast State of Puebla. Several students are from indigenous communities of the states of

Veracruz and Puebla. It is important to remember that most of them belong to rural areas. In addition, the indigenous and rural population in Mexico had poor connectivity during pandemic years. The high cost of access was another problem for the academic education of their young members. Today, internet is a basic tool in high education learning. For this reason, the said gaps in Mexican homes do difficult advances in academic formation of youngest members of families.

Furthermore, this paper exposes the right to education in international declarations and Mexican law. During the last decades, International and National laws have recognized also the rights of indigenous peoples. The education is an essential field of human development of all populations. Summary, internet connectivity is a crucial factor in regard to current human rights. Digital education is a challenge in global world, because having a computer is not enough for a rational use of new technologies.

Key words: human rights, higher education, internet access, indigenous peoples, digital divide.

INTRODUCCIÓN

En México, las regiones donde se hallan los pueblos originarios se encuentran en franca desventaja en contraposición a las zonas urbanas por factores geográficos, de infraestructura, de oportunidades laborales y de acceso a servicios, lo cual ha sido determinante en los resultados educativos. En este contexto de desigualdad, irrumpe la pandemia por Covid-19. A principios del 2020 las autoridades sanitarias implementaron una serie de medidas preventivas con el propósito de controlar los contagios, y, entre ellas, suspendieron ciertas actividades económicas y concentraciones de personas, recomendando el confinamiento en casa. En marzo de ese mismo año, se suspendieron incluso las clases presenciales en todos los niveles de enseñanza, se decretó el cierre de escuelas, institutos y centros educativos, lo cual generó la necesidad de implementar y desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje a distancia y/o en modalidad virtual.

En este complejo periodo, se hicieron presentes una serie de obstáculos, acompañados de abruptos cambios en la vida cotidiana por el distanciamiento social, como en los entornos familiares, laborales, espaciales, de equipamiento, de conexión, en las habilidades tecnológicas y en los aspectos emocionales. De pronto, la pandemia comprimió los espacios sociales en uno solo, la vivienda. Ante esta situación, gran parte del estudiantado realizó adecuaciones para sortear las barreras y adaptarse, para continuar y concluir el ciclo escolar 2019-2020. La gravedad de la pandemia motivó incluso la continuidad de su confinamiento durante el siguiente año académico. Finalmente, el ciclo 2021-2022 conllevó el paulatino retorno a las clases presenciales y la revitalización de las relaciones sociales en la comunidad universitaria, así como de la interacción directa entre el profesorado y su alumnado. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es comprender las experiencias e identificar los obstáculos digitales de las y los estudiantes de la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla durante las clases en línea por la pandemia de Covid-19. No podemos pasar por alto que los evidentes avances en la conectividad digital del país no obstan a que persistan las desigualdades en el acceso a la red y, en consecuencia, a las ventajas que brinda en el ámbito académico y formativo en general.

Esta realidad evidencia la brecha digital que existe entre las áreas urbanas y rurales, en términos de conexión y servicios, entendiéndose esta como los “obstáculos e impedimentos que limitan a las personas en el acceso” a las tecnologías de la información (CNDH-INEHRM, 2015, p. 8), como son el desempleo, la exclusión y la pobreza, entre otras condiciones políticas, económicas y sociales en un determinado país o región. La llamada brecha digital “refuerza las desigualdades preexistentes que sufren” las personas, principalmente indígenas y pertenecientes a otros grupos vulnerables (CIDH, 2020, p. 2).

A casi dos años, paulatinamente se ha regresado a las aulas, pero el impacto sobre el acceso a la educación durante la pandemia es irreversible, por la brecha digital. A su vez, las consecuencias de esta brecha son percibidas como un factor de “vulnerabilidad pedagógica” que perjudica la salud y la formación del personal docente y del alumnado. Según Burghard (citado por Villela y Contreras, 2021), las circunstancias que afectaron a la educación durante el confinamiento generaron en el sector estudiantil la vulnerabilidad de sus intereses, porque los principios de su desarrollo y seguridad estuvieron en riesgo; la vulnerabilidad de su formación y aprendizaje, por la falta de condiciones adecuadas y de pertinencia cultural; y, no menos importante, la vulnerabilidad de la autonomía, toda vez que se ralentizó el adecuado aprendizaje (Villela y Contreras, 2021).

Los derechos humanos: a la educación y al acceso a internet

La Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas establece en el artículo 15 inciso 1 que la población indígena tiene el derecho a todos los niveles de educación, sin discriminación y en igualdad de condiciones; por otro lado, el artículo 14, inciso 3, señala que deben acceder en igualdad a todos los medios de comunicación e información (OEA, 2016). En este orden de ideas, la Declaración de Incheon considera a la educación como un factor inclusivo para promover la democracia y los derechos humanos, la tolerancia y el compromiso cívico. Con la educación se facilita el diálogo intercultural y se promueve el respeto a la “diversidad cultural, religiosa y lingüística, que son vitales para la cohesión social y la justicia” (UNESCO, 2015, p. 26). Además, una de sus estrategias menciona la obligación de los gobiernos de examinar los planes sectoriales, presupuestos, planes de estudio, libros de texto y formación de docentes, para garantizar que estén libres de estereotipos de género y se promueva la igualdad, no discriminación, los derechos humanos y una educación intercultural. Esta última debería propiciar el diálogo, el respeto y el intercambio de saberes entre las diferentes culturas de la nación. Sin lugar a dudas, la fundación de universidades interculturales ha contribuido de manera inestimable al acceso a la educación superior para las y los jóvenes miembros de las comunidades originarias y alejadas de los principales núcleos urbanos (Raesfeld, 2013).

Sin embargo, la pandemia visibilizó las brechas vinculadas a las condiciones sociales, geográficas y económicas en que se hallan las comunidades indígenas. Además, se estima que aumentó la desigualdad, porque se dejó sin acceso a la educación a un elevado número de estudiantes indígenas pertenecientes a todos los niveles educativos, por la falta de internet, así como de otras herramientas y habilidades tecnológicas, agudizando la situación de vulnerabilidad.

Por ende, la conexión a internet es un derecho que a su vez “constituye un medio para el ejercicio de otros derechos humanos” (CIDH, 2020, p. 2), como el derecho a la educación, entre otros. Por esta razón, durante el confinamiento por el Covid-19 “el acceso a internet con estándares mínimos de calidad resulta fundamental” (p. 2). La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) aseveró que en las comunidades indígenas “están sufriendo limitaciones de forma desproporcionada en el acceso y asequibilidad de las tecnologías digitales [...] a pesar de los esfuerzos y los compromisos asumidos por los Estados de la región para expandir el acceso a la red” (p. 3).

El uso de la tecnología es una de las estrategias para enfrentar el cierre de las escuelas, la brecha digital deja al descubierto las limitaciones de este abordaje. No todo el estudiantado ni el equipo docente tienen acceso a equipos informáticos o

una eficiente conexión a Internet, así como habilidades y condiciones de trabajo adecuadas para utilizar y aprovechar las plataformas digitales disponibles. (CIDH, 2020, p. 5)

Cabe mencionar que las nuevas tecnologías tienen la “posibilidad de fortalecer el derecho a la educación, en la medida en que potencialmente incrementan la mejora de la calidad de la educación y, sobre todo, eliminan las diversas barreras de acceso a la formación en los diferentes niveles” (Torres, 2021, pp. 112-113). En este sentido, la Declaración de Principios de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información reconoció al internet como un recurso global disponible para todo el público. En consecuencia, la gestión internacional “debería garantizar la distribución equitativa de recursos, facilitar el acceso a todos y garantizar un funcionamiento estable y seguro de Internet, teniendo en cuenta el plurilingüismo” (Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2003, principio 48).

A nivel nacional, el artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que en todos los niveles de gobierno se debe promover la igualdad de oportunidades y eliminar prácticas discriminatorias hacia las personas indígenas; para ello, se establecerán de manera conjunta las instituciones y políticas que garanticen sus derechos y su desarrollo integral. Las autoridades tienen la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación plurilingüe, intercultural y superior, mientras que el artículo 6 (Congreso de la Unión, 2021a) afirma que “toda persona tiene derecho al libre acceso a información plural y oportuna”. También establece que “el Estado garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet”.

La necesidad de que México se inserte plenamente en la sociedad de la información y el conocimiento debe ser una prioridad para todos los actores políticos, económicos y sociales nacionales. No obstante, la innovación y los desarrollos tecnológicos no deberían crear nuevas franjas de desigualdad. Todo lo contrario. Internet es un espacio público que debería caracterizarse por ser abierto, asequible y accesible para todas las personas. (Carbonell y Carbonell, 2014, p. 25)

De manera similar, la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión (Congreso de la Unión, 2021b) en el artículo 2 preceptúa que las telecomunicaciones son un servicio público de interés general. En la prestación de dicho servicio estará prohibida, además, toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, la condición social o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. A su vez, el artículo 3 fracción XLIII establece que la nación debe contar con una:

Política de inclusión digital universal, la cual se define como el conjunto de programas y estrategias emitidos por el Ejecutivo Federal orientadas a brindar

acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, incluyendo el Internet de banda ancha para toda la población, haciendo especial énfasis en sus sectores más vulnerables, con el propósito de cerrar la brecha digital existente entre individuos, hogares, empresas y áreas geográficas de distinto nivel socioeconómico, respecto a sus oportunidades de acceso a las tecnologías referidas y el uso que hacen de éstas.

En el sector educativo, el Estado está conminado a adoptar medidas afirmativas para lograr “el acceso universal a una internet libre, abierta e incluyente” (CIDH, 2020, p. 8). No se ha de pasar por alto que la inclusión digital universal es un objetivo primordial en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2030 (Jarque, 2021). A su vez, “el necesario uso de las nuevas tecnologías durante el confinamiento impulsó en cierta medida la reformulación de la enseñanza universitaria, cada vez más distante de la concepción decimonónica de la educación” (Larrañaga, 2020, p. 107), y de la “habitual prevalencia del conocimiento transmitido por el profesorado, para ceder el paso a un modelo de aprendizaje más colaborativo o constructivo” (Palomino, 2020, p. 154).

En este sentido, la pandemia motivó la urgencia en el diseño de políticas y programas donde se incluyeran a empresas privadas que proporcionan el servicio de internet, a fin de garantizar el acceso de calidad, así como la potenciación de habilidades y conocimientos digitales. No en vano, en “la actualidad, el Internet no solo incide en el desarrollo de las comunicaciones sino que también lo hace en la forma en que se organizan y producen los servicios [...] y afectan actividades tan importantes como la educación” (Carbonell y Carbonell, 2014, p. 19).

En lo que atañe a las habilidades digitales, es necesario recordar que conciernen a la capacidad para localizar contenidos en la red de modo eficaz y eficiente. En la actualidad se pueden observar las diferencias entre las habilidades básicas, las intermedias y las avanzadas. Las básicas permiten un nivel aceptable de desempeño en el ámbito cotidiano, pues posibilitan el acceso a los servicios gubernamentales, financieros y comerciales, e incluyen el uso de la pantalla táctil y el teclado, el procesador de textos y la administración de archivos, la utilización del correo electrónico y la obtención de información. Por otra parte, las habilidades intermedias se refieren a la generación de contenidos, el acceso a servicios en la nube y al diseño digital. Por último, “las habilidades avanzadas corresponden a las profesiones digitales y contemplan la inteligencia artificial, la ciberseguridad, el *big data*, o el desarrollo de aplicaciones móviles” (Gómez y Martínez, 2022, p. 5). Es reseñable el hecho de que en los últimos años varias investigaciones han advertido del analfabetismo digital, en alusión a las personas que desarrollan sus actividades sin el uso de medios digitales o tecnologías, o, incluso, a las que utilizan de manera rudimentaria las funciones básicas del

dispositivo electrónico pero no conocen las innovaciones tecnológicas de repercusión productiva. Al contrario que el analfabetismo tradicional, el digital puede afectar a todos los perfiles formativos y culturales, y a todas las edades. Además, “no puede ser resuelto con la mera posesión de un dispositivo” (Villela y Contreras, 2021, p. 173). Esta realidad coincide con la coexistencia en la globalidad de la población nativa digital y de la inmigrante digital. En el ámbito de la enseñanza jurídica es habitual asociar a las generaciones más jóvenes con la primera, mientras que gran parte de las y los docentes devinieron, en el transcurso de las últimas décadas, en inmigrantes digitales. La vinculación de las nuevas tecnologías a la enseñanza en sus diversos niveles ha precisado de una renovación pedagógica y de la necesaria integración de la comunidad educativa en el nuevo horizonte informativo generado por la red (Mesa, 2016).

Es significativo que en los debates sobre la reforma de la educación superior en México la gratuidad ha sido un concepto clave. Sin embargo, la gratuidad no es la única condición que puede hacer frente a la inequidad educativa y a los efectos de la desigualdad social en la formación de las jóvenes generaciones. Tampoco garantiza una mayor democratización en el acceso a los recursos educativos. “Las estrategias universitarias necesitan potenciar la adquisición de un perfil tendente al desarrollo de capacidades para el resto de la vida, y a la garantía de un trabajo digno” (Didriksson, 2020a, pp. 39-40). Huelga afirmar que el acceso a la red propicia la consolidación de la autonomía personal en la selección y gestión de los conocimientos, y en la futura continuidad formativa y consiguiente adquisición de nuevas competencias, acordes al contexto profesional.

El “internet es sin duda una tecnología de la libertad” (Castells, 2001, p. 305). Por una parte, “un amplio acceso a Internet supone en términos prácticos educación de mejor calidad, mayor acceso a la información y a la cultura, mayor crecimiento económico, un potencial incremento en la igualdad de oportunidades y una muy benéfica apertura al resto del mundo” (Carbonell y Carbonell, 2014, p. 38). No obstante, por la “disparidad entre los que tienen y los que no tienen Internet amplía aún más la brecha de la desigualdad y la exclusión social” (Castells, 2001, p. 275). Se puede afirmar sin ambages que durante los meses de la pandemia se produjo un aumento de la desigualdad, incluso en campos tan diversos como la telemedicina y la educación a distancia (Jarque, 2021). Es obvio que “no basta el suministro de equipos informáticos a los centros educativos o a los hogares de México si no llega la señal a la telefonía inteligente, no hay una buena recepción de los canales o la conexión es defectuosa” (López y Medina, 2021, p. 62).

La suspensión de las clases presenciales hizo evidentes los dramas que obstaculizan el derecho a la educación y que en ocasiones suponen también la vulneración de otros derechos del alumnado. En este sentido, fueron notorios los

siguientes problemas: el deterioro de la economía en los hogares, la desigualdad en el alumnado en el acceso a los recursos digitales, el empeoramiento del rezago académico y formativo en varios casos, la alta deserción educativa y vinculada a la necesidad de contribuir al sustento familiar, las fallas o carencia de conectividad o incluso de entorno o lugar adecuado para el estudio y la realización de tareas, la ausencia de una infraestructura institucional, la falta de actualización de la totalidad del profesorado en las nuevas tecnologías, la no adecuación del sistema consolidado de enseñanza al campo virtual, el empeoramiento de las condiciones laborales de las y los docentes (en perjuicio de la calidad de las clases y su creatividad en la resolución de problemas), la disminución de la eficiencia terminal y la obstaculización a los planes vitales y profesionales del estudiantado, la vulnerabilidad de la población joven del país frente a las manifestaciones de violencia en sus hogares durante los meses del confinamiento, el incremento de los problemas de salud mental y física en la comunidad universitaria, o la afectación de la educación en línea por la escasa calidad de los servicios públicos —son frecuentes las interrupciones en la corriente eléctrica en numerosas localidades rurales— (García, 2020, pp. 38-40). No es de extrañar que el Grupo de Seguimiento de las Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) advirtiera que la enseñanza en línea suponía el rezago en las habilidades deseables en el alumnado de los niveles de primaria y secundaria. “Esta consecuencia del confinamiento se agravaba en los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Los efectos negativos de la enseñanza a distancia no tardaron en tener lugar en el ámbito de la educación superior” (Didriksson, 2020b, pp. 17-18). En el marco de las relaciones de género, el confinamiento no hizo sino acentuar los riesgos para gran parte de la población femenina, en un contexto temporal y geográfico caracterizado por dramáticas y múltiples manifestaciones de violencia hacia este sector poblacional (Morales, 2020).

El derecho a la educación ha de ser atendido por el Estado mediante la aceptabilidad, la disponibilidad, la calidad y la accesibilidad. Estas consideraciones implican, por una parte, que los centros cuenten con instalaciones adecuadas o, en caso de carencia, que se realicen inversiones para suplirla. Por otra parte, el alumnado debe poseer las condiciones para gozar de una educación universal sin temor a sufrir discriminación o hallar impedimentos a su progreso formativo. Asimismo, “el sistema educativo debería caracterizarse por una flexibilidad o versatilidad que le permita adaptarse y funcionar en distintos contextos, y posibilitar así el derecho a la educación” (Monreal *et al.*, 2020, pp. 145-147). En el campo educativo en general, el incumplimiento de la obligación que el Estado tiene de garantizar el derecho a la educación y su vulneración deberían ser revelados en el marco del amparo directo.

Por ende, “la vía jurisdiccional es una factible estrategia destinada a garantizar este derecho, en riesgo permanente cuando nos referimos a las comunidades indígenas” (Monreal *et al.*, 2020, p. 149). Cabe recordar que la reforma constitucional publicada el 10 de junio de 2011 en el Diario Oficial de la Federación, de tanta trascendencia en la esfera de los derechos humanos, tuvo repercusión en las instituciones de educación superior, en cuanto posibilitan este derecho en un nivel determinado y conducen a la conformación de los derechos en la educación, denominados también derechos universitarios. Estos últimos se hallan integrados por los derechos y deberes del personal docente y del alumnado (Carmona, 2013). Siguiendo al prestigioso jurista Jorge Carpizo, “la educación es el derecho a instruirse para poder realizar un destino personal; es también una obligación que el Estado tiene de proporcionar a la persona los medios para alcanzar su destino, el cual tiene que realizarse en sociedad. La educación es una función social y un servicio público” (citado en Carmona, 2013, p. 185). Los derechos universitarios expresan varios deberes y derechos humanos con incidencia en las relaciones y actividades realizadas en las instituciones educativas, como la no discriminación, la igualdad, la libertad de expresión y el debido proceso (Carmona, 2013, p. 194). Al mismo tiempo, y desde un ámbito general, desde la perspectiva de la doctrina jurídica también se ha considerado que el derecho fundamental a la educación está caracterizado por su voluntad política, su carácter integrador, su carácter masivo, su carácter incluyente, su dimensión económica, su dimensión obligatoria y su esencia benefactora. En lo que respecta, por ejemplo, al carácter integrador, se refiere a que la educación implica a docentes, estudiantes, la familia, las instituciones estatales y las organizaciones internacionales (Gato y Gato, 2016).

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) se creó en 2006 y se instaló en el municipio de Huehuetla, el cual está ubicado en la Sierra nororiental del estado de Puebla. Su población es de 17,082 habitantes, de los cuales 51% son mujeres y 49% varones (INEGI, 2020b). La mayor parte de la población es totonaca y casi el 70% de la población lo habla. Entre los indicadores municipales resalta el grado muy alto de marginación, encontrándose en el lugar uno a nivel estatal y 32 a nivel nacional (SNIM, 2015). Asimismo, el territorio de Puebla está dividido en 32 regiones, de acuerdo a los Programas Regionales Estratégicos del Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024. La región cuatro la integran Huehuetla junto con otros nueve municipios. En esta región, 14,608 personas tienen de 14 a 24 años; Huehuetla se ubica con el mayor número de jóvenes (5,832). Incluso, para el 2030 se estima que la población de 15 a 29 años aumentará 7.8% (Gobierno de Puebla, 2019).

La mayor parte del estudiantado de la UIEP es foráneo, es decir, residen en otros municipios de Puebla y en otras entidades, principalmente Veracruz. También la mayoría proviene de comunidades totonacas y nahuas. En este orden de ideas, el doctor González Galván ha resaltado la conveniencia de que en el país se creen las universidades públicas en lugares originarios, de modo que el alumnado pueda finalizar sus estudios superiores sin necesidad de abandonar su comunidad, su identidad o sus costumbres.

El abordaje metodológico de esta investigación es de corte cuantitativo, con preguntas abiertas, cerradas y de escala. El estudio se realizó en la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural de la UIEP. Esta carrera se creó en 2015 y su matrícula actual es de 138 estudiantes, de los cuales 63% son mujeres y 37% varones.

Se aplicaron 56 encuestas mediante un muestreo no probabilístico a estudiantes de los cuatro semestres, del 21 al 25 de febrero de 2022. El 71.4% de las y los encuestados fueron mujeres y el 28.6% hombres. Ahora bien, la distribución por edad se muestra en la Figura 1, resaltando que 16 de los 56 estudiantes tienen 21 años.

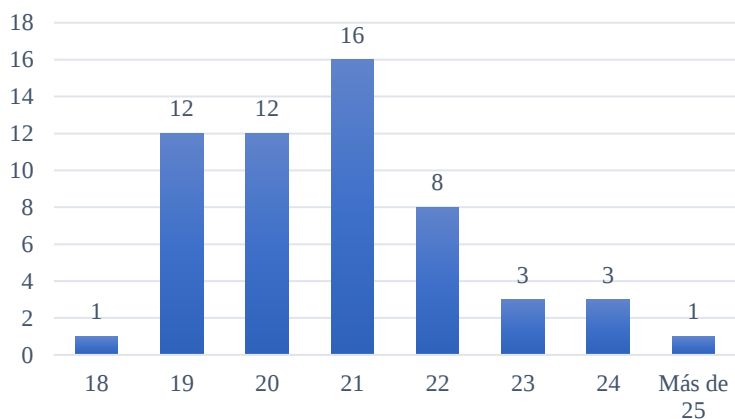


Figura 1. Distribución por edad de las y los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta aplicada.

Los datos se recolectaron mediante un instrumento diseñado en *Google* para que se pudiera responder desde el celular y compartir a través de *Whatsapp*. El instrumento se dividió en tres secciones; la primera parte contiene datos generales del estudiantado; en la segunda sección se busca comprender las experiencias de

las y los estudiantes durante las clases en línea con preguntas y opciones de respuesta en una escala de Likert del 1 al 10, complementándola con preguntas abiertas; y en la tercera sección, con preguntas cerradas, se identifican los obstáculos digitales que enfrentaron durante la pandemia. A partir de la información obtenida se descargaron los datos en una hoja de cálculo Excel, para organizar los resultados y analizar las variables en valores de frecuencia absolutos o en porcentajes, y se graficaron.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con respecto a las experiencias de las y los estudiantes durante las clases en línea, se encontró que el 21.4% las evaluaron con 7. Posteriormente, 8 fue la segunda respuesta con mayor puntaje, que corresponde al 14.3%, como se muestra en la Figura 2. No obstante, en promedio se obtuvo 5.8 de calificación. La abrupta interrupción de clases presenciales evidenció la desigualdad en la comunidad estudiantil, principalmente entre las zonas urbanas y rurales. En la región, la falta de acceso a internet, a equipamiento, la necesidad de aportar económicamente al hogar e incluso la falta de un espacio adecuado para estudiar, son algunos aspectos que mermaron el entusiasmo y desempeño académico del estudiantado.

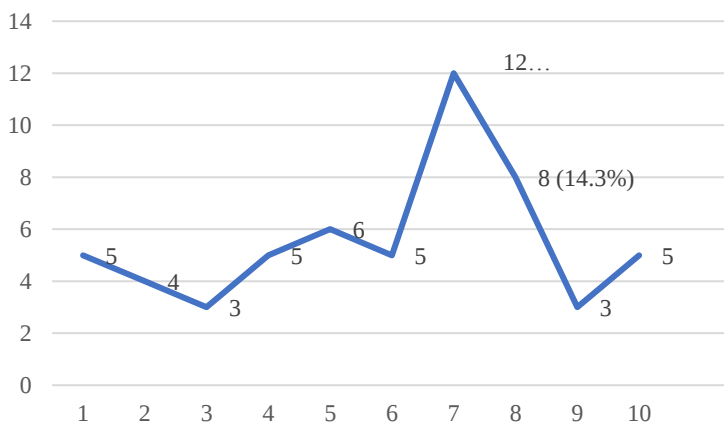


Figura 2. ¿Te gustaron las clases en línea?

Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta aplicada.

En cuanto al aprendizaje durante las clases en línea, las calificaciones con mayor puntaje (13) fueron 7 y 8 (Figura 3). En ambas puntuaciones se concentra el 46.4% de las respuestas. Las y los estudiantes consideran que no aprendieron,

porque en promedio el aprendizaje en línea lo evaluaron en 6.1. Durante los meses de educación en línea, la mayoría de las y los estudiantes de la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural desempeñaban otras actividades estando en sus comunidades, como labores domésticas y apoyo en el negocio familiar o en el campo. Mencionaron que “en mi casa aunque entraba a mi clase no prestaba toda la atención porque tenía que hacer las labores de la casa” y “me dedicaba a realizar otras actividades mientras tomaba mis clases”.

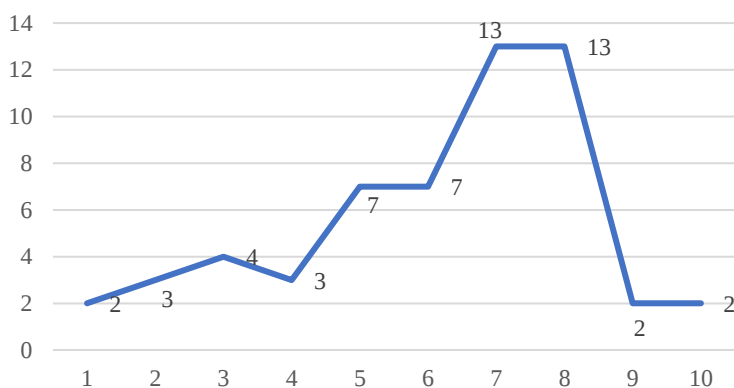


Figura 3. ¿Aprendiste en las clases en línea?

Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta aplicada.

Reconocieron que no se aprendía igual, ya sea por un inadecuado uso del tiempo, por problemas de conexión y de energía eléctrica (habituales en la región) o por falta de dedicación y autodisciplina. El 74.5% de las/los entrevistados prefieren las clases presenciales, porque “se obtiene más conocimiento”, “siento que aprendo más” y “se aprende mucho mejor porque hay menos distractores”. Como la mayoría de las y los estudiantes son foráneos, la presencialidad implica un gasto, por ello, algunos mencionaron que “se gasta mucho dinero, en cuestión de rentas, comidas y demás”, “en línea no se gasta mucho, pero no aprendí mucho” y “se gasta un poco más, pero se aprende más y nos resuelven las dudas que tenemos”.

Ahora bien, cuando se les cuestiona si están felices de regresar a clases presenciales, uno de ellos comentó que “me siento feliz de volver a clases presenciales ya que desde el inicio de la carrera no tenía la dicha que regresar a las aulas”. El 73.2% dijo estar contento de regresar, aunque un importante 19.6% está en duda (Figura 4).

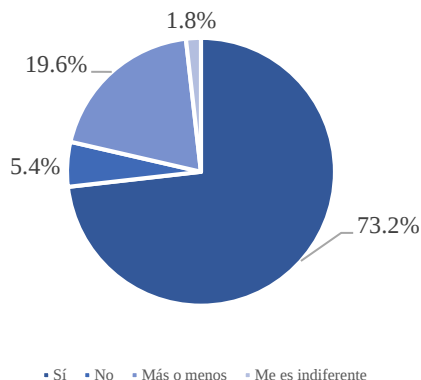


Figura 4. ¿Estás feliz de regresar a la presencialidad?

Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta aplicada.

Para comprender por qué algunos no quieren regresar, conviene resaltar ciertos comentarios: “no me agrada mucho la idea [de la presencialidad] ya que aun estamos en riesgo de contagiarnos”, “el problema es que en presencial hay compañeros que van a clases con mucha gripa y no son responsables de cuidar su salud. De esa manera arriesgan a los demás, afuera de la universidad hacen reuniones de 10 o 15 personas y dejan de usar cubrebocas, usan solo el cubrebocas en la universidad” y “hay jóvenes de la carrera que no están tomando las medidas sanitarias y corremos el riesgo de contagio”. También comentaron que “de manera presencial mi agenda está llena de clases y me estresa, ya que cuando dejan tareas en ocasiones no duermo” y “en línea tenía más tiempo y nuestra agenda no estaba tan llena”.

En relación con los obstáculos digitales, la mayoría de los comentarios se concentran en los problemas de conexión, tales como: “era un poco complicado y estresante por problemas de conectividad”, “en la comunidad donde yo vivo no hay señal de internet y la señal telcel es demasiado pésima”, “durante el confinamiento algunos no asistían a clase en línea porque tenían fallas”, “no estaba en todas las clases por cuestiones de conectividad y en lo personal sentí mucho cansancio en los ojos, irritación debido al uso constante del celular”, “debido a las deficiencias de la conexión, es muchísimo mejor estar en clases presenciales” y “en el confinamiento la educación fue difícil, la conexión con los docentes y compañeros, la mala recepción provocaba que no se escucharan bien las clases, en lo presencial es mejor, podemos participar en clase sin que estemos preguntando que si se nos escucha, incluso que ya ni terminemos de participar porque se nos fue el internet”.

El 85.5% de las y los estudiantes consideran que en su comunidad tienen conexión a Internet, pero en una escala del 1 al 10 la calidad de la conexión la califican con 8 y 5 (Figura 5), el 23.2% y el 21.4%, respectivamente. En promedio la calificación de la conexión en las comunidades es de 5.6. Se reportó una alta asistencia por el alumnado a las clases en línea de la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural, lo cual revela que contaba con conexión a internet, pero en términos de calidad la calificación es reprobatoria, y, a todas luces, inadecuada para la salvaguarda de la calidad en el aprendizaje y del grado de autonomía deseable en los estudios superiores.

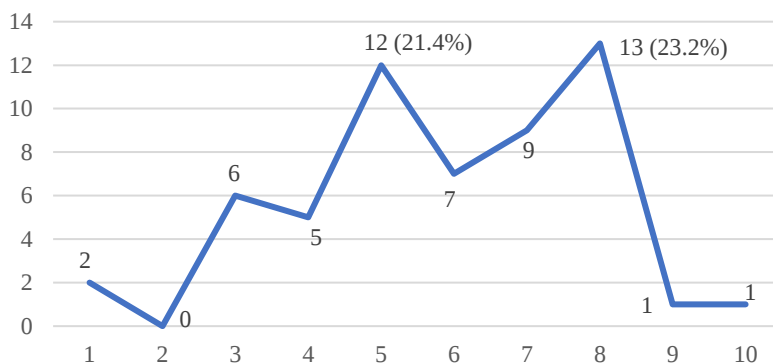


Figura 5. Acceso a internet en la comunidad.

Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta aplicada.

Durante el confinamiento, las y los estudiantes tuvieron que emplear estrategias para conectarse a las clases en línea, porque el 80% de las/los encuestados comentaron que todas sus clases se realizaron vía remota, a través de las plataformas gratuitas para realizar videoconferencias. Así que combinaron una serie de estrategias para estar conectados, por ejemplo, 39 de 56 utilizó datos de celular, 29 de 56 wifi en casa y 21 de 56 se conectaban en un cibercafé. Solo 4 señalaron que usaron un wifi público. Respecto al gasto personal por la conexión a Internet, el 63.6% señaló que gastó entre 200 y 400 pesos al mes y el 18.2% entre 400 y 600 pesos mensuales.

Así como las y los estudiantes usaron plataformas gratuitas para realizar videoconferencias, también tuvieron que acceder a otras plataformas tecnológicas para, principalmente, enviar sus tareas. Entre las más usadas, se encuentra Classroom con 54 de 56 y Moodle con 48 de 56 encuestados/as. Además, las y

los estudiantes evaluaron sus habilidades tecnológicas en el uso de estas plataformas. El resultado promedio fue de 7.6; el 42.9% de las/los participantes calificaron sus habilidades con 8, como se muestra en la Figura 6.

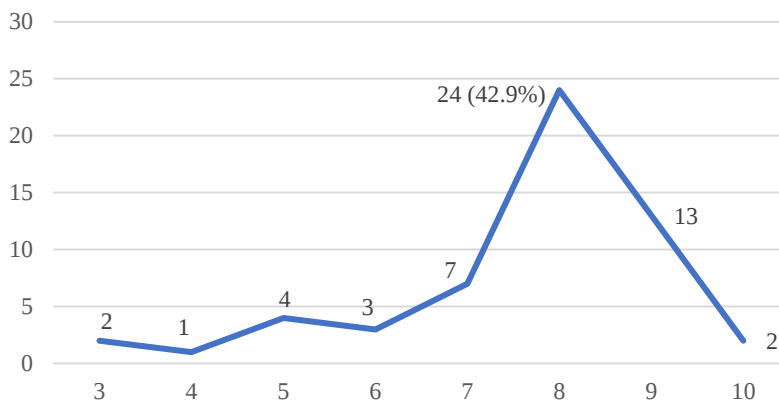


Figura 6. Habilidades tecnológicas.

Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta aplicada.

Por otra parte, se les cuestionó sobre los recursos tecnológicos con los que contaron durante el confinamiento. La mayoría tiene un teléfono “inteligente” (46 de 56) y una computadora portátil (34 de 56). El 56.4% de las/los estudiantes dijo haber comprado el teléfono con el recursos de la beca Jóvenes Construyendo el Futuro, mientras que el 36.4% lo adquirió gracias a un empleo. Asimismo, el 47.3% señaló que con la misma beca compraron la computadora, el 20% con su sueldo y un 18.2% mencionó que no tiene una computadora.

El estudio revela que la conexión dependió de las estrategias individuales, mas no de las políticas públicas. Ello nos permite afirmar que la conexión pública no funcionó en la dimensión apropiada para la región donde está ubicada la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En consecuencia, es necesario implementar iniciativas tendentes a la democratización del acceso a la red. Asimismo, el alumnado pudo sobrellevar el gasto de conexión y de equipo, gracias a sus becas y a los trabajos desempeñados durante el período del confinamiento. Esta estrategia individual prueba la necesidad de incrementar las infraestructuras que posibiliten una conectividad generalizada en las comunidades aisladas o en posición de desventaja frente a los núcleos urbanos.

Por último, la pandemia también ha puesto sobre la mesa la necesidad de mejorar las habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto de

estudiantes como de docentes. El resultado de este estudio muestra un alto porcentaje de las y los estudiantes en el manejo de las TIC's, pero deben desarrollar habilidades de búsqueda de información relevante y su selección crítica, así como en el diseño de productos académicos en el marco de las competencias atribuidas a su nivel formativo.

CONCLUSIONES

El reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios por los instrumentos internacionales, por la Constitución mexicana y las leyes nacionales, ha contribuido a lo largo de los últimos años, junto a las transformaciones paulatinas en el pensamiento y costumbres de las comunidades originarias, al acceso de las y los jóvenes indígenas a los estudios que conforman en México la educación superior. El respeto a su cultura, lengua e instituciones se ha plasmado, asimismo, en la creación de las universidades interculturales. Concretamente, la licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural impartida en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla pone de relieve en su plan de estudios y, de manera específica, en el contenido de sus asignaturas, cuáles son los derechos reconocidos a los pueblos originarios y cómo se expresa la vigencia de sus sistemas normativos internos. En este contexto cobra relevancia el derecho a la educación y el análisis de las normas e iniciativas públicas orientadas a su consagración y efectividad. La renovación de los contenidos curriculares con el propósito de afianzar su pertinencia cultural, la adaptación de la normativa de las inscripciones y colegiaturas al contexto socioeconómico de las sedes de las universidades interculturales o el impulso de becas y programas destinados al adecuado progreso formativo y eficiencia terminal del alumnado indígena han sido encomiables iniciativas que llevan al susodicho derecho a un escenario real y elevado. Sin embargo, los alentadores resultados de la política educativa y universitaria (que incluye además la presencia femenina indígena en las aulas universitarias y en los programas de movilidad internacional) no obstan a la persistencia de los obstáculos de índole socioeconómica que se erigen sobre todo implacablemente ante determinadas circunstancias, como la pandemia de Covid-19. Las dificultades que debió sortear el alumnado durante el confinamiento revelaron que la consecución del derecho a la educación precisa de una reformulación de la política energética, del incremento de la banda ancha y de conexiones de mayor calidad en las localidades rurales, así como de transformaciones en el modelo económico; todo ello con la finalidad de poner freno a la desigualdad social y su incidencia en el ámbito universitario. Es evidente, además, la conveniente mejora de la educación digital de las y los estudiantes de los niveles educativos anteriores, en cuanto se ha detectado un

hábil uso de la red y de los dispositivos con fines de ocio y de comunicación social, pero escasos conocimientos en lo que respecta a la interpretación crítica y selección de los contenidos en el ámbito formativo. No cabe duda de que es preciso potenciar el uso adecuado de las nuevas tecnologías y del internet en cuanto brindan al alumnado la posibilidad de acceder a recursos de suma utilidad para su formación universitaria, y contribuyen al fortalecimiento, en general, de las competencias deseables en su perfil académico. La red nos brinda actualmente ingentes cantidades de conocimiento en los dispositivos personales, pero urge la potenciación de la mirada crítica y la conciencia cívica en su interpretación y difusión. Al fin y al cabo, la educación digital contribuirá a la calidad de las enseñanzas transmitidas al alumnado universitario; inclusive, por supuesto, al de adscripción indígena.

LITERATURA CITADA

- Anchondo, S. (2020). ¿Educación en lengua indígena o de calidad? La discriminación bajo esta falsa dicotomía, la historia de su gestación y los compromisos constitucionales para eliminarla. En J. A. Cruz Parceró (coord.), *Los derechos sociales en México. Reflexiones sobre la Constitución de 1917* (pp. 325-362). Querétaro: Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro.
- Carbonell, M. y Carbonell, J. (2014). El acceso a Internet como derecho humano. En: *Temas selectos de derecho internacional privado y de derechos humanos. Estudios en homenaje a Sonia Rodríguez Jiménez*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carmona T, J. U. (2013). La reforma constitucional en derechos humanos de junio de 2011 y su relación con los derechos universitarios. En J. U. Carmona Tinoco (coord.), *La vinculación entre los derechos humanos y los derechos universitarios. Obra en homenaje al Dr. Jorge Carpizo Mac Gregor* (pp. 171-203). México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. España: Areté.
- CIDH. (2020). *Guías prácticas de la SACROI COVID-19. ¿Cómo promover el acceso universal a internet durante la pandemia de COVID-19?*, Washington: Comisión Interamericana de Derechos Humanos.
- CNDH-INEHRM. (2015). *Derecho de acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación*, México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos-Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

- Congreso de la Unión (2021a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México: Diario Oficial de la Federación.
- Congreso de la Unión (2021b). *Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión*, México: Diario Oficial de la Federación.
- Gobierno de Puebla. (2019). *Programa Especial de Juventudes 2019-2024*, Puebla: Instrumentos derivados del Plan Estatal de Desarrollo.
- Didriksson, A. (2020a). *La reforma en la educación superior en México: Pasar del debate a la acción*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Didriksson, A. (2020b). Educación superior y pandemia: el riesgo del cortoplacismo. En N. González Martín (coord.), *Emergencia sanitaria por covid-19: Reflexiones desde el derecho (III)* (pp. 15-22). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, M. Á. (2020). Problemáticas en el derecho humano a la educación ante la pandemia. En S. García Ramírez y N. González Martín (coords.), *Covid-19 y la desigualdad que nos espera* (pp. 33-41). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gato, D. y Gato, D. (2016). Breve análisis sobre el derecho humano a la educación en México. En E. Cáceres Nieto (coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico. Tomo 1* (pp. 243-260). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, D. A. y Martínez, M. (2022). Usos del internet por jóvenes estudiantes durante la pandemia de la covid-19 en México. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 12, 1-25.
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jarque, C. M. (2021). El desafío de la inclusión digital universal. *EconomíaUNAM*, 18 (54), 77-85.
- Larrañaga, P. (2020). La desigualdad educativa estructural y multifactorial. El horizonte de la digitalización como respuesta ante la COVID-19. En S. García Ramírez y N. González Martín (coords.), *Covid-19 y la desigualdad que nos espera* (pp. 101-111). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, P. M. y Medina, A. (2021). Educación en línea: una revisión de las limitaciones en México ante la crisis del covid-19. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, 36, 58-72.

- Merlín, R. (2016). De la enseñanza tradicional del derecho a la enseñanza creativa y constructiva del derecho. En E. Cáceres Nieto (coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico. Tomo 1* (pp. 477-486). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mesa, D. J. (2016). Neurociencia, constructivismo y la enseñanza del derecho en el postdigitalismo o era de la natividad digital. En E. Cáceres Nieto (coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico. Tomo 1* (pp. 487-503). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Monreal, F. F., Nieves, M. A., y Padilla, M. A. (2020). Las desigualdades del acceso al derecho a la educación durante la pandemia del COVID-19. En S. García Ramírez y N. González Martín (coords.), *Covid-19 y la desigualdad que nos espera* (pp. 141-149). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morales, M. R. (2020). La otra pandemia: la violencia contra la mujer. En N. González Martín (coord.), *Emergencia sanitaria por covid-19: Reflexiones desde el derecho (III)* (pp. 85-94). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- OEA. (2016). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, Washington D.C: Asamblea General.
- Palomino, M. (2020). Las nuevas tecnologías en la etapa post COVID como mecanismo para frenar la desigualdad y la deserción escolar. En S. García Ramírez y N. González Martín (coords.), *Covid-19 y la desigualdad que nos espera* (pp. 151-157). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, R. (2010). Abogados, educación jurídica y globalización en América Latina. En J. A. Caballero Juárez, H. A. Concha Cantú, H. Fix-Fierro y F. Ibarra Palafox (coords.), *Sociología del derecho. Culturas y sistemas jurídicos comparados. Globalización y derecho, justicia y profesión jurídica. Volumen I* (pp. 593-612). México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Raesfeld, L. (2013). Derechos humanos, educación intercultural y educación superior: el caso del programa de apoyo a estudiantes indígenas en la UAEH. En J. U. Carmona Tinoco (coord.), *La vinculación entre los derechos humanos y los derechos universitarios. Obra en homenaje al Dr. Jorge Carpizo Mac Gregor* (pp. 101-116). México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SNIM. (2015). *Sistema Nacional de Información Municipal*. [En línea] Available at: <http://www.snim.rami.gob.mx>

- Torres, G. A. (2021). Brecha digital y derechos humanos. En F. Hernández Pacheco (coord.), *El impacto de las bibliotecas jurídicas en el desarrollo nacional* (pp. 107-116). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Incheon: Dirección General.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (2003). *Declaración de Principios de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*, Ginebra: Autor.
- Villela, F. y Contreras, D. S. (2021). La brecha digital como una nueva capa de vulnerabilidad que afecta el acceso a la educación en México. *Academia y Virtualidad* 14 (1), 169-187.

SÍNTESIS CURRICULAR

Belinda Rodríguez Arrocha

Doctora en Derecho por la Universidad de La Laguna (islas Canarias, España). Miembro del SNI CONACYT y cuenta con perfil deseable PRODEP. Es profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y miembro del Cuerpo Académico “Derechos humanos, derechos indígenas y globalización”. Correo electrónico: belinda.rodriguez@uipe.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6977-3111>.

María del Pilar Hernández Limonchi

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Miembro del SNI CONACYT y cuenta con perfil deseable PRODEP. Profesora investigadora de tiempo completo adscrita a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, miembro del núcleo académico de la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje y responsable del Cuerpo Académico “Derechos humanos, derechos indígenas y globalización”. Correo electrónico: mariapilar.hernandez@uipe.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6432-7502>.

LA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL PROGRAMA EDUCATIVO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO ANTE EL COVID-19

QUALITY EDUCATION IN THE EDUCATIONAL LAW PROGRAM OF THE AUTONOMOUS INDIGENOUS UNIVERSITY OF MEXICO IN THE FACE OF COVID-19

Olía **Acuña-Maldonado**¹

Resumen

En la Universidad Autónoma Indígena de México, ubicada en Sinaloa, se reciben estudiantes indígenas de todos los estados de la república, cuenta con un albergue estudiantil y un comedor que de manera gratuita disfruta una gran parte del alumnado.

Al vivir en la comunidad de Mochicahui, los estudiantes de la UAİM tienen acceso a los servicios de biblioteca y centros de cómputo, además de internet inalámbrico, por lo que no tienen problemas de conectividad.

Sin embargo, al iniciar el confinamiento y retirarse a sus hogares, se evidenció la falta de conectividad para algunos completa, porque no hay servicio de internet cerca; y para otros temporal, por mal clima o por el mal servicio.

El objetivo de este artículo es identificar las principales dificultades enfrentadas por los

estudiantes y por los profesores para mantener una educación de calidad en las aulas virtuales de la carrera de Derecho de la Universidad Autónoma Indígena de México y plantear posibles estrategias para reponer contenidos para el regreso presencial.

Este trabajo de reflexión, se realizó a través de la metodología biográfica narrativa mediante una relatoría de las vivencias de 8 profesores de la carrera de Derecho de la Universidad Autónoma Indígena de México que por dos años trabajaron en Aula en Casa junto con sus estudiantes, sus estrategias y frustraciones para lograr culminar semestre tras semestre. Se hizo consulta de informes mensuales expedidos por la Coordinación del Programa Educativo de Derecho de los avances académicos.

¹ Profesora de Tiempo Completo, Categoría “C” en la Universidad Autónoma Indígena de México, con perfil Promep activo desde 2011. olia.acuna@uais.edu.mx

Recibido: 27 de junio de 2022. Aceptado: 22 de julio de 2022.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 18(2): 57-79.

doi.org/10.35197/rx.18.02.2022.03.0a

Se concluye que se hizo un gran esfuerzo por parte de todos los actores involucrados para la preparación de los estudiantes, sin embargo, la distancia, los tiempos y las carencias, pero sobre todo la falta de preparación formal de los docentes en el uso de las plataformas educativas, pero sobre todo por la extrema flexibilidad durante la pandemia, la calidad decreció mucho y no permitió que se lograra en más de un 80% los aprendizajes esperados entre los estudiantes y que como profesores deben estar conscientes de ello, pero sobre todo haciéndolo saber a los estudiantes.

Palabras clave: Educación superior en pandemia, Educación intercultural en Covid-19, Educación de calidad en Covid-19.

Abstract

The Indigenous Autonomous University of Mexico, located in Sinaloa, receives indigenous students from all the states of the republic, it has a student dormitory and a dining room free for them.

At UAIM students have access to library services and computer centers, in addition to wireless internet, so they do not have connectivity problems.

However, when confinement began and they retired to their homes, the complete lack of connectivity for some was evident, because

there is no internet service nearby or poor service.

The objective of this article is to identify the main difficulties faced by students according to the teachers to maintain quality education in the virtual classrooms and propose possible strategies to replace content for the return. face-to-face.

This essay was done through the biographical narrative methodology with a report on the experiences of 8 professors of the Law degree at the Autonomous Indigenous University of Mexico who for two years worked in the Classroom at Home with their students, their strategies and frustrations to complete course after course. Monthly reports issued by the Coordination of the school were consulted.

It is concluded that a great effort was made by all the actors involved for the preparation of the students, however, the distance, the times and the deficiencies, but above all the lack of formal preparation of the teachers in the use of the educational platforms, but above all due to the extreme flexibility during the pandemic, the quality decreased a lot and did not allow more than 80% of the expected learning to be achieved among students and that as teachers they must be aware of it, but above all do it know the students.

Key words: Higher education in pandemic, Intercultural education in Covid-19, Quality education in Covid-19.

INTRODUCCIÓN

Trabajar en una universidad intercultural y dar clases de Derecho es un reto, ya que nos encontramos en el conflicto de cómo presentarles a nuestros estudiantes el derecho occidental, que es dónde ellos al egresar se van a desenvolver, o bien fomentar su derecho consuetudinario.

A través de los años vamos modificando nuestra práctica docente para combinar este pluralismo jurídico y presentárselos a los estudiantes como algo real, como un hecho y que puedan trabajar en ambos.

Los ejemplos, los ejercicios y las reflexiones dentro del aula, son principalmente la herramienta con la que los maestros podemos darnos a entender y posicionar al estudiante en el derecho occidental.

Sin embargo, con el surgimiento del COVID-19 y la suspensión de actividades presenciales a mitad de marzo de 2020, dejó al descubierto las enormes carencias de los estudiantes para poder estar en contacto con los profesores y a los profesores para abarcar todos los temas necesarios y expresarlos a distancia.

Aun cuando los profesores quisieran tener actividades en línea, para presentar caso y ejemplos, la mayoría de los estudiantes no podía estar conectados en todas las clases.

El segundo reto fue tomar la decisión de poner calificaciones a los estudiantes independientemente si se conecta, si hacen actividades, si envían trabajos o si se les pide que estudien y aprendan los contenidos.

Resulta todavía más complicado tomar una decisión cuando se trata de estudiantes indígenas, ya que siempre recibirás una crítica, si les pones calificación o si les piden que sigan estudiando.

Para poder cumplir con los tiempos y con los temarios, se tuvo que resumir una gran parte del temario, se tuvo que flexibilizar la asistencia, se tuvo que conceder prórrogas en la entrega de trabajos, se tuvo que permitir que los estudiantes se atrasaran en las evaluaciones.

Todo eso contribuyó a que no se exigiera la calidad acostumbrada, para algunos estudiantes no fue un problema cumplir con los requerimientos de los profesores, pero para otros fue muy complicado.

En este artículo se analizan los esfuerzos de los profesores y de los estudiantes para continuar en Aula en Casa y no perder el ciclo escolar, así como el costo de trabajar a distancia sin la preparación adecuada y sin las reglas con el objetivo de identificar las principales dificultades enfrentadas por los estudiantes y por los profesores para mantener una educación de calidad en las aulas virtuales para plantear posibles estrategias para reponer contenidos para el regreso presencial.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El enfoque biográfico constituye una herramienta, que a decir de Delgado (2018), consiste en dar voz al investigador para aproximarlos a la realidad social, donde se destacan las evidencias relatadas en investigaciones educativas.

Es a través de este método que entramos en contacto con la vida de otros y resignificamos la experiencia. Para Trujillo (2018) sus derivaciones son las biografías, autobiografías, historias de vida, relatos de vida, testimonios,

crónicas, relatos, trayectorias, travesías, recorridos, narrativas, videografías, memoriales y escritos escolares que las ciencias sociales nos provee para comprender la relación entre el sujeto y su contexto.

Para Delgado (2018), la metodología biográfica narrativa permite dar visibilidad a las potencialidades que se extrapolan del marco de la investigación social y se convierte en un recurso para otorgar transparencia y visibilidad a las prácticas que los docentes universitarios emplean como principales responsables de la promoción de las continuas transformaciones de la educación superior.

Desde la sociología, la utilización de relatos de vida se desarrolla en el marco de la Escuela de Chicago, fundadora de la sociología empírica norteamericana que aparece como una crítica respecto del funcionalismo o del estructuralismo (Cornejo, 2006).

Para Cornejo (2006), el enfoque biográfico concibe al individuo como el producto, el actor y el productor de toda su experiencia. Esto implica que el individuo es el producto de una historia individual que está enraizada en una historia familiar, enraizada ésta a su vez en una historia social.

Según Trujillo (2018), la utilidad de este enfoque radica en que constituye un dispositivo de acercamiento a la vida de los maestros, dándole sentido a los acontecimientos que ocurren diariamente en las aulas desde la interpretación que ellos mismos construyen. Esta característica permite que, por un lado, se pueda dar voz a los protagonistas del quehacer educativo, lo cual no ocurre muy a menudo. Por otra parte, se convierte en una herramienta con la cual el maestro en servicio recupera su propia historicidad para darle un nuevo significado a los acontecimientos que tuvieron mayor incidencia en la configuración de su identidad como docente.

A decir de Delgado (2018), la dualidad entre lo narrativo y lo biográfico para el desarrollo de una investigación de corte cualitativo, en la que el objeto de estudio queda constituido por la figura del docente y, más específicamente, por el relato de su propia experiencia. Esta aclaración es importante de cara a exponer los principales postulados que otorgan unas señas de identidad propias al enfoque biográfico narrativo dentro del marco de la investigación educativa.

Con la narrativa autobiográfica se pretende entender el trayecto que durante dos años pasaron 8 profesores del Programa Educativo de Derecho con sus estudiantes en la búsqueda constante de herramientas y estrategias para continuar con la calidad en el educación impartida a distancia a través de la modalidad de Aula en Casa que por el confinamiento del Covid-19 vivimos de marzo de 2020 a febrero de 2022, permitiendo conocer los esfuerzos, los éxitos y la reconsideración de estrategias para lograr los avances de los estudiantes.

RESULTADOS

Antes del COVID-19

Los profesores de Derecho de la Universidad Autónoma Indígena de Indígena tienen una antigüedad que va desde los 22, 20, 17 y 3 años compartiendo y conviviendo con los estudiantes de Derecho, por lo que durante su práctica docente han evolucionado su desempeño frente al grupo, pero enfrentar al COVID-19 fue una experiencia extrema.

Antes de la pandemia, los profesores de Derecho paulatinamente ya habían implementado las herramientas tecnológicas para las clases diarias.

En septiembre de 2013 se implementa un nuevo plan de estudios en la carrera de Derecho, en donde, como asignatura genérica de todas las carreras de la universidad, se implementó “Herramientas para la Búsqueda y Manejo de la Información”.

Esta asignatura no era totalmente nueva en nuestra universidad, ya que era una mezcla de tres asignaturas del Tronco Común del Plan de Estudios anterior que eran: Taller de Computación, Sistemas de Información y Métodos y Técnicas de Investigación.

Aun cuando estas tres asignaturas se impartían por profesores de perfiles muy diferentes, esta asignatura requería que el profesor se capacitara en el área que no tuviera experiencia. Se creó una academia que buscó capacitación y material de apoyo para el profesor y para los estudiantes.

A partir de esta asignatura, se inició en algunos maestros de Derecho la implementación de herramientas tecnológicas, en donde desde primer semestre se trabajaba con los estudiantes, de apoco y se buscaba que en los siguientes semestres se diera continuidad al trabajo en línea de los estudiantes.

En septiembre de 2015, ya ninguno de los profesores de Derecho impartía la asignatura de Herramientas para la Búsqueda y Manejo de la Información, por lo que se buscó maestro de apoyo.

Para septiembre del 2017 la UAIM organizó cursos en donde se enseñó el uso de más herramientas tecnológicas, el uso de programas y páginas de internet en donde se podían presentar y compartir información para trabajar, tanto sincrónico como asincrónicamente.

En ese momento en los dos cursos que se impartieron, se entregó una cantidad enorme de programas, aplicaciones y páginas de internet para trabajar. Los docentes que tomaron el curso tuvieron que abrir alrededor de 15 cuentas para

trabar, sin embargo, de tanta información recibida muy poco se pudo aprender realmente.

Aun así, se esperaba que poco a poco se fueran incorporando otras actividades a las asignaturas de los profesores para hacer uso de la tecnología e involucrar a los estudiantes en trabajos complementarios en línea.

En septiembre de 2018 se organizó otro curso en donde se enseñó no solo actividades en línea, sino actividades que se pueden hacer con las herramientas de Microsoft Office y que pueden resultar en actividades dinámicas para los estudiantes.

Este curso fue muy significativo para los profesores asistentes y desde entonces varios iniciaron su implementarlos, principalmente en asignaturas considerabas que necesitaba más ayuda, como Historia del Derecho Mexicano, Teoría del Derecho y Filosofía del Derecho. Con estas dinámicas los estudiantes se relajaban un poco más y podían disfrutar el aprender los temas de la materia.

En septiembre de 2019 se impartió otro curso sobre uso de tecnología en la educación sobre G-Suite. En este curso de una semana se enseñó el manejo de muchas herramientas en poco tiempo, de igual manera se tuvieron que crear alrededor de 10 cuentas, de las cuales al final del curso solo pudimos recordar dos o tres.

A partir de ese curso algunos de los profesores de Derecho empezaron a implementar en otras asignaturas, Derecho Fiscal, Argumentación Jurídica y Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos, varias de las herramientas aprendidas recientemente.

Había transcurrido un mes y medio de haber terminado este semestre cuando inició la cuarentena por COVID-19.

Hasta el momento, todas las herramientas incorporadas en las clases se utilizaban dentro del aula, eran actividades que se hacían de manera individual o grupal, pero todo dentro de la clase para reflexionar o para evaluar los temas de las asignaturas.

Por lo cual, la planeación de semestre que iniciaba no contemplaba en lo absoluto actividades a distancia, de ahí la dificultad de trabajar de esa manera inmediatamente.

Así que el martes 10 de marzo de 2020, cuando llegaron las autoridades universitarias para platicar con los estudiantes a las ocho de la mañana, contestaron sus dudas y dieron instrucciones de que en ese momento se regresaran a sus casas.

Hay que recordar que la Universidad Autónoma Indígena de México, ubicada en la comunidad de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa tiene un albergue femenino y

uno varonil, por lo que pedirles a los estudiantes que se retiren a sus casas, significa desalojar por completo los albergues.

No eran las once de la mañana cuando muchos de los estudiantes ya estaban listos para retirarse. Esa instrucción descontroló por completo a todos los estudiantes, ya que al menos la mitad de ellos no vienen de comunidades cercanas, del estado o estados vecinos, sino que vienen de estados más lejanos como Chiapas, Oaxaca, Ciudad de México y para ellos es más difícil planear su viaje tan apresuradamente.

Muchos estudiantes, al momento de la instrucción de las autoridades universitarias, tomaron sus cosas más elementales y se fueron a sus casas. Otros que venían de lugares más lejanos, se acercaron con los profesores para llevarse material para trabajar, mientras preparaban su salida, pidieron libros en la biblioteca, pidieron instrucciones a los profesores.

En ese momento, se pensaba que deberían llevar trabajo para dos o tres semanas, ya que, al finalizar las vacaciones de semana santa, se esperaba estar de regreso.

Algunos estudiantes, sobre todos los que vivían muy lejos, decidieron no irse a sus casas, ya que sabían que les costaría trabajo regresar a tiempo, no contaban con el dinero para su viaje, por lo que decidieron rentar un cuarto junto con otros de sus compañeros en tanto se levantaba la cuarentena y se regresaba a la normalidad.

Así también, los maestros se retiraron de sus espacios oficinas con solo algunos de los documentos, archivos y utensilios que tenían, pensando que sería cuestión de dos o tres semanas, más las vacaciones de semana santa.

El miércoles 11 de marzo fue el último día que el personal de la Universidad acudió a las instalaciones universitarias, a terminar algunos informes, entregar alguna documentación y llevarse datos. Ese día el Consejo Universitario tenía reunión ordinaria para tratar otros temas, a los que tuvieron que agregar el cierre de las instalaciones y el retiro del personal docente y administrativo.

El COVID-19

En diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan de la República Popular China, se dio un brote de neumonía denominado coronavirus COVID-19, este brote logró expandirse y afectó no solo ese país, sino regiones de otros países, como México.

El COVID-19 es una enfermedad infecciosa y riesgo inminente para la salud por su fácil propagación con el contacto con personas infectadas o por tocar objetos o superficies infectadas al llevarse las manos a los ojos, nariz o boca.

Ante los niveles alarmantes de propagación y gravedad del COVID-19, el 11 de marzo de 2020, Tedros Adhanom Ghebreyesus, director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró que pasa de ser de una epidemia a una pandemia (Organización Panamericana de la Salud, 2020).

El 11 de marzo de 2020, al salir los profesores de sus espacios de trabajo de la UAIM, nunca se imaginaron que estarían resguardados por dos años. Llevaron consigo sus listas de asistencia, trabajos pendientes por revisar, evaluaciones revisadas y sin revisar para registrar en las listas, documentos de trabajo, archivos digitales de asignaturas, de material didáctico y de archivos personales, además de sus insumos personales como cafetera, tazas, termos, entre otras cosas.

El Consejo Universitario decretó la suspensión de trabajo docente y administrativo, pero teníamos como fecha de regreso el 20 de abril, una vez terminado el descanso de semana santa y semana de pascua, regresaríamos a trabajo normal.

Al salir de la Universidad, los profesores programaron actividades para las siguientes dos semanas de trabajos, trabajos que los estudiantes deberían de enviar por correo electrónico, para revisarlos y asignarles una calificación para los temas que se alcanzaran a trabajar en línea.

El Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020a), publica el 16 de marzo, bajo el Acuerdo 02/03/20 de la Secretaría de Educación Pública, la suspensión de clases del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 como medida preventiva para disminuir el impacto de propagación del COVID-19 en el territorio nacional.

Como ya se mencionó, había pasado un mes y medio desde que inició el semestre febrero-junio 2020 y al concluir las dos semanas de actividades acordadas, llevaríamos dos meses, prácticamente medio semestre, por lo tanto, no era una preocupación grande para los profesores.

Sin embargo, solo dos semanas después supimos que no podríamos regresar en la fecha acordada. A pesar de haberles entregado a los estudiantes material para trabajar durante la cuarentena, en plenas vacaciones empecé buscar, de entre las herramientas tecnológicas y digitales que había aprendido en los diferentes cursos a los que había asistido, cómo estructurar los temas faltantes del semestre.

El 24 de marzo de 2020 el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020b) publica el Acuerdo por el cual la Secretaría de Salud establece las medidas preventivas a implementar para la mitigación y el control de los riesgos de salud que implica el virus SARS-CoV2 (COVID-19).

La siguiente semana, el 30 de marzo, El Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020c) publica un Decreto de la Secretaría de Salud para declarar acciones extraordinarias en materia de salud por considerar que la situación de la epidemia por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), ya que el número de casos ha ido en

aumento, y recomienda permanecer en sus casas para contener la enfermedad y declara emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor.

El Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020d) publicó el 1 de abril el Acuerdo 06/03/2020 de la Secretaría de Educación Pública, donde se establece la ampliación del periodo de suspensión de clases del 27 de marzo al 30 de abril.

Esa situación obligó a los profesores a proyectar el semestre completo, o lo que restaba de él de manera digital, haciendo uso sobre todo de Classroom, herramienta de Google que varios elegimos mediante un curso exprés de internet.

Todavía en esos momentos teníamos la esperanza de regresar en mayo, por lo tanto, se esperaba que los estudiantes, al regresar a las clases presenciales, podía terminar sus trabajos pendientes del semestre con las tareas digitales, para los que estuvieran ya presencial como para los que no hubieran podido regresar en ese momento.

Además, el Consejo Educativo determinó que los profesores, darían material digital para trabajar, en el entendido de que los estudiantes que tuvieran las condiciones de avanzar lo harían, mientras que los estudiantes que en sus hogares no tuvieran cómo comunicarse, debería volver antes de que terminara el semestre, es decir en mayo, y terminar su semestre de manera presencial, incluso se determinó que los profesores deberían programar trabajos presenciales para ellos.

A partir de esas instrucciones, algunos de los estudiantes de Derecho, decidieron que no se preocuparían por adquirir equipos de computación portátil, herramientas para estar en contacto o conexión a internet, ya que en mayo volverían y serían atendidos en cursos remediales durante mayo y junio.

El plan era que iniciaríamos en agosto el siguiente semestre con muy poco rezagados, ya que tendríamos con nosotros, por lo menos aquellos estudiantes a los que se les dificulta trabajar desde sus casas familiares.

Aquellos estudiantes que tuvieran las condiciones de conexión en sus hogares regresarían hasta septiembre que estuviésemos listos para recibirlos al siguiente ciclo escolar. Hasta el momento todo estaba claro y aunque parecían fechas lejanas, las esperábamos listos para ese trabajo.

Este segundo intento de preparación de material didáctico, trabajos, guías de repaso, autoevaluaciones hasta este momento eran muy pobres todavía, ya que la mayor parte de los profesores no estaban preparados para hacerlo.

Cada profesor hizo su mejor esfuerzo con recursos propios, tanto tecnológicos como económicos. Esfuerzos muy grandes, como, por ejemplo: adquirir escritorios compactos para trabajar, contratar mayor capacidad de banda ancha de internet, comprar software de edición de video, contratar licencia de videoconferencias, comprar cámaras de video, adquirir computadoras con mayor capacidad. Todavía otros más curiosos adecuaron un rincón con repisas, libros,

adornos, cuadros, papel tapiz, todo con la finalidad de proyectar un buen ambiente de Aula en Casa.

Pero, así como hubo inversión para el trabajo diario, también hubo mucha apatía por otros profesores que decidieron desconectarse, esperando que los estudiantes no pidieran atención y esperaran verlos hasta mayo para concluir con las actividades pendientes.

Una cuarta parte de nuestros estudiantes de Derecho continuaron sus actividades académicas durante los meses de marzo y abril, esperando avanzar lo más posible y regresar sin pendientes.

Otra cuarta parte en el mes de mayo se empezó a reportar, al darse cuenta de que no entraríamos como lo queríamos y fue cuando iniciaron a hacer un esfuerzo para conectarse y trabajar con sus materias.

A pesar de que muchos otros querían continuar con sus trabajos, les era difícil. Algunos que se regresaron a sus hogares, tenían que trabajar allá y no podían dedicarle tiempo al estudio, sobre todo porque para poder hacerlo, tenían que trasladarse a otra comunidad para tener señal de internet, descargar instrucciones y enviar otros trabajos.

Algunos otros que decidieron no irse a sus comunidades de origen, se quedaron en los alrededores de Mochicahui, empezaron a trabajar y aunque estaban enterados por whatsapp de las actividades a realizar por asignatura, no contaban con computadora donde hacerlas.

El 21 de abril de 2020, el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020e) publicó Acuerdo del Secretario de Salud donde se modifica el Acuerdo emitido el pasado 31 de marzo, donde se establecieron acciones extraordinarias y además se ordena la suspensión inmediata de acciones no esenciales del 30 de marzo al 30 de mayo de 2020.

El Diario Oficial de la Federación (DOF, 2020f) publicó el 14 de mayo de 2020 un Acuerdo mediante el cual se establece una estrategia para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas, así como el sistema de semáforo por regiones para evaluar semanalmente el riesgo epidemiológico relacionado con la apertura de las actividades en cada una de las entidades federativas, por lo que se determina que las escuelas podrán regresar hasta en tanto se encuentren en semáforo verde.

En el mes de junio, que era la fecha prevista por el Calendario Escolar para llevar a cabo el proceso de acreditación, o evaluación semestral de los estudiantes, se pudo acreditar apenas un 10 por ciento.

Otros estudiantes, al enterarse del inicio del proceso de acreditación, se motivaron y se apuraron a contactar a sus profesores para continuar con sus trabajos pendientes para poder terminar su semestre.

Otra dificultad encontrada en estos meses fue descubrir que dos de los profesores (uno de apoyo y uno de la carrera de Derecho) no los habían atendido en lo absoluto, lo estudiantes que lograron terminar, fue porque ninguno de estos dos profesores les impartía materias a ellos.

El resto de los profesores de Derecho estuvieron trabajando con la mayor cantidad de estudiantes durante los meses de junio, junio y agosto. Durante esos tres meses se logró que un 33 por ciento más de estudiantes culminaran sus actividades de las materias, debido a que se repartieron las materias abandonadas por los dos profesores en comento, y se tuvo que diseñar actividades, enviarlas, revisarlas, explicar los temas y evaluar de manera exprés.

La carga durante estos meses para los otros 7 profesores de Derecho se duplicó por esa situación, pero se logró un avance. También se estuvo trabajando con estas mismas materias y estudiantes a lo largo de los siguientes tres meses con la finalidad de que no desertaran.

Se estuvo atendiendo a estos estudiantes hasta noviembre para que no perdieran el semestre, sin embargo, sabíamos que solo les quedaban noviembre, diciembre y enero para avanzar con el siguiente semestre, ya que en febrero entramos otra vez al siguiente semestre.

Por lo tanto, todos los estudiantes que acreditaron en noviembre, muy difícilmente podrían regularizarse para el siguiente semestre, aun así los apoyamos todo lo que pudimos, hasta que ellos mismos se dieron cuenta que podrían concluir un semestre que adeudan, pero el siguiente, ya no podrían hacerlo a tiempo.

Los estudiantes al darse cuenta de eso, decidieron esperar a que llegara otra vez agosto para recurrar el semestre que iban a iniciar, de esa manera tendrían el tiempo necesario para estudiar, a los profesores disponibles para atenderlos y trabajarían con otros compañeros para dudas y trabajo en equipo.

A partir de esta experiencia, los profesores encontraron que la mejor forma de trabajar con los estudiantes es estando en el semestre que les corresponde, ya que, si están atrasados y quieren terminarlo, son presionados por los profesores y no siempre tienen tiempo para atenderlos, ya que tienen otros grupos, otras asignaturas y otros estudiantes regulares que atender.

Para muchos estudiantes fue la mejor opción, pero también algunos otros quisieron seguir trabajando de manera irregular en materias de semestre que no estaban corriendo y tuvieron muchos problemas, porque solo podían hacer lecturas y contestar actividades, pero no estaban realmente aprendiendo lo necesario.

En otros casos, pedían prestadas las actividades y las entregaban como propias, los profesores al revisarlas se daban cuenta de que no eran originales y se las regresaban, entonces conseguían con otros estudiantes otras actividades y

las entregaban, todo por cumplir, pero los profesores se molestaban porque además de que estaban atendiendo estudiantes irregulares, estos estudiantes no estaban realmente comprometidos con aprender, solo hacían actividades por aprobar la asignatura.

Desafortunadamente nuestra universidad no tiene disposiciones oficiales para que todas las carreras sigan, cuando se preguntan a las autoridades académicas por instrucciones, nos decían que la academia de profesores de la carrera tomara una decisión, eso ocasionó muchas irregularidades entre una carrera y otra.

Además, cualquier decisión que tomara la academia podía ser criticada por las autoridades y si algún estudiante se quejara con ellos, podrían venir a la academia a pedir que cambiáramos la decisión tomada o cuestionarla, por lo menos.

En estos casos la mejor opción es que la Universidad tuviera reglas fijas, de esa manera todos los estudiantes supieran que estando en una carrera o en otra, tendrían que seguir las mismas disposiciones y no se dieran tantos problemas y quejas.

Todos los profesores están en la mejor disposición de atender a los estudiantes, pero resultaría un caos si se permitiera que todos los estudiantes iniciaran sus trabajos semestrales en cualquier fecha.

Existe un calendario escolar y aunque podríamos ser flexibles con atrasarnos un mes o hasta dos meses, es sabido que al iniciar el semestre con más de dos meses de retraso resultaría imposible terminarlo a tiempo.

Además, si se permitiera iniciar el semestre en cualquier momento, los profesores tendrían en doble o triple de trabajo atendiendo diferentes asignaturas de diferentes semestres todo el año.

Así las cosas, de 148 estudiantes activos de Derecho que había en marzo del 2020 al salir a la cuarentena, pudimos conservar 85 que siguieran entregando trabajos y en contacto con los profesores, pero solamente 75 lograron acreditarse del semestre (Tabla 1).

Los otros 73 estudiantes que no trabajaron ni se acreditaron, representan el 49 por ciento que se dieron de baja por este semestre, después encontramos que 19 de ellos reingresaron el siguiente ciclo escolar en donde se quedaron.

Tabla 1. Estadísticas del ciclo escolar febrero-junio 2020

Semestre	Inscritos	Trabajando	Acreditados	Bajas
Segundo	74	0	26	48
Cuarto	29	0	16	13

Sexto	23	10	12	11
Octavo	22	0	21	1
Totales	148	10	75	73

Fuente: Informes de la Coordinación del Programa Educativo de Derecho-Mochicahui.

Se inició el semestre agosto 2020-enero 2021 con mucho entusiasmo, esperando haber aprendido de la experiencia anterior y poder tener mejor desempeño, pero la situación no cambió mucho.

En agosto la Universidad organizó una capacitación de un mes para trabajar la plataforma universitaria con la que estaríamos en contacto con los estudiantes en línea. La primera instrucción fue hacer material didáctico suficientemente claro y completo para que los estudiantes lo comprendieran y no tuvieran que estarnos preguntado, ya que básicamente el contacto con ellos sería nulo.

Además, se nos dijo que los profesores deberían subir el material y dejar actividades, los estudiantes responderían las actividades en base al material proporcionado en las fechas establecidas y los profesores revisarían, y si era necesario, retroalimentarían.

El curso fue de cuatro horas diarias, además había que ir desarrollando el material durante el curso para que fuera revisado por el instructor consistente en un diseño instruccional por cada una de las asignaturas que el profesor tenga a su cargo.

Después de aprender a elaborar material didáctico y el plan de trabajo, vino el curso para aprender a usar la plataforma, subir el material, subir las instrucciones, especificar las reglas y los tiempos, revisar y calificar en línea.

Para la primera semana de septiembre ya estábamos listos para iniciar el semestre completamente en línea. A pesar de las dudas que existían en el regreso, ya que se decía por los pasillos que en cualquier momento podrían dar instrucciones para regresar de manera presencial.

El instructor del curso siempre afirmó, que el curso tendría que diseñarse completamente en línea y que, si se regresaba a las aulas, el curso debiera terminarse en la misma forma, que se pudieran hacer actividades complementarias o se podrían hacer cursos remediales para algunos estudiantes que no hayan estado conectados, pero el curso debería terminarse en línea.

De acuerdo con el calendario escolar iniciamos clases la primera semana de septiembre, se tenía contemplada una semana de familiarización con los estudiantes de nuevo ingreso la última semana de agosto en línea, y una vez terminado el curso se inician las clases.

Llegó la primera semana de septiembre y todavía no se tenían la plataforma institucional lista para trabajar en línea, ya teníamos nuestras cuentas y podíamos entrar, pero no existía el contenido para estructurar los cursos.

A partir de eso la Academia de Derecho, decidió no esperar a que carguen las materias a la plataforma ya que se tenía que iniciar el semestre y para evitar atrasos para iniciar este semestre, se acordó que todos diseñarían clases en Classroom de Google.

Antes de que terminara la primera semana de septiembre casi todos los profesores de Derecho ya tenían listas asignaturas en Classroom. La plataforma de Moodle tardó tres semanas en estar lista, y una semana más que tardaron los profesores en subir las materias y sus actividades, los estudiantes que trabajaron esta plataforma iniciaron con cuatro semanas de retraso.

Durante este semestre se trabajó en ambas plataformas. Moodle fue más usado por estudiantes de séptimo semestre (el semestre más adelantado). Solo las pocas veces que algún estudiante se atrasaba con una actividad, la subía por Classroom.

Los estudiantes que tardaron más en enviar sus actividades fueron los de tercer semestre, muy pocos trabajaron en Moodle, solo 4. En Classroom trabajaron 6 a tiempo y otros 6 iniciaron sus actividades a partir de diciembre o enero, estando casi por culminar este semestre, ya que en febrero deberíamos iniciar el siguiente.

A decir de todos los profesores, los estudiantes del séptimo semestre fueron quienes cumplieron con todo a tiempo, solo hubo un estudiante que se dio de baja al no trabajar durante el semestre y dos más terminaron su semestre un poco retrasados (en abril).

De acuerdo con las disposiciones del instructor del curso que nos capacitó para trabajar completamente en línea durante este semestre, algunos profesores estuvieron grabando videos con instrucciones para que los estudiantes comprendieran los temas y pudieran realizar las actividades sin problema.

Por lo menos para dos asignaturas de Derecho se elaboró un video por cada unidad y tres actividades; una de inicio, donde los estudiantes deberían desarrollar el temario de la unidad; una actividad de desarrollo, en donde el estudiante debería representar algún tema de la unidad en algún cuadro sinóptico, cuadro comparativo, mapa mental, video instruccional, etcétera; y por último una actividad de cierre en donde debería contestar una autoevaluación de los temas de la unidad revisada.

Apenas teníamos una semana de haber iniciado el semestre y los estudiantes empezaron a pedir a todos los profesores que programaran sesiones de videoconferencia por zoom. Todos los profesores de Derecho hicieron la programación para verlos una vez a la semana, la mayoría de los estudiantes no pudieron conectarse a las sesiones, pero seguían pidiéndolas, otros estudiantes no

entraban porque el profesor no se los recordaba, aún y cuando el jefe de grupo se los recordaba y los invitaba a través de mensajes telefónicos.

Durante este semestre el diez por ciento de los estudiantes estuvieron activos en las sesiones de videoconferencia, además, no prendían su cámara durante las clases, por lo que dar una clase a una pantalla negra resultaba un poco desagradable, sin embargo, hubo que acostumbrarse porque todo el semestre fue así.

Para los estudiantes más avanzados que tenían a su disponibilidad videos tutoriales de dos asignaturas, les pareció muy sencillo comprender los temas que trataban en ellos, y completar sus actividades, por lo que solicitaron cancelar las sesiones de videoconferencia con el profesor después de seis semanas.

Otro profesor reportó que sus estudiantes de un grupo dejaron de presentarse a la clase, y después de esperarlos 20 minutos cerraba sesión, y que solo se presentaron en 8 clases; en ocasiones solo asistían 6 estudiantes, otras veces 3, otras veces solo uno y muchas veces nadie.

El resto de los profesores reportaron dar clases normales una vez a la semana, con los estudiantes con cámaras apagadas, a pesar de solicitarles que las prendieran, ya que decían que su señal era más débil si tenían la cámara prendida. Así que se les concedió tenerlas apagadas en la mayoría de los casos.

Al finalizar este semestre de agosto 2020 a enero 2021, la Coordinación de Derecho reportó haber iniciado con 135 estudiantes, 74 de primer semestre (cinco de ellos estaban recurando); y de los 61 restantes, siete de ellos recuraban el quinto semestre (Tabla 2).

Los profesores reportaron que 103 estudiantes estuvieron trabajando, ya sea al inicio, en todo el semestre o al final, pero de ellos solamente 65 lograron terminar sus actividades y presentado su acreditación semestral, a pesar de que se les dieron cuatro meses de prórroga.

De los 65 estudiantes acreditados, en el primer mes o primera oportunidad o mesas de acreditación ordinarias se acreditaron 20 estudiantes; 18 en la segunda oportunidad; 6 se acreditaron en la tercera oportunidad; 11 en la cuarta; y 10 en la quinta y última oportunidad.

El 61 % de los estudiantes que se inscribieron en primer semestre se dieron de baja, ya que no pudieron culminar con la entrega de actividades y acreditación respectiva. Situación común en la UAİM respecto del primer semestre, sin embargo, en esta ocasión se agravó principalmente porque fue evidente desde el principio que muchos solo se inscribieron en la universidad porque el gobierno federal le otorgaría beca a todos los inscritos.

El porcentaje más bajo de bajas siempre lo tiene el último semestre. Al finalizar el séptimo semestre el 17% de los estudiantes no lograron terminar su

semestre. Estos dos estudiantes se cambiaron de campus a otra unidad dentro de nuestra misma Universidad.

En general se tuvo el 52% de bajas, de los cuales 18 estudiantes se volvieron a incorporar en el siguiente ciclo que les correspondió.

En total, al término de este ciclo escolar (febrero-junio 2020) se tuvieron 65 estudiantes completamente acreditados y 38 más que se quedaron con alguna o algunas materias culminadas.

Tabla 2. Estadísticas del ciclo escolar agosto 2020-enero 2021

Semestre	Inscritos	Trabajaron	Acreditaron	Bajas
Primero	74	22	29	45
Tercero	26	10	15	10
Quinto	23	5	11	13
Séptimo	12	1	10	2
Totales	135	38	65	70

Fuente: Informes de la Coordinación del Programa Educativo de Derecho-Mochicahui.

El 02 de febrero de 2021 inició el semestre con el 31% de los estudiantes regulares, es decir acreditados del semestre anterior. Se programaron al final de cada mes, mesas especiales de acreditación para tratar de regularizar a la mayor cantidad de estudiantes.

Los profesores estuvieron enviando mensajes a los estudiantes para preguntar por su avance y recordarles las siguientes fechas de entrega de calificaciones para lograr la mayor cantidad de estudiantes aprobados.

Al programar horarios para el semestre febrero-junio 2021 se esperaba estar de regreso de manera presencial, por lo que se solicitó a las academias que se organizaran para asistir solo dos días cada carrera y que solo tres convivan en un día.

También se inició la elaboración del Protocolo para el regreso presencial con 6 reuniones en línea con los encargados de áreas para aportar ideas o comentarios de las necesidades y las acciones que tanto los trabajadores como los estudiantes deben realizar.

Una vez acordado el Protocolo de la Unidad Mochicahui, se sometió a consideración del H. Consejo Universitario, el cual lo aprobó el día 11 de enero de 2021 con algunas modificaciones.

Esperábamos que en realidad fuera un regreso paulatino, pero se determinó continuar de forma virtual. Se pidió a los profesores que prepararan su clase en la plataforma que ellos decidieran y todos lo hicieron por Classroom.

Para este semestre no hubo instrucciones institucionales para trabajar en alguna plataforma, ni cursos de actualización, ni cursos de tecnología educativa, no había reuniones de autoridades para acordar formas de trabajo, tal vez se consideró que ya había condiciones para que cada profesor lo hiciera de la forma que mejor le resultara.

A decir de los profesores este semestre se relajaron mucho comparado con el trabajo que se había estado haciendo, tal vez fue porque las autoridades no estuvieron tan de cerca solicitando informes o programando cursos, reuniones, preparativos, etcétera, o tal vez porque se visualizó el regreso presencial muy lejano.

Durante este semestre las estadísticas de los estudiantes mejoraron, ya no hubo tantas deserciones (Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticas del ciclo escolar febrero-junio 2021

Semestre	Inscritos	Trabajaron	Acreditaron	Bajas
Segundo	35	8	17	18
Cuarto	25	2	17	8
Sexto	12	0	12	0
Octavo	10	0	10	0
Totales	82	10	56	26

Fuente: Informes de la Coordinación del Programa Educativo de Derecho-Mochicahui.

El 17 de agosto de 2021 inició el ciclo escolar, tres semanas antes de lo que tradicionalmente contemplaban calendarios escolares anteriores en la Universidad con la finalidad de terminar semestre en diciembre antes de irnos de vacaciones.

A decir de los profesores, durante este semestre se implementaron las mismas estrategias que les habían resultado en los dos anteriores semestres, y no reportaron situaciones diferentes a las anteriores.

Las actividades de los profesores no podían ser ni extensas ni complicadas para lograr que los estudiantes las puedan entregar a tiempo y cumpliendo con todos los requisitos.

El viernes 8 de octubre de 2021 las autoridades universitarias decidieron el regreso de los profesores a las aulas el siguiente 11 de octubre, aseguraron que existirían las condiciones en las aulas para impartir desde ahí nuestras clases en línea, ya que los estudiantes no regresarían todavía. Aseguraron que todas las condiciones que existían para trabajar Aula en Casa, se tendrían en las instalaciones de la Universidad.

Las instrucciones eran trabajar desde las aulas, que estaría equipadas con equipo de cómputo, video cámara y micrófono. Los profesores deberían dar las clases en el aula y el tiempo que no tengan clases, permanecer en espacios abiertos.

Los primeros tres días no fue posible trabajar por diversas situaciones, ya que las aulas no estaban completamente listas. Para la siguiente semana se iniciaron las clases de manera regular desde las aulas de la Universidad hasta terminar el semestre.

Al terminar el semestre de los 125 estudiantes que lo iniciaron el 58% acreditaron y el 37% causaron baja. 43 estudiantes acreditaron el primer mes; 10 acreditaron el segundo mes; en el tercer semestre no hubo acreditados; 20 acreditaron el cuarto mes y el quinto mes acreditaron 4 (Tabla 4).

A pesar de que 22 estudiantes estuvieron trabajando durante el semestre, decidieron darse de baja antes de terminar el semestre.

De los 125 estudiantes que se inscribieron en el ciclo escolar agosto-diciembre 2021 31 entraban por segunda vez a la universidad, de ellos 16 continuaron trabajando y 15 se dieron de baja con poco avance en sus materias.

Tabla 4. Estadísticas del ciclo escolar agosto-diciembre 2021

Semestre	Inscritos	Trabajaron	Acreditaron	Bajas
Primero	67	8	34	33
Tercero	23	1	15	3
Quinto	22	4	11	11
Séptimo	13	0	13	0
Totales	125	22	73	47

Fuente: Informes de la Coordinación del Programa Educativo de Derecho-Mochicahui.

DISCUSIÓN

A través de los relatos de los profesores en las numerosas reuniones llevadas a cabo durante dos años con los 8 profesores que participaron en las discusiones de reflexión se analizaron sus aportaciones y se identificaron 12 indicadores, de los cuales se abordaron los siete con mayor frecuencia mencionados (Figura 1).

El primer indicador que todos los profesores comentaron en todos los semestres fue que los estudiantes que pasaron el confinamiento en sus propios hogares no podían tener conectividad, ya que por regla general los estudiantes de la UAIM son originariamente de comunidades rurales alejadas de las principales ciudades de sus estados de residencia.

Los profesores en sus reflexiones dijeron con mucha frecuencia que los estudiantes que no avanzaban, era debido a que no contaban con equipo de cómputo ni programas para que pudieran conectarse a las video conferencias o a las plataformas en que los profesores trabajaban.

El siguiente indicador en relación a la frecuencia, los profesores mencionaron que estudiantes salieron de sus comunidades y en lugar de dedicarse a estudiar, consiguieron empleo, lo que les impidió tener el tiempo en los horarios que los profesores trabajan en las plataformas y video conferencias.

Como cuarto indicador, se encontró que hubo estudiantes que, durante ese periodo de confinamiento, se casaron, vivieron en unión libre y tuvieron hijos, lo que no les permitió atender las clases en línea y las actividades a distancia.

El quinto indicador encontrado en orden de frecuencias mencionados por los profesores fue que, debido a las grandes cantidades de lluvia que suele caer en sus comunidades se quedan sin luz y por ende sin internet, esto suele ocurrir muy seguido y puede tardar desde unas horas hasta días enteros.

Como indicador número seis, los profesores mencionaron que a los estudiantes se les olvida o les cuesta trabajo poner en orden sus prioridades, por lo que es muy difícil avanzar a distancia sin que el profesor esté recordándoles los trabajos.

Y como último indicador que se analiza por el número de ocasiones que los profesores lo mencionaron fue que los estudiantes dijeron que no comprendían las clases en línea y les daba vergüenza preguntar en la clase, pero tampoco se acercaron a tiempo con los profesores de manera individual para pedir atención.



Figura 1. Categorías más frecuentes.

CONCLUSIONES

Identificadas las dificultades encontradas por los estudiantes para poder terminar a tiempo sus actividades educativas en tiempo y forma, los profesores expresaron su preocupación por la necesidad de reducir la cantidad de temas a ver por materia, el poco tiempo que se podían conectar de manera sincrónica con los estudiantes.

Al tomar las clases en línea los estudiantes con las cámaras apagadas, los profesores no podían darse cuenta si se prestaba atención, si se tomaban notas, si se comprendían los temas, etcétera.

No se pudo evaluar de manera completa los aprendizajes adquiridos por los estudiantes de manera correcta y al pedirles que participaran durante las clases en línea, hubo nula participación.

Por lo que se concluye que no se pudo mantener la calidad de la educación impartida durante el confinamiento. La flexibilidad en el tiempo para entregar trabajos y concederles la entrega sin cumplir con la totalidad de los requisitos contribuyó a que cada vez solicitaran más concesiones y disminuyera la exigencia.

Todos los profesores participantes de este estudio estuvieron de acuerdo en no se pudo mantener la calidad en la educación durante al Aula en Casa por lo que están de acuerdo que se tienen que fijar estrategias al regreso presencia que contribuyan a repasar temas pasados y realizar prácticas que afiancen los principales temas que debieron de haber aprendido con anterioridad.

Los profesores de Derecho consideraron importante que las estrategias deben implementar lo antes posible para alcanzar a trabajar con los estudiantes que cursan el último semestre, ya que pronto egresarán.

LITERATURA CITADA

Cornejo, M. (2006). El enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Revista PSYKHE*, 15(1), pp. 96-106.

Delgado García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e043, <https://doi.org/10.24215/18537863e043>

Diario Oficial de la Federación. (2020a). ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. México. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 17 de mayo de 2022 de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

Diario Oficial de la Federación. (2020b). ACUERDO por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). México. Secretaría de Salud. Recuperado el 17 de mayo de 2022 de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020

Diario Oficial de la Federación. (2020c). ACUERDO por el que se declara como emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, a la epidemia de enfermedad generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). México. Consejo de Salubridad General. Recuperado el 17 de mayo de 2022 de:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590745&fecha=30/03/2020

Diario Oficial de la Federación. (2020d). ACUERDO por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2. México. Secretaría de Salud. Recuperado el 17 de mayo de 2022 de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590914&fecha=31/03/2020

Diario Oficial de la Federación. (2020e). ACUERDO por el que se modifica el similar por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2, publicado el 31 de marzo de 2020. México. Secretaría de Salud. Recuperado el 17 de mayo de 2022 de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592067&fecha=21/04/2020

Diario Oficial de la Federación. (2020f). ACUERDO por el que se establece una estrategia para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas, así como un sistema de semáforo por regiones para evaluar semanalmente el riesgo epidemiológico relacionado con la reapertura de actividades en cada entidad federativa, así como se establecen acciones extraordinarias. México. Secretaría de Salud. Recuperado el 17 de mayo de 2022 de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5593313&fecha=14/05/2020

Organización Panamericana de la Salud. (2020). La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia#:~:text=Ginebra%2C%2011%20de%20marzo%20de,puede%20caracterizarse%20como%20una%20pandemia>.

Trujillo Holguín, J. A. (2021). Anuario Mexicano de Historia de la Educación y la pandemia. Anuario Mexicano De Historia De La Educación, 2(2), 9-13.

Trujillo Holguín, J.A (2018). Trayectorias de maestros en servicio: un acercamiento a la cotidianidad del trabajo docente a través de narrativas autobiográficas. En Trujillo Holguín, J.A.; Estrada Loya, C.A. y García Leos, J.L. (Coords) (2018). Desarrollo profesional docente: relatos autobiográficos de maestros en servicio. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. 15-24.

SÍNTESIS CURRICULAR

Olía Acuña Maldonado

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. Maestra en Educación Social por la Universidad Autónoma Indígena de México. Maestra en Derecho Constitucional y Amparo por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Licenciada en Derecho por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Actualmente Coordinadora del Programa Educativo de Derecho Unidad Mochicahui en la Universidad Autónoma Indígena de México. Profesora de Tiempo Completo, Categoría “C” en la Universidad Autónoma Indígena de México, con perfil Promep activo desde 2011. Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación “Educación, Cultura y Derechos Fundamentales” en la misma Universidad, con línea de investigación de Derechos Fundamentales, en los temas sobre el principio de igualdad, igualdad de género y estudios de género. Investigadora adscrita al Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos del Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación. Fundadora del Colegio de Abogados de Los Mochis, “Dr. Diego Valadés, A.C.”; Socia de la Federación de Colegios y Asociaciones de Abogados de Sinaloa (FAS); y de la Confederación de Asociaciones y Colegios de Abogados de México (CONCAAM).
olia.acuna@uais.edu.mx

TRAYECTORIA DEL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

THE WAY OF THE RIGHT TO EDUCATION OF STUDENTS OF THE UNIVERSIDAD AUTONOMA INDÍGENA DE MÉXICO

Erasmó **Miranda-Bojórquez**¹

Resumen

El hombre desde el inicio de su vida lucha por sobrevivir, aprender de todo lo que le rodea para integrarlo a su ambiente, el aprendizaje no tiene fin, la educación permea todas las etapas de su desarrollo humano, sin embargo, no puede hacerlo solo, tiene que buscar a los individuos que le rodean, tanto de su contexto familiar como social. La educación formal es una aspiración humana, regida y protegida por acuerdos y convenios de alcance global y local, que se ha convertido en un derecho a la educación. Se desarrolló una investigación en dos fases: primero una investigación documental bibliográfica para recuperar texto relacionado con el derecho a la educación y en una segunda fase se aplicó un cuestionario en línea a estudiantes de educación superior de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) para conocer las experiencias del estudiante de lo que ha vivido en cada una de

las etapas de su vida escolar (primaria, secundaria, preparatoria y universidad), sus motivaciones para estudiar en la UAIM y su punto de vista al derecho a la educación. Posteriormente mediante la investigación interpretativa, la explicación de los hallazgos obtenidos contrastados con la documentación revisada. Refiriéndonos particularmente al derecho a la educación en el contexto histórico mexicano hemos encontrado diversos temas de intervención como son: el marco jurídico que sustenta dicho derecho, las desigualdades educativas en los niveles de educación básica, media superior y educación superior; la educación indígena; la desigualdad educativa causada por la pandemia del COVID-19; la educación básica no oficial; y la educación superior de la UAIM. Los indicadores del derecho a la educación permitieron averiguar el cumplimiento y compromiso de la UAIM. En la educación en general siguen apreciándose

¹ Profesor Investigador de la Universidad Autónoma Indígena de México. Correo electrónico: emiranda@uaim.edu.mx

realidades segregadoras; y los mecanismos de confinamiento por el COVID-19 hacen que surjan nuevas formas de desigualdad.

Palabras clave: desigualdad, saber, compromiso, formación de vida.

Abstract

The person from the beginning of his life struggles to survive, he learns from everything around him to integrate it into his environment, learning has no end, education extends all stages of their human development, however, he can't do it alone, He has to search a the individuals around him, both from his family and social context. Formal education is a human aspiration, guided and protected by agreements and conventions of global and local scope, which has become a right to education. An investigation was developed in two phases: first, a bibliographical documentary research to recover text related to the right to education and in a second phase, an online questionnaire was applied to higher education students of the Universidad Autónoma Indígena de

México (UAIM) to know the experiences of the student of what he has lived in each of the stages of his school way (elementary, middle school, high school and college), their motivations to study at the UAIM and their point of view on the right to education. Subsequently, through interpretive research, explain the findings obtained contrasted with the revised documentation. Referring particularly to the right to education in the Mexican historical context, we have found various intervention topics such as: the legal framework that supports said right, educational inequalities at the levels of basic education, half education higher and higher education; indigenous education; educational inequality caused by the COVID-19 pandemic; unofficial basic education; and higher education at UAIM. The indicators of the right to education made it possible to found out the fulfillment and commitment of the UAIM. and the confinement mechanisms due to COVID-19 cause new forms of inequality to emerge.

Key words: inequality, knowledge, commitment, formation of life.

INTRODUCCIÓN

El término “educación” lo podemos entender de manera individual o social como un proceso de la condición humana personal y colectiva como una intención de configurar efectos y logros formativos dentro de un proyecto de vida o también como un sistema instituido por la sociedad.

La educación es un proceso de transmisión de las pautas culturales, históricamente dadas o vigentes para reproducirlas y mantenerlas; también es vínculo en cambio constante, desarrollo de las capacidades humanas para la transformación y la creación subjetiva y cultura. El objetivo de la educación es la formación del sujeto, por adquisición de su cultura, es decir su humanización (Catino y Todone, 2022).

Para León (2007), el proceso educativo del hombre inicia desde el momento que toma conciencia de la falta de instintos que le aseguren la supervivencia y la utilización de sus esfuerzos; debe aprender a usar los andamiajes de la cultura para adaptarse y transformar su medio para forjar su propia historia individual.

Necesita aprender lo que no se le ha dado por nacimiento y potenciar lo que tiene por herencia genética. Para ello necesita de otros y de la cultura para garantizar su tránsito por el mundo.

La cultura es un medio de sobrevivencia, un mapa por el que se conduce y transita la vida. El hombre la vive, la conserva, la transmite y la transforma, y ella se transforma a sí misma con el tiempo. Es parte de su movimiento de alteración cualitativa. Es inútil mantenerla intacta por mucho tiempo. Esta es una de sus características y propiedades. En esto consiste la dinámica de la cultura, que la educación debe entender, porque el aprendizaje está sometido a los criterios y caprichos de la cultura. La mente se forma y se define en la cultura, la construye y la define la educación. La cultura usa la mente para transformarse, para cambiar, usa su propia mente y la de los individuos. La cultura es una condición universal de la educación (León, 2007, p.598).

La educación, en suma, es una institución construida culturalmente y no una respuesta práctica a las necesidades sociales. La educación moderna elabora concepciones modernas de la persona, de la sociedad ideal, y de los contextos naturales de los derechos humanos. Todos estos elementos son consecuciones eminentemente culturales y no una realidad práctica forzada a partir de necesidades políticas o económicas (Meyer y Ramírez, 2010, p.22).

La educación formal es la institucionalización de la educación en sistemas escolares es una forma particular de educación organizada a la luz de la constitución de los Estados nacionales modernos, donde el propósito original era la conformación de la ciudadanía nacional. Constituye así una de las características fundamentales de las sociedades contemporáneas y radica en buena medida en su alcance masivo y en la carga de significados culturales que le confieren legitimidad para definir mitos racionalizados sobre la sociedad y las personas (Meyer y Ramírez, 2010). La organización de los sistemas escolares sobre la base de una estructura académica constituye a su vez uno de los rasgos distintivos de la escolarización moderna y de la distribución de los saberes oficialmente válidos.

Esa distribución del saber a la vez conforma el núcleo formativo de uno de los derechos humanos fundamentales. Efectivamente, durante el proceso histórico de conformación de los sistemas escolares modernos, el derecho a la educación aparece como uno de los elementos centrales tanto en las definiciones políticas como en los procesos de transferencias internacionales de discursos y prácticas escolares (Ruiz, 2020, p. 46).

El derecho a la educación es un derecho fundamental de todos los seres humanos que les permite adquirir conocimientos; lograr una vida social plena y participar en el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad donde están inmersos. La educación debe ser accesible a todas las personas, sin discriminación alguna. Los organismos internacionales sobre los derechos humanos reconocen la importancia del derecho a la educación, por lo que los

Estados deben concentrar sus esfuerzos en la educación básica para hacer las escuelas accesibles y gratuitas para todos los niños, permitiéndoles así aprender a leer y escribir.

Los indicadores educativos para evaluar la educación, brindan principalmente información cuantitativa, las tasas de matrícula no informan sobre la calidad de la educación brindada, sin embargo, no son indicadores del derecho a la educación que permitan evaluar si la educación se ajusta a los estándares de derechos humanos (De Beco, 2009). En la tarea de construir modelos orientados al diseño de indicadores que permitan evaluar el cumplimiento y compromiso de los Estados al derecho a la educación, destaca el trabajo realizado por Katarina Tomasevski (2004), primera relatora especial sobre el derecho a la educación, quien impulsó el desarrollo de indicadores a través de un esquema de las 4 A: Asequibilidad o disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

Asequibilidad o disponibilidad: Debe haber educación gratuita y obligatoria para todos los niños en edad escolar, atender la existencia de centros escolares y modalidades suficientes, docentes, libros y materiales educativos, infraestructura y equipamiento de las escuelas; Accesibilidad: implica que la educación debe ser accesible para todos, el sistema debe ser no discriminatorio y adoptar medidas positivas para incluir a los más marginados; Aceptabilidad: refiere a los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, los estándares mínimos y la calidad de la educación, del espacio, del clima escolar y de la formación de maestros y Adaptabilidad: requiere que la educación y las escuelas se adapten a los niños y se transformen conforme cambian las necesidades de la sociedad, que contribuyan a superar las desigualdades (INEE, 2016).

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La perspectiva metodológica se desarrolla en dos fases: primero, con el pensamiento de varios autores mediante una investigación documental de tipo bibliográfica para recuperar texto relacionado con el objeto de interés – el derecho a la educación. La cita textual se utilizó como mecanismo de comprobación. En la segunda fase se empleó la técnica de cuestionario en línea para conocer el sentir de los estudiantes de educación superior sobre el derecho a la educación; posteriormente para el procesamiento de la información y el análisis de los resultados, se utilizó el procedimiento establecido por Charmaz (2006), para explicar los hallazgos obtenidos contrastándolos con la literatura revisada.

El cuestionario en línea se elaboró en base a los antecedentes de los estudiantes adscritos a la Unidad Mochicahui de la UAIM, los cuales ya han ejercido su derecho a la educación en su trayectoria escolar desde la educación

preescolar hasta la educación superior; su entorno familiar; y sus relaciones de convivencia con sus compañeros.

Se pretende conocer del estudiante, el género, grupo étnico de su adscripción; el tipo de escuela donde ha estudiado ya sea urbana, rural, indígena o no indígena. El nivel educativo de sus padres. Conocer un número estimado de jóvenes de su entorno que no continuaron con sus estudios y el nivel educativo al que llegaron, los motivos para dejar de estudiar.

Conocer las experiencias del estudiante de lo que ha vivido y le dejado cada una de las etapas de su vida escolar (primaria, secundaria, preparatoria y universidad). Las motivaciones para estudiar en la UAIM y su punto de vista al derecho a la educación.

RESULTADOS

Resultados de la investigación documental bibliográfica

Para garantizar mayores oportunidades de vida a la población, debe alcanzar un sistema de educación igualitario que le permita mayor movilidad social, sin embargo, la desigualdad educativa se da según Coleman (1966) por el contexto familiar proveniente que afecta el resultado académico por lo que las escuelas poco podían hacer con el orden social existente, por lo que continuaban con la reproducción del orden social.

Los estudiosos de las teorías de reproducción social (Althusser, Foucault, Bourdieu y Passeron, Anyon) sustentan que la desigualdad se da porque la escuela es vista como aparato ideológico del Estado; por la realización de prácticas de clasificación y división de las clases según el rendimiento académico del alumnado; en función del centro y el origen social de sus alumnos, el profesorado exigía unos niveles de enseñanza y de aprendizaje que estereotipaban al alumnado. Junto con la clase social, el género y la etnia configuraban un marco de desigualdad en el acceso a una escuela de oportunidades.

Marco Jurídico

El derecho a la educación se constituye en dos maneras: a través de tratados y convenios normativos internacionales y por medio de compromisos políticos de los países de garantizar y cumplirlo. El derecho a la educación es un tema que ha sido ampliamente tratado en todos los ámbitos globales y locales a través del

tiempo, tenemos por ejemplo La Declaración Universal de Derechos Humanos, que en su Artículo 26 dice:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (ONU, 1948).

En México, históricamente, el derecho a la educación se reconoce como un campo de permanente disputa entre la sociedad, los padres de familia, el Estado, la Iglesia y los particulares (Ruiz, 2012). El Estado se considera como la salvaguarda del derecho a la educación, de cuyo posicionamiento político-ideológico depende el tipo de intervención sobre la educación: como un Estado monoprotector o como un Estado limitado a respetar las libertades de los individuos. El derecho a la educación ha estado implícito a lo largo de la historia jurídica del país al señalarse la obligatoriedad del Estado y de los padres de proveer educación, o su gratuidad y es con la reforma constitucional del Artículo Tercero en 1993 que se expresa el término “derecho a la educación de los individuos” (Ruiz, 2015).

El derecho a la educación se rige por el Artículo 3° de la Constitución Política Mexicana:

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior.

La Ley General de Educación en México publicada en el diario oficial de la federación el 30 de septiembre de 2019, en el capítulo dedicado al ejercicio del derecho de la educación abarca los siguientes artículos:

Artículo 5. Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional.

Artículo 6. Todas las personas habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado en los términos dispuestos por la fracción X del artículo 3o. constitucional y las leyes en la materia.

Artículo 7. Corresponde al Estado la rectoría de la educación; la impartida por éste, además de obligatoria, será: Universal, Inclusiva, Pública y Laica (LGE, 2019).

Para el cumplimiento de los principios, fines y criterios de la educación establecidos por la Constitución se creó el Sistema Educativo Nacional está integrado por instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los

particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, desde la educación básica hasta la superior, así como por las relaciones institucionales de dichas estructuras y su vinculación con la sociedad mexicana, sus organizaciones, comunidades, pueblos, sectores y familias (LGE, 2019, Artículo 31).

El Sistema Educativo Nacional establece diferentes tipos de educación (Figura 1) y los plasma en el Artículo 35:

Artículo 35. La educación que se imparta en el Sistema Educativo Nacional se organizará en tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, conforme a lo siguiente:

- I. Tipos, los de educación básica, medio superior y superior;
- II. Niveles, los que se indican para cada tipo educativo en esta Ley;
- III. Modalidades, la escolarizada, no escolarizada y mixta, y
- IV. Opciones educativas, las que se determinen para cada nivel educativo en los términos de esta Ley y las disposiciones que de ella deriven, entre las que se encuentran la educación abierta y a distancia.

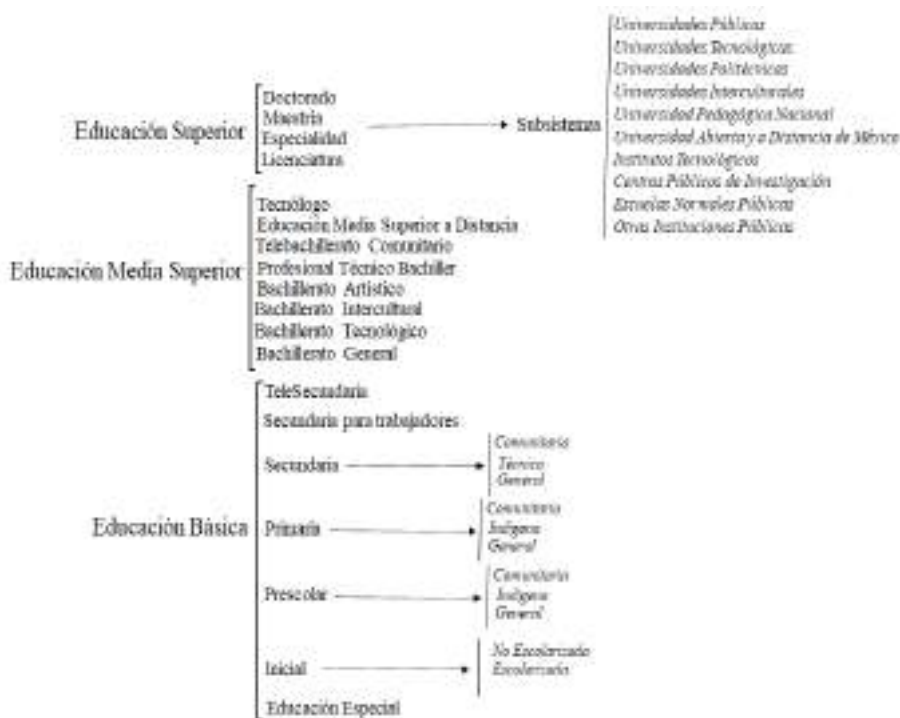


Figura 1. Tipos de educación pública en México.

Desigualdades educativas

Sin embargo, la igualdad en los logros de aprendizaje y la igualdad en la realización social de dichos logros –mejora en el bienestar y condiciones de vida de los sectores más vulnerables e inserción digna en el sector productivo–, aún siguen siendo asignaturas pendientes en un marco social altamente desigual, injusto y discriminatorio. Así, por ejemplo, se observan claras desigualdades considerando el nivel de marginación de las localidades, la pertenencia a comunidades indígenas, discapacidades, el nivel educativo de los padres e incluso en la propia oferta educativa, como es el caso de las escuelas comunitarias e indígenas donde, al contrastar los resultados de aprendizaje a través de pruebas de aprovechamiento estandarizadas –por ejemplo Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), éstas arrojan de manera consistente valores bajos comparados con escuelas generales y particulares (De la Cruz, 2022).

La desigualdad educativa existe en la educación media superior debido a las dificultades alcanzar la cobertura universal. En 2015, uno de cada tres jóvenes entre 16 y 17 años no había logrado tener acceso a este nivel. El abandono escolar y el rezago educativo antes de terminar la educación secundaria son aún problemas serios en el país. Las brechas entre los estados están asociadas con el nivel de marginación y la oferta institucional de educación media superior. Existen variables explicativas fundamentales para el acceso a los servicios educativos: la disponibilidad de los servicios de educación media superior en el municipio donde reside el aspirante; altas tasas de migración de la población local a Estados Unidos que pone sobre la mesa de decidir de migrar para trabajar o quedarse a estudiar; y la mayor demanda local de fuerza de trabajo calificada que incrementa el incentivo de estudiar. Los jóvenes provenientes de familias con bajos recursos socioeconómicos y menores niveles promedio de escolaridad se encuentran en una posición muy desventajosa para terminar la escuela secundaria e incorporarse a los estudios de bachillerato. A partir de la educación media superior intervienen circunstancias familiares y eventos de la vida que marcan la transición a la vida adulta como son la salida de casa de los padres, el casamiento, la paternidad o maternidad temprana; que ponen en riesgo la continuidad escolar y dificultan el cumplimiento de la cobertura universal propuesta por el Estado (Solís, 2018).

La desigualdad en la educación superior se manifiesta en el acceso de las oportunidades educativas; criterios de admisión basados en el talento y viabilidad económica del aspirante; el cupo, decidido por el mérito del aspirante, limitación de recursos institucionales y las necesidades del país (Aponte-Hernández, 2008).

Educación indígena

Las primeras intervenciones de política pública en educación indígena y que marcaron la participación del Estado mexicano para atender a las comunidades indígenas a nivel nacional, fueron las Misiones Culturales, un plan encabezado por José Vasconcelos, cuya pretensión era incorporar a los indígenas y campesinos al proyecto de nación civilizada con el fin de difundir en ellos un pensamiento occidental racional y práctico (Soto y et al., 2019).

En 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI), posteriormente la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y hoy Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). Fue hasta 1978 cuando se creó la Dirección General de Educación Indígena que implementó el Programa de Castellanización (directa e indirecta) en las comunidades indígenas del país. Después que el Estado había estado realizando acciones para lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural durante mucho tiempo, en 1992 se reformó la Constitución para incluir, en su artículo Cuarto, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Y en 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambió su denominación, de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe.

En 2001, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que planteó formalmente la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos en una estrecha relación con las políticas indigenistas.

El movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) surgido en Chiapas en 1994, mostró la situación real en México de la educación en la población indígena, excluidos, marginados, con grandes carencias en infraestructura, un manejo curricular y pedagógico que excluye la vida social y cultural de los niños indígenas, por ello se planteó que la construcción de que en los programas educativos deben ser considerados los niños, padres, madres de familia partir de la necesidades y realidades de los más pobres y necesitados (Toledo, 2020).

En 2003, la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) lanzó una propuesta educativa de un nuevo modelo denominado la Universidad Intercultural que formaba parte de la estrategia oficial de cubrir las demandas indígenas por una educación igualitaria y pertinente respeto a sus cosmovisiones. Sin embargo, en los planteamientos se siguió evitando la autonomía educativa étnica, aproximación que hoy sigue caracterizando a las doce Universidades Interculturales que entre 2003 y 2020 han sido fundadas dentro del territorio mexicano. Las cuales sí han contribuido notablemente a la transformación del sistema universitario mexicano. Al dar lugar y preferencia a

los alumnos de origen indígena, y al centrar su oferta educativa en carreras alternativas orientadas hacia los ámbitos comunitarios, sin duda han generado experiencias y propuestas valiosas en términos de diálogo de saberes y prácticas interculturales en el marco de su vinculación con las regiones de impacto (Horácková y Erdősová, 2020).

En la pandemia del COVID-19

La pandemia del COVID-19 no se detuvo en las fronteras nacionales y afectó a las personas independientemente de su nacionalidad, nivel educativo, ingresos o género, afectando más seriamente a los grupos vulnerables (OCDE, 2020). En un primer intento de contener el virus, muchos países impusieron el confinamiento y las escuelas y/o universidades cerraron durante varios meses.

Los países utilizaron diferentes recursos educativos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes mientras no pudieran asistir a la escuela, entre ellos los paquetes educativos (libros de texto, hojas de trabajo y materiales impresos), educación por radio, educación por televisión y recursos educativos en línea. Las plataformas en línea emplearon varias herramientas de aprendizaje en línea, que variaban desde contenido educativo que los estudiantes pueden explorar siguiendo su criterio y programas de aprendizaje formalizados realizados a su propio ritmo, hasta clases en tiempo real impartidas por los docentes a través de plataformas para reuniones virtuales.

A través de las plataformas digitales se ha tratado de mantener la continuidad pedagógica de la educación formal que ha generado una separación de comunicación material -el aula- y la institución educativa; y los hogares se transformaron en espacios de trabajo escolar que da lugar a una desigualdad. Afectando su derecho a la educación por el hecho de no asistir a las escuelas y no poseer la infraestructura necesaria; también la economía familiar, la salud de la población infantil y joven, todo lo cual sería más notorio en los sectores más empobrecidos (Ruiz, 2020).

Para minimizar los daños y perjuicios por la pandemia al derecho a la educación, las Naciones Unidas proponen en el documento de Informe de políticas: La educación durante la covid-19 y después de ella (ONU, 2020), ampliar el concepto de derecho a la educación, incluyendo el de conectividad para todos, sin que nadie quede excluido de este derecho y del uso de tecnologías gratuitas.

En el caso de México, las autoridades suspendieron las clases presenciales como una medida para disminuir el impacto de propagación del COVID-19,

incluyendo las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal, media superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.

Por lo que millones de niñas, niños y adolescentes han tenido que seguir sus estudios en modelos educativos a distancia o híbridos; los sistemas educativos han tenido que adaptarse a cambios que se han suscitado en cortos periodos de tiempo y para los que deben garantizarse y asegurarse las condiciones, habilidades y capacidades necesarias.

Algunas cifras preliminares del ambiente educativo mexicano durante este tiempo de pandemia: El abandono escolar es mayor en el sistema de educación media superior (Tabla 1).

Sistema de educación	CICLO ESCOLAR		
	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Primaria	0.4	0.4	0.4
Secundaria	2.7	2.0	1.4
Preparatoria	10.3	10.8	11.3
Superior	8.4	8.2	7.9

Por motivos asociados al COVID-19 o por falta de dinero o recursos no se inscribieron 5.2 millones de personas (9.6% del total 3 a 29 años) al ciclo escolar 2020-2021. El 26.6% considera que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; 25.3% señala que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo, 21.9% carece de computadora, otros dispositivo o conexión de internet (INEGI, 2021).

En este esquema se encuentran factores tales como la pobreza, la marginación, las condiciones geográficas, la escolaridad de padres, madres, familiares o tutores, conocimiento y dominio del personal docente en educación a distancia y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que hacen muy difícil garantizar una cobertura equitativa.

La educación en la UAIM

La Ley Orgánica de la UAIM aprobada por el Congreso del Estado de Sinaloa el 5 de noviembre de 2019, establece dentro de sus fines, en el Artículo Quinto de la fracción XXVII que la educación debe ser gratuita:

XXVII. Atender en materia educativa, principalmente a los demandantes procedentes de los pueblos y comunidades indígenas, residentes, migrantes,

afromexicanos y demás grupos sociales desfavorecidos del país, de manera gratuita (DOES, 2019, p.11).

La UAIM posee una serie de infraestructura construida en: Ciudad Universitaria Intercultural (CUI) Unidad Mochicahui, Unidad Los Mochis y Unidad Choix. En CUI es la siguiente: Biblioteca Central, Laboratorio de Biotecnología, Laboratorio de Sistemas Productivos, Edificio Central Educativo I, II y III (Cada uno cuenta con 11 aulas, sala de estudios y módulo sanitario), Aulas para Nido de Lenguas, Comedor Comunitario, Edificio Educativo Administrativo (Cuenta con 69 espacios para la atención personalizado a los estudiantes) y un Centro de Cómputo, con capacidad para 100 estudiantes.

Las aulas, laboratorios, cubículos y oficinas de apoyo cumplen con los requisitos básicos para la enseñanza superior, están climatizados, adecuadamente limpios e iluminados. El profesor tiene los instrumentos de apoyo para su labor docente como es: proyector, conectividad, bocinas, escritorio, pizarrón blanco, marcador y borrador. Los programas educativos cuentan con los recursos informáticos necesarios para la enseñanza.

El estado de Sinaloa está ubicado en el noroeste de México, comparte límites con los estados de Sonora, Nayarit, Durango y Chihuahua, teniendo de litoral el océano pacífico. Antes del contacto europeo, el territorio que ocupa hoy el estado estuvo poblado por diversos pueblos originarios, sobresaliendo de entre ellos los: Cahítas, Totorames, Pacaxees, Acaxees, Xiximes. Hoy en día el grupo étnico Yoreme-Mayo es el predominante en la región norte del estado, dando apertura a la atención de etnias que por diversos procesos de migración llegan de otros estados del país como son la Chatina, Chinanteca, Mam, Maya, Mixe, Mixteca, Náhuatl, Tarahumara, Tepehuano, Zapoteco y desde luego el grupo Mestizo y que se establecen en la región, donde se encuentran ubicadas las diferentes sedes de la UAIM (UAIM, 2018).

Con una visión de generar acciones de sustento en los estudiantes para fortalecer su formación integral, la universidad otorga un conjunto de servicios como son el servicio médico, atención psicológica y becas. La UAIM en la Unidad Mochicahui, cuenta con el servicio médico gratuito en beneficio de la comunidad universitaria.

La UAIM otorga tres becas fundamentales en beneficio de sus estudiantes y son: 1) Beca Sinaloa. Radica en la exención total o parcial en el pago de cuotas escolares; 2) Beca Bachomo. Radica en el servicio de alimentos en el comedor universitario de los estudiantes inscritos en la Unidad Mochicahui y 3) Beca Mochicahui. Es el servicio de hospedaje en las residencias indígenas universitarias.

Resultados de la investigación en línea

El cuestionario fue contestado por 88 estudiantes de diferentes licenciaturas en la Unidad Mochicahui, UAIM. El 55.7 % por mujeres y el 43.2 por hombres. 44 estudiantes se autodescriben como mestizos y 44 estudiantes como indígenas, de los cuales se identifican de los grupos Mayo-Yoreme, Zapoteco, Chatino, Mixteco, Chinanteco, Tepehuano, Triqui, Yaqui, Tarahumara, Mam, Mixe y Tzeltal.

La mayoría de los estudiantes pasó su trayectoria escolar por instituciones escolares de la zona rural de la República Mexicana (Figura 2). El máximo nivel educativo de sus padres es de educación básica: primaria y secundaria (Figura 3).

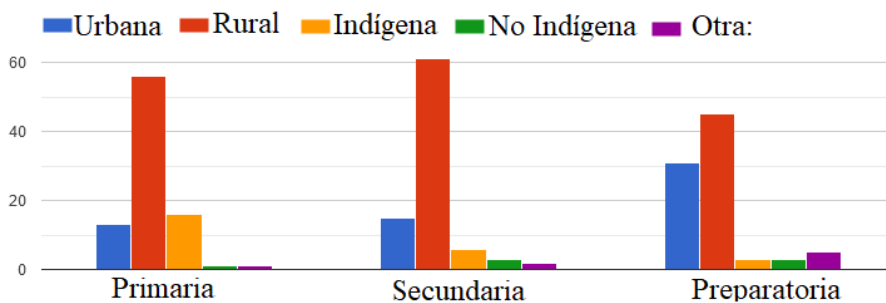


Figura 2. Tipo de escuela del tránsito escolar de los estudiantes.

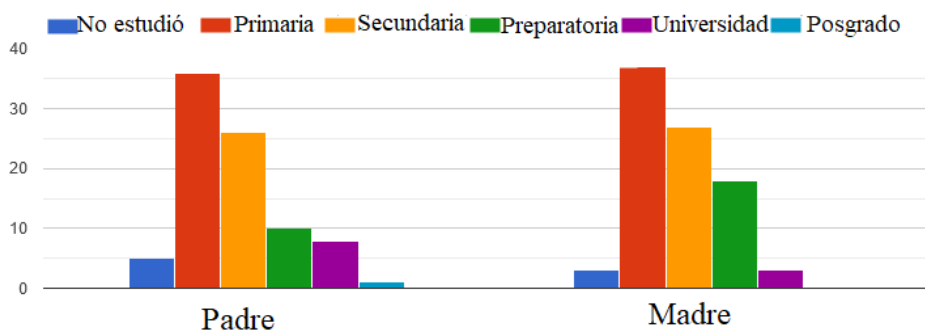


Figura 3. Nivel educativo de los padres de los estudiantes.

Para averiguar un número estimado de cuántos jóvenes de su ambiente no continuaron con sus estudios se le preguntó a cuántos conocían, cuáles eran los niveles de educación donde se habían quedado sus compañeros y los motivos para

abandonar la escuela. La mayor parte de cada uno de los estudiantes de la UAIM conoce entre 1 y 20 jóvenes que no continuaron (Figura 4) y más de la mitad de ellos (64.8%) llegaron hasta la preparatoria y otro tercio de ellos hasta la secundaria (Figura 5). Las principales causas del abandono escolar son la falta de ingresos económicos por lo que tuvieron, y otros prefirieron, irse a trabajar. Otra causa muy importante es el alto desinterés por estudiar; la edad por la que atraviesan los jóvenes los impulsa a tener pareja y casarse, en menor grado las adicciones es causa de abandono escolar.

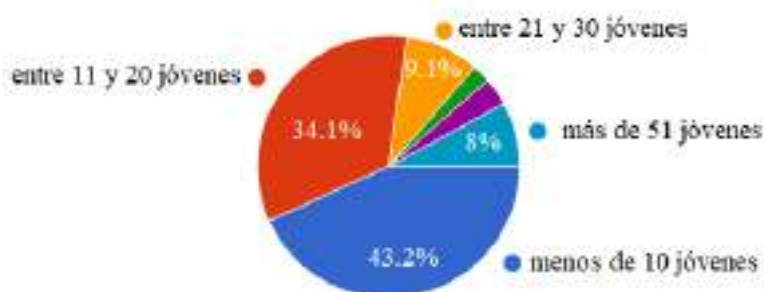


Figura 4. Jóvenes que no continuaron con sus estudios.

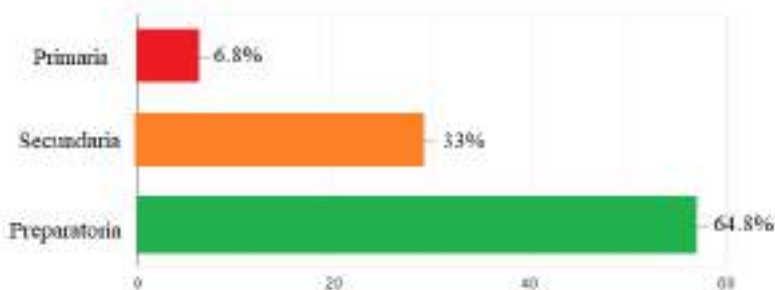


Figura 5. Nivel educativo de los estudiantes que no continuaron estudiando.

También se les preguntó a los estudiantes de la Unidad Mochicahui, su motivación para estudiar una licenciatura en la UAIM. Para tanto los estudiantes indígenas como estudiantes mestizos las motivaciones en común fueron las oportunidades de superación personal y la oferta educativa que ofrece la universidad. Los estudiantes indígenas externaron su interés por la universidad debido al otorgamiento de becas y su carácter intercultural. Algunos otros

motivos de estudiar en menor escala, fueron las sugerencias de padres y amigos, la cercanía de la escuela y por los servicios de comedor.

En relación a las experiencias de los estudiantes de la Unidad Mochicahui, vividas en cada una de las etapas escolares de primaria, secundaria, preparatoria y universidad. Los estudiantes indígenas comentaron que en la Primaria tuvieron muchas experiencias, ahí aprendieron como leer y sumar, hicieron amigos y el significado de muchos valores que ya llevaban desde casa, sufrieron bullying. En Secundaria, discriminación, malos tratos, desinterés por los alumnos de parte de los profesores, darse cuenta de la pobreza de la escuela, el descubrimiento personal y sus gustos, socializar y trabajar en equipo. En la Preparatoria a hacerse responsable académicamente, preocupación, convivencia, pensar en el futuro. Y en la Universidad, adaptarse a un nuevo estilo de vida al estar fuera de casa, el futuro que quiero para mi vida, aquí aprendí a amar mis culturas y darles más importancia de lo que ya les daba en las otras escuelas, feliz por estudiar en una escuela intercultural.

Para los estudiantes mestizos, el paso por las instituciones escolares fue una etapa normal, los primeros niveles son para forjar el nivel básico de conocimientos y en preparatoria no estuvieron satisfechos con la enseñanza por la pandemia, pero prometen que en la universidad lo harán lo mejor que puedan; los profesores también ya que formaron parte de su crecimiento y desarrollo personal. Calificaron de sumamente aburridos estar en la primaria y secundaria, en preparatoria el principal recuerdo son sus amigos, en la universidad es la época estudiantil que más han aprendido.

DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación documental bibliográfica permitieron conocer que la educación es un bien individual y colectivo que se convierte en un derecho humano y social. La educación informal se da por medio de la transferencia de conocimientos y cultura dentro de las interacciones familiares y sociales, mientras que la educación formal es entregada por instituciones en base a sistemas escolares. Los anteriores sistemas deben alcanzar una educación igualitaria, más sin embargo se presenta una desigualdad derivada de distintos factores como es la procedencia familiar y social del individuo (género, pobreza, étnico), también el Estado -como encargado de educar- es partícipe de la desigualdad al realizar actividades de clasificación del alumnado con fines ideológicos y de reproducción de clases, restringiendo mayor movilidad social.

Refiriéndonos particularmente al derecho a la educación en el contexto histórico mexicano hemos encontrado diversos temas de intervención como son: el marco jurídico que sustenta dicho derecho, las desigualdades educativas en los

niveles de educación básica, media superior y superior; la educación indígena; la desigualdad educativa causada por la pandemia del COVID-19; la educación básica no oficial -la Zapatista en Chiapas; y la educación superior de la UAIM.

La circunstancia de que los estudiantes de la unidad Mochicahui de la UAIM hayan llegado hasta la educación superior universitaria es debido en parte en ejercer su derecho a la educación fundamentado globalmente por el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que dice que toda persona tiene derecho al menos a la educación elemental, fundamental y gratuita. El Estado Mexicano se adjudica la rectoría de la educación y la formula obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, expresada en el artículo Tercero de la constitución mexicana. También la UAIM establece en el artículo Quinto, atender en materia educativa, principalmente a los demandantes procedentes de los pueblos y comunidades indígenas, residentes, migrantes, afromexicanos y demás grupos sociales desfavorecidos del país, de manera gratuita. Los estudiantes han expresado: “En primaria la viví como si estuviera con mi familia, la secundaria con malos tratos- y discriminación por cantar el himno nacional Yoreme, asustada, la preparatoria preocupada, la universidad feliz por estudiar en una escuela interculturalidad” (estudiante mayo-yoreme No. 16).

A pesar de ello, muchos de sus compañeros se han quedado en el camino (Figura 4) por factores como la falta de recursos económicos -recurrente dentro de los contextos familiares de todos los niveles-, tomar un trabajo por haber formado una familia, desinterés por estudiar, emigrar o por adicciones.

Las acciones de las políticas educativas mexicanas que tienen como núcleo la equidad educativa, garantizar la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia a través de programas compensatorios y de discriminación positiva pero no logran alcanzar la cobertura total. “El derecho a la educación es para todos, sin embargo, por cuestiones personales no todos adquieren ese derecho” (estudiante mixteco No. 77).

Existen desigualdades en educación básica en escuelas comunitarias e indígenas al realizar pruebas estandarizadas que arrojan bajos valores comparados con escuelas generales que no consideran el nivel de marginación de las localidades, la pertenencia a comunidades indígenas, discapacidades, el nivel educativo de los padres – nivel máximo: Primaria (Figura 3).

El abandono escolar y el rezago educativo son factores de desigualdad educativa en la educación media superior. Es un tiempo de transición para los jóvenes, eventos como la maternidad temprana, el casamiento, separación de los padres, migración; disponibilidad de escuelas para ingresar. “Tener hijos a temprana edad o que no aprobaron exámenes y promedio para que fueran admitidos en alguna universidad” (estudiante mixteco No. 75). “Se mencionan algunos puntos: Lo que hasta hoy entiendo por la falta de dinero. Requiere más

educación en las escuelas. Apoyo y animo al estudiante para continuo de estudios ya sea en padres o maestros etc. Escuelas lejanas para el seguimiento del estudio ya que no cuenta con transporte"(estudiante mam No. 9).

Con la creación de la CGEIB también se planteó formalmente la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos en una estrecha relación con las políticas indigenistas. Y aparece una propuesta educativa denominada la Universidad Intercultural que formaba parte de la estrategia oficial de cubrir las demandas indígenas por una educación igualitaria y pertinente respecto a sus cosmovisiones. En 1997-1999 principia la educación superior indígena en México con la apertura de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UNICOM) y de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en el estado de Sinaloa con un proyecto radical para la reconstrucción de la educación.

Los indicadores de Tomasevski (2004) -Asequibilidad o disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad - permiten averiguar el cumplimiento y compromiso de la UAIM al derecho a la educación.

El indicador de Asequibilidad se manifiesta desde la creación de la UAIM, donde el artículo Quinto, establece la educación gratuita, la existencia de infraestructura y equipamiento de edificios educativos y administrativos, bibliotecas, laboratorios y centros de cómputo. "Que es una universidad totalmente gratuita y me queda relativamente cerca" (estudiante mestizo No. 62). "Que es una universidad que te da muchas oportunidades solo depende de que le echemos ganas y solo con eso" (estudiante mestizo No. 67).

El indicador de Accesibilidad indica que la UAIM debe estar accesible a todos y adoptar medidas para incluir a los más marginados. Todos los solicitantes pueden ingresar a estudiar en cualquier programa educativo, además ofrece becas para el servicio de alimentos en el comedor universitario y servicio de hospedaje en las residencias indígenas universitarias, adicionalmente servicios médicos y atención psicológica gratuitos. "Las becas que ofrecen me facilita continuar con mis estudios, además de que ofrece la carrera de mi agrado" (estudiante chatino No. 5). "El apoyo que brinda a todos por igual, su excelencia académica y sus carreras ofertadas" (estudiante mestizo No. 50).

El indicador de Aceptabilidad está relacionado con la enseñanza y aprendizaje, por ello la UAIM para cumplir con este indicador se realiza diversas actividades como: tener un modelo educativo propio que consta de una serie de sistemas para el aprendizaje: Investigación, Virtual, Asesorías, Tutorías. Atender acreditaciones de programas educativos, implementación de un programa continuo de superación de profesores, todo ello teniendo como meta la calidad de la educación. "Por ser una universidad intercultural, y sobre todo por los servicios que ofrecen, sobre todo por la calidad de la malla curricular" (estudiante triqui No. 82).

El indicador de Adaptabilidad requiere que la educación y la escuela se adapten a los estudiantes, por ello existe un rediseño curricular de cada programa educativo ofertado y a la vez la creación de nuevos programas para disposición de los estudiantes. “Tienen la carrera que yo quiero estudiar, y culminar” (estudiante mestizo No. 34). “Es una escuela muy buena y sus maestros son muy accesibles” (estudiante mestizo No.52). “Porque la educación en los pueblos originarios solo llega la educación básica y enterándose de ofertas educativas que ofrece la UAIM es una gran oportunidad de seguir estudiando” (estudiante chatino No. 2).

En base a los indicadores anteriores hemos constatado el cumplimiento y compromiso de la UAIM al derecho a la educación. Más, sin embargo, la UAIM tiene otro factor que atender y que influye en el derecho a la educación: la educación en tiempos de pandemia por el COVID-19.

Los estudiantes la UAIM al igual que instituciones de educación superior en el mundo, habituados al ambiente escolar y haciendo uso de los recursos en la institución escolar de manera presencial, de forma abrupta su entorno educativo cambia, al inicio de la pandemia estuvieron confinados en sus hogares la mayor parte del tiempo con los demás miembros de la familia, compartiendo espacios, equipos de cómputo, conectividad y emociones (Miranda, 2021), por el momento están recibiendo educación dentro de un ambiente de educación híbrida (Rama, 2021).

Se ha organizado el uso de recursos multimedia y plataformas digitales para tratar de dar continuidad a la educación y disminuir la desigualdad de no asistir a la universidad y no poseer la infraestructura necesaria, para lo anterior la UAIM tendrá que realizar acciones tendientes a la conectividad y uso de tecnologías de todos sus estudiantes; y estar acorde con las Naciones Unidas de la ampliación del concepto del derecho a la educación.

El cierre de los espacios educativos como medida ante la contingencia sanitaria, no solo tiene impacto en el ejercicio del derecho a la educación, sino también en el derecho a la salud, a la alimentación, o al acceso a una vida libre de violencia, entre otros, a lo que se suman las desigualdades previas y atenuadas por el contexto de la pandemia por COVID-19.

El derecho a la educación en palabras de los estudiantes de la UAIM.

...Es un derecho el cual es muy importante para cada individuo para que desarrolle sus capacidades, habilidades, así como también adquirir nuevos conocimientos y poder crecer como persona (estudiante mestizo No. 48)

... El derecho a la educación es para todos, sin embargo, por cuestiones personales no todos adquieren ese derecho (estudiante mixteco No. 77)

...Todos tenemos ese derecho a estudiar, pero no se puede interpretar como una obligación ya que cada persona elegirá si estudiar o no, pero fuera bonito que todos estudiáramos y tengamos conocimiento (estudiante chinanteco No. 8)

...Es un derecho fundamental el cual se debería garantizar y hacerse efectivo hasta en las comunidades rurales indígenas más alejadas, para estas comunidades es indispensable contar con un programa educativo apegado a su cultura y sobre todo a su lengua materna, es decir, no basta con tener acceso a la educación, si no que, en estas comunidades se debe de respetar el derecho a la educación indígena que tienen como pueblo indígena (estudiante tepehuano No. 79)

...Me parece fascinante que todos podamos acceder a la escuela sin importar nada, sin embargo, habrá circunstancias que se tengan que mejorar para que a todos se les cumpla su derecho (estudiante mestizo No. 38).

CONCLUSIONES

A más de cincuenta años del informe Coleman, la percepción es que las teorías de la reproducción se mantienen de forma notable; en el análisis de la estratificación por la clase, etnia y género siguen apreciándose realidades segregadoras; en cuanto a la familia y la escuela, hay nuevos marcos explicativos sobre la importancia de lograr el éxito educativo, no solamente motivado por la economía sino por el necesario sentimiento de apoyo y otros mecanismos y actividades extraescolares; los procesos de movilidad global y los mecanismos de confinamiento por el COVID-19 hacen que surjan nuevas formas de desigualdad.

En este contexto actual en el que el derecho a la educación ha ido adquiriendo nuevos atributos, resulta de la mayor trascendencia que la educación, que regula el Estado, cumpla por sí misma con ciertas características de calidad y de equidad.

El reto implica el hacer efectivo la obligatoriedad de la educación se halla en hacer sentir a los estudiantes y sus familias en el momento de tomar la decisión de que sus hijos acudan a la escuela para traducir la educación en oportunidades de movilidad social y que la educación permita desarrollar su propio bienestar.

Los sistemas escolares como la UAIM han logrado, gracias a sus esfuerzos atender las expectativas de los indicadores del derecho a la educación y de los propios estudiantes que han escalado hasta la educación superior, lo que se ha traducido en satisfacciones de una vida digna y una retroalimentación positiva a la universidad.

LITERATURA CITADA

- Aponte-Hernández, E. (2008). *Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y El Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021*. En Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson (Coords.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 114-154). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
- Benavides-Lara, M.A. (2020). La importancia de la obligatoriedad para exigir el derecho a la educación en México. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*. 31 (2), 81-98. <http://dx.doi.org/10.15359/rldh.31-2.4>
- Catino, M. y Todone V. (2022). *Imbricaciones entre los procesos educativos, sociales y culturales*. En Catino, M. y Todone V. (Coords.), *Pedagogía de paralaje* (Pp. 23-31), La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE
- Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C.; McParttland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. y York, (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Comboni, S., S. (2009). Lumaltik Nopteswanej: Educándonos para nuestra nueva vida. La construcción de un proyecto educativo intercultural bilingüe autonómico en la Selva Lacandona. *Casa del tiempo*, IV(24), 26-32. http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_eIV_num24_26_32.pdf
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2021). *El impacto de la pandemia por COVID-19 en el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en México*. <https://www.cndh.org.mx/documento/el-impacto-de-la-pandemia-por-covid-19-en-el-derecho-la-educacion-de-ninas-ninos-y>
- Cortes, V., A.L. (2022). *Panorama educativo de la educación inclusiva en México: un problema visible e invisible*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/24611>
- De Beco, G. (2009). *Right to Education Indicator based on the 4 A framework Concept Paper*. <http://www.right-to-education.org/>.

- De la Cruz, F. G. (2022). Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo. *RLEE Nueva Época*. LII(1), 71-92. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.468>
- Diario Oficial del Estado de Sinaloa (DOES) (2019). Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México. https://gaceta.congresosinaloa.gob.mx:3001/pdfs/leyes/Ley_99.pdf
- Horácková, L., y Erdősová, Z. (2020). El movimiento zapatista y la educación intercultural universitaria a través del discurso estudiantil de la Universidad Intercultural de Chiapas, México. *Semas*, 1(2), 105-122. <https://semas.uaq.mx/index.php/ojs/article/view/26>
- INEGI (2021). *Resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVIED-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED-ED_2021_03.pdf
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educere*. 11(39), 595-604. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35640844003>
- LGE. Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- LGES. Ley General de Educación Superior (20 de abril de 2021). Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Octaedro
- Miranda, B. E. (2021). Percepciones de los estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México en la modalidad virtual en tiempos del COVID-19. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales -RLEEI*. 5(1), 47-61
- OCDE (2020). *Panorama de la educación 2020*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU): Asamblea General (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 diciembre 1948, 217 A (III). <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020, agosto). *Informe de políticas: La educación durante la covid-19 y después de ella*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/node/1118>
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45–59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Ruiz M., M. M. (2015). *Derecho a la educación: política y defensa de la escuela pública*. Universidad Iberoamericana
- Ruiz M., M. M. (2016). Derecho a la educación en México: política e indicadores educativos a partir del modelo de las 4 A. *En Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México (INEE)*, Año 1(3), 83-88.
- Ruiz M., M. M. (2012). Derecho a la educación: Política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 39-64
- SEP (2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles Educativos*, 40(159), 66-89. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58412>
- Soto, I., J. H.; Guerra G., E.; Real A., J. R. y Apodaca F., A., L. (2019). *La educación indígena en Sinaloa*. Universidad Autónoma Indígena de México
- Toledo, H., D. (2020). *(Educándonos para una nueva vida): Praxis educativa autónoma para el desarrollo en las Cañadas de la Selva Lacandona*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma Metropolitana
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/8220/7368>
- UAIM (2018). Modelo educativo. Documentos de trabajo.

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO Y LA APLICACIÓN DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE MÉXICO

THE AUTONOMOUS INDIGENOUS UNIVERSITY OF MEXICO AND THE APPLICATION OF THE HUMAN RIGHT TO EDUCATION FOR THE INDIGENOUS PEOPLES OF MEXICO

Francisco Ricardo **Ramírez-Lugo**¹

Resumen

Con la fundación de la Universidad Autónoma Indígena de México UAIM, se pretendía responder a la necesidad de los integrantes de los pueblos indígenas del norte del país de acceder a su derecho humano a una educación superior de calidad.

El Antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta fundador de la UAIM comentaba que los pueblos indígenas que habitan en el norte de México, no gozaban –por decirlo en términos jurídicos- de su derecho a la educación, toda vez que al conocer de primera mano la problemática que enfrentan estos pueblos, al recorrerlos y tratarlos durante años, Ochoa pudo documentar y desmenuzar estos problemas, destacando, la falta de acceso a la educación superior para los integrantes de

estos pueblos. Esta falta de acceso a una educación superior de calidad aún persiste como hemos documentado y que reportamos en este documento.

La violación al derecho humano a la educación que se comete por el Estado Mexicano en contra de los jóvenes indígenas que habitan en el norte del estado de Sinaloa, se debe a varios factores: Uno es el que los jóvenes indígenas no cuentan con recursos económicos suficientes para cubrir los costos de cursar una licenciatura, informamos que este es el factor que tiene más injerencia en la falta de acceso a este tipo de educación.

Otro factor se debe a las grandes distancias que median entre los pueblos y comunidades indígenas en las que viven estos jóvenes y las universidades que, en los estados de Sinaloa y

¹ Profesor investigador adscrito al Programa Educativo de Derecho, Unidad Mochicahui, de la Universidad Autónoma Indígena de México. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Indígena de México. Candidato a Investigador Nacional SNI. Correo electrónico: ricardoramirez@uaim.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4542-060X>.

Sonora, México, están asentadas en las ciudades medianas.

Logramos identificar como un factor que impide el acceso a la educación superior de calidad, el alto costo del transporte público y la escasez de unidades que presten el servicio de manera eficiente y accesible entre los pueblos y comunidades indígenas y los lugares donde se ubican las universidades. Vale informar que, en el estado de Sinaloa, el transporte público es uno de los más caros del mundo, si consideramos los indicadores de costo del boleto/distancia recorrida.

Ante este panorama y para solucionar el problema de la falta de acceso a la educación superior para los jóvenes integrantes de los pueblos indígenas del norte de México, como los yoreme-mayo, yoreme-yaqui, guarijíos y koncak, se funda en el año 2001 la Universidad Autónoma Indígena de México UAIM.

Desde su fundación, la UAIM puso en práctica un modelo educativo basado en la investigación y acató lo plasmado en los artículos 1, 2 y 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que se refieren a los pueblos indígenas y a la educación.

Así, la UAIM, para lograr que los jóvenes indígenas que deseaban cursar una licenciatura, estuvieran en la posibilidad de acceder sin restricciones a su derecho humano a la educación, esto al no aplicar ningún tipo de examen de admisión, además de otorgarles becas de hospedaje, de alimentos y exentarlos en el pago de colegiaturas.

A pesar del esfuerzo de la UAIM y de otras instituciones de educación superior asentadas en el norte del estado de Sinaloa, los jóvenes integrantes de los pueblos indígenas, aun no tienen acceso a una educación superior de calidad, tal y como lo informamos en este ensayo.

Palabras clave: pueblos indígenas, derechos humanos, educación.

Abstract

The Autonomous Indigenous University of Mexico UAIM, when it was founded, intended to respond to the need of the members of the indigenous peoples of the north of the country to access their human right to quality higher education.

The Anthropologist Jesús Ángel Ochoa Zazueta, founder of the UAIM, reported that the indigenous peoples who live in northern Mexico did not enjoy – to put it in legal terms – their right to education, since knowing first-hand the problems that these towns face, by going through them and dealing with them for years, Ochoa was able to document and break down these problems, highlighting the lack of access to higher education for the members of these towns.

This lack of access to quality higher education still persists as we have documented and that we report in this document.

The violation of the human right to education that is committed by the Mexican State against indigenous youth who live in the north of the state of Sinaloa, is due to several factors: One is that indigenous youth do not have sufficient economic resources to cover the costs of pursuing a degree, we report that this is the factor that has the most influence on the lack of access to this type of education.

Another factor is the great distances between the indigenous peoples and communities in which these young people live and the universities that in the states of Sinaloa and Sonora, Mexico, are based in medium-sized cities.

Also, we were able to identify as a factor that prevents access to quality university education, it is the high cost of public transport and the scarcity of units that provide the service in an efficient and accessible manner among the indigenous peoples and communities and the places where they are located. Universities are located. In the state of Sinaloa, public transport is one of the most expensive in the world, if we consider the indicators of cost of the ticket / distance traveled.

Given this scenario and to solve the problem of lack of access to higher education for young members of the indigenous peoples of northern Mexico, such as the yoreme-mayo, yoreme-yahui, guarijíos, koncak, it was founded in 2001 the Autonomous Indigenous University of Mexico UAIM.

Since its foundation, the UAIM has put into practice an educational model based on research and complied with the provisions of articles 1, 2 and 3 of the Political Constitution of the United Mexican States that refer to indigenous peoples and education.

Thus, the UAIM, to ensure that indigenous youth who wished to pursue a degree, were

able to access their human right to education without restrictions, this by not applying any type of admission exam, in addition to granting them lodging scholarships, of food and exempt them in the payment of school fees.

Despite the efforts of the UAIM and other higher education institutions based in the north of the state of Sinaloa, young members of indigenous peoples still do not have access to quality higher education, as we report in this essay.

Key words: indigenous peoples, human rights, education.

Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es informar los resultados de dos investigaciones realizadas en los años 2018 y 2019, respecto al acceso a la educación superior para los integrantes del pueblo indígena yoreme-mayo que habita en el norte del estado de Sinaloa, México.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos los enfocamos a:

- 1). Conocer si los yoreme-mayo que habitan en el norte del estado de Sinaloa tienen acceso y disfrutan de su derecho humano a la educación superior.
- 2). Saber si el Estado Mexicano, en sus tres niveles de gobierno, les otorga alguna garantía a los yoreme-mayo para que accedan a su derecho a la educación superior.

Nivel hipotético

En un contexto hipotético, planteamos que el Estado Mexicano, en sus tres niveles de gobierno violenta el derecho humano a la educación superior de los yoreme-mayo al no brindarles garantías para que accedan a este tipo de educación.

MÉTODOLÓGÍA

Este trabajo lo fincamos en una perspectiva teórica, considerando un enfoque desde la Ciencia del Derecho, del sociologismo jurídico y un enfoque metodológico:

a) Desde el enfoque del Derecho

En este documento, utilizamos para nuestra reflexión y análisis, una perspectiva desde la Ciencia del Derecho, considerando el Derecho Constitucional, los derechos humanos, el derecho humano a la educación y el sociologismo jurídico.

Debemos de puntualizar que la concepción sociologista del Derecho parte de comprender al Derecho y no desde lo que podamos entender por justicia o por validez del mismo Derecho, sino que debe de ser entendida desde la realidad que es analizada (Wolters, s/f).

Es en este contexto, en el cual consideramos la teoría de la justicia de Rawls (1971), este reconocido filósofo afirmaba que en la realidad operan diferentes concepciones de la justicia, referidas por otros filósofos y pensadores del Derecho, y que es entonces, cuando se está de acuerdo en que las instituciones son justas, cuando estas instituciones –puntualizamos que son las instituciones de gobierno-, no deben de hacer distinciones arbitrarias entre los ciudadanos y personas al asignarles derechos y deberes básicos y cuando las reglas determinan un equilibrio debido entre pretensiones competitivas a las ventajas de la vida social.

Rawls (1971) en su reconocida obra teoría de la justicia afirma que la estructura de la sociedad contiene posiciones sociales y señala que el concepto intuitivo es que esta estructura contiene varias posiciones sociales, y que debido a esto, en una sociedad sucede que los hombres nacidos en posiciones sociales diferentes, por ese hecho, tienen diferentes expectativas de vida, y que estas posiciones son determinadas, en parte, tanto por el sistema político como por las circunstancias económicas y sociales. Es por esto que las instituciones de una sociedad favorecen ciertas posiciones iniciales frente a otras. Afirmaba que estas desigualdades son especialmente profundas y no son sólo omnipresentes. En ese sentido, afectan a los hombres en sus oportunidades iniciales en la vida, pero que, sin embargo, pueden ser justificadas apelando a nociones de mérito o demérito. Y es en estos hechos en las cuales se fincan estas desigualdades de la estructura básica de toda sociedad, probablemente inevitables, a las que se deben aplicar en primera instancia los principios de la justicia social.

Para el análisis realizado en este trabajo, revisamos lo plasmado en los artículos 1, 2 y 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos CPEUM, que, para una mejor comprensión, citamos de forma breve.

El artículo 1 refiere que todas las personas gozarán de los derechos humanos enlistados en la Constitución Federal y en los tratados internacionales vigentes en el país, se destaca el goce no solo de los derechos humanos, sino también de las garantías que protegen a estos derechos.

Entendemos como garantía lo señalado por Fix Zamudio (citado por Carbonell, 2006) que la define como un medio ideal para *garantizar* algo, es decir, hacer ese algo eficaz o devolverlo a su estado original en caso de que haya sido tergiversado, violado, no respetado. Aquí vale recordar que este concepto está íntimamente ligado al de derecho en particular. Así, en un sentido moderno una garantía constitucional tiene por objeto reparar las violaciones que se hayan producido a los principios, valores o disposiciones fundamentales. Es decir, una garantía no puede ser equivalente a un derecho.

Es prudente destacar que en el citado artículo de la CPEUM se destaca la prohibición de toda discriminación fincada en motivos étnicos o de nacionalidades, género, edad, discapacidades, condición social, condiciones de salud, religiosos, por expresar opiniones, preferencias sexuales, estado civil y prohíbe también cualquier otra discriminación que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

En el artículo 2 de la CPEUM se afirma que la nación mexicana es única e indivisible y que tiene una composición pluricultural que se fundamenta en los pueblos indígenas que la conforman.

Según el inciso B fracción II del citado artículo, se debe de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, incluyéndose en esta indicación a la educación superior.

Respecto a la educación, el artículo 3 de la CPEUM plasma este derecho humano y ordena que sea accesible a toda persona y ordena también que el Estado Mexicano, constituido por la federación, estados, ciudad de México y municipios, deben de impartir educación desde la inicial hasta la superior, y, establece además la obligación de que el mismo Estado debe de garantizar que se brinde educación a todas las personas.

b) Desde la metodología

Desde la perspectiva metodológica, utilizamos los métodos: científico, jurídico, inductivo, deductivo, descriptivo, reflexivo y analítico.

Para Rodríguez (1999) el método jurídico debe de ser un proceso lógico, y esto es así porque el procedimiento que caracteriza a este método es de tipo racional; entiéndase pues, que se trata de realizar una serie de operaciones que están presididas por la facultad discursiva y se emplean para transitar de lo conocido a lo desconocido, esto con el fin u objetivo de vincular los juicios y conceptos jurídicos de tal forma que representen un nuevo producto jurídico.

En este mismo contexto, Moreno (2000) define al método jurídico como una técnica que se utiliza para aproximarse al fenómeno jurídico que existe en una realidad histórica, humana y social, además de ser la técnica de interpretación del derecho más idónea para el estudio de este.

En lo que respecta al método de análisis jurídico, Rodríguez (1999) señala que este método debe de estar orientado a la adquisición, sistematización y transmisión de conocimientos jurídicos, así como a la solución de conflictos, es decir, que constituyen las finalidades con base en la que utilizamos el método jurídico. Así, en las tres primeras (adquisición, sistematización y transmisión) representan finalidades de tipo gnoseológico, y la última (solución de conflictos) implica una actividad de tipo práctico, que pudiera darse, por ejemplo, en la creación legislativa o en la función jurisdiccional.

Consideramos para apoyar la realización de estas reflexiones, la escuela del realismo jurídico que la ubicamos dentro de nuestra perspectiva metodológica, y, al decir de Llewelyn, citado por Moreno (2000), sistematiza los puntos de partida del realismo: 1. La concepción del derecho como flujo, como derecho cambiante, y como creación judicial. 2. La concepción del derecho como un medio para lograr fines sociales y no como un fin en sí mismo.

Moreno (2000) reflexiona acerca del movimiento realista del derecho, afirmando que tanto el realismo escandinavo como anglosajón, no constituyen en sí mismos escuelas jurídicas formalmente hablando. Señalando que lo que caracteriza a los Legal Realists es que van a centrar su atención principalmente a todos los hechos y fenómenos que se suscitan alrededor de todos los procesos que se siguen ante los tribunales judiciales y administrativos, y que de manera definitiva excluyen de su enfoque a todas las actuaciones jurídicas, que se llevan a cabo fuera de la circunscripción de los tribunales. Esta autoría señala también que otros exponentes considerables del realismo jurídico son Jerome Frank y Martínez J. Adler y refiere también a Llewelyn quien sintetiza los puntos de partida del realismo: 1. La concepción del derecho como flujo, como derecho cambiante, y como creación judicial. 2. La concepción del derecho como un medio para lograr fines sociales y no como un fin en sí mismo. 3. La concepción de la sociedad en movimiento permanente, en movimiento típicamente más rápido que el derecho.

c) Desde la sociointerculturalidad

La sociointerculturalidad es la teoría planteada por el fundador de la UAIM Jesús Ángel Ochoa Zazueta (en Vega Acuña, J. –Coordinador–; Galaviz Armenta, H.; Guerra García, E.; Ochoa Zazueta, J. Á.; Valdez Acosta, M. de J. (1999) considerando la teoría del desarrollo de zonas intermedias.

Ochoa, fundador de la UAIM concordaba con la opinión de Giroux (1985) quien manifestaba, apoyándose en la teoría crítica, que el sentido de la educación sociointercultural permite el desarrollo de aspectos culturales como el lenguaje, la historia y un cuerpo de conocimientos que dignifiquen las experiencias de los grupos étnicos, sin olvidar su carácter relativo e intersocial.

En este sentido, Touraine (2000) afirma que ya no se trata de reconocer y darle un valor universal a una cultura o a una civilización sino, por el contrario, de reconocer que cada individuo tiene el derecho de conjugar, de articular, en la propia experiencia de vida personal y colectiva, así como la participación en el mundo de los mercados y de las técnicas con la identidad cultural particular. Este era uno de los planteamientos originales de UAIM.

De manera que, la educación sociointercultural trabaja de frente a las contradicciones de esta época que se conjugan en el terreno intersubjetivo de la realidad, busca continuamente la comprensión y el análisis crítico de la producción y representación de significados intersociales e interculturales. En ese sentido es que analiza la interrelación de las esferas sociales donde se incluyen lo personal y lo cultural. Es por esto que los oprimidos encuentran, en esta forma de educación, su situación como grupo situados dentro de las relaciones específicas de dominación y subordinación y analizan las diferentes perspectivas de relación sociointercultural (Giroux, 1985).

La UAIM, en el año 2001 surge en lo que Gramsci (1973) llegó a conceptualizar como una guerra de maniobras, esto lo decía por el establecimiento de instituciones de aprendizaje paralelas y alternativas que debían de tener el objetivo de proveer una base material para la naturaleza del intelectual indígena y para su autonomía cultural afuera de las universidades dominantes.

En este sentido, (Giroux, 1985) afirmaba que las escuelas son en realidad organizaciones complejas, cuya relación con la sociedad más amplia está mediada, entre otras cosas, por movimientos sociales; es por esto que, el fundador de la UAIM Ochoa Zazueta, citado por Guerra en Sandoval y Baeza (2004) señalaba que los conceptos de sociedad, cultura y etnia van más allá de los pueblos indígenas, esto debido a que la comunicación, la vida social y la relación cultural ahora se están dando en una disyuntiva de macro dinamismo en donde

las fronteras lingüísticas y territoriales dejaron de ser factores definidores de cohesión.

Por lo señalado anteriormente, los participantes en el proyecto de Mochicahui, nuevas fronteras, documento que dio origen a UAIM, señalaban que no pretendían caer en una visión reduccionista de movilidad social y aceptando el hecho de que ahora más que nunca, la alineación étnica es más una categoría social que cultural, según lo afirma McCarthy (2000), es por esto que señalaban que la educación debe proveer estadios intersociales que permitan hacer frente a las realidades interétnicas en una sociedad global (Ochoa, citado por Guerra en Sandoval y Baeza, 2004).

Es en este contexto en el que se dice que los estadios intersociales no se refieren a una simple negociación o tregua ya que como dice Touraine (2000) de que ya no son procedentes las mediaciones sociales, y que estas ni siquiera quedan en una posibilidad de dialogo entre las diversas culturas, sino que más bien, quedan en la búsqueda de alternativas y propuestas claras de autonomía, valores, prácticas y la participación en el mundo tecnológico y de los mercados sin perder la identidad y la propia memoria cultural de los grupos e individuos.

Así, Ochoa, citado por Guerra en Sandoval y Baeza (2004) parafraseaba a Touraine puesto que afirmaba que no es posible ser al mismo tiempo católico y musulmán, señalando que nada debería impedir ser al mismo tiempo yoreme-mayo y Licenciado en Derecho.

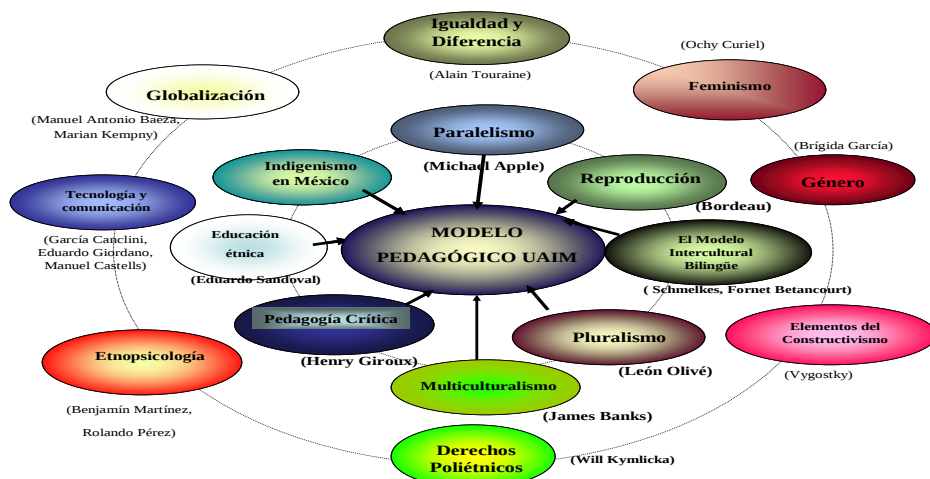


Figura 1. Teorías del modelo educativo UAIM.

Fuente: Sin autor conocido.

Como lo hemos manifestado la investigación de campo se dividió en varias etapas, se realizaron entrevistas semiestructuradas a: jóvenes indígenas yoreme-mayo, autoridades y profesores de las universidades del norte del estado de Sinaloa, autoridades de los Ayuntamientos de 5 municipios, autoridades del sector educativo, Secretaria de Educación Pública y Cultura, profesores, padres de familia y líderes indígenas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Reflexiones y evaluación del acceso al derecho humano a la educación superior para los jóvenes del pueblo indígena yoreme-mayo

Se aplicaron los instrumentos de recolección de datos para obtener información confiable directamente de los actores involucrados en el problema descrito y para cumplir con los objetivos planteados. Todos ellos fueron las unidades de análisis.

El total de entrevistas realizadas fueron 183. En el municipio de Ahome se realizaron 52, en Choix 36, en el municipio de Sinaloa de Leyva se realizaron 17 entrevistas, en el municipio de El Fuerte 59 y en el municipio de Guasave 19.

Tabla 1. Entrevistas realizadas en cada municipio

Municipios	Total	%
Ahome	52	28
Choix	36	20
Sinaloa de Leyva	17	9.3
El Fuerte	59	32
Guasave	19	10
Totales	183	100

Fuente: Investigación propia.

Tabla 2. Número de jóvenes entrevistados que se asumieron como indígenas

Municipios	Total de jóvenes entrevistados.	%	Manifestaron ser indígenas.	%
Ahome	52	28	45	87
Choix	36	20	29	81

Sinaloa de Leyva	17	9.3	6	35
El Fuerte	59	32	37	63
Guasave	19	10	10	53
Totales	183	100	127	69

Fuente: Investigación propia.

Se les preguntó a los jóvenes si consideraban importante que los yoreme-mayo estudiaran y terminaran una carrera universitaria, y 175 jóvenes respondieron que lo consideraban importante, es decir, el 96% de los entrevistados.

Componentes del marco normativo que tutela el derecho humano a la educación para la población indígena de México

Se les preguntó a los jóvenes si conocían algún artículo o alguna ley que se refiriera al derecho humano a la educación, 128 de ellos, el 70% de los entrevistados dijeron sí conocer un artículo o ley que se refiere al derecho humano a la educación. También se les preguntó a los jóvenes yoreme-mayo, si sabían que tienen el derecho a ingresar a una universidad, 159 de ellos, el 87% de los entrevistados informaron que si saben que tienen el derecho de ingresar a una universidad.

En este mismo ámbito, se les preguntó también a los yoreme-mayo si conocen la existencia del derecho humano a la educación, 159 de estos jóvenes, el 87% contestaron que si conocen la existencia de este derecho humano.

Se entrevistaron a funcionarios de los 5 ayuntamientos del norte del estado de Sinaloa y a funcionarios de la SEPyc quienes informaron que no tienen implementado algún plan o acción para que los jóvenes indígenas accedan a la educación superior.

En este sentido, se entrevistaron a funcionarios de las universidades asentadas en las ciudades de Choix, El Fuerte, Los Mochis, Guasave y Sinaloa de Leyva, quienes informaron que no conocen ningún plan o acción que implemente alguno de los tres niveles de gobierno para que los jóvenes indígenas accedan a la educación superior. Informaron también que en sus escuelas no se daba ningún trato preferencial a estos jóvenes, a excepción de la Universidad de Occidente, hoy, Universidad Autónoma de Occidente que, si cuenta con un programa de apoyo a jóvenes indígenas, que incluye la disposición de algunas computadoras, cocineta, pago de copias y pago de algunos alimentos.

La UAİM otorga becas de alimentación, albergue y colegiatura, pero pudimos comprobar que estas becas no son suficientes y que cada año se ponen más trabas administrativas para su otorgamiento.

Los 45 profesores entrevistados en estas universidades informaron que, si conocen el derecho humano a la educación; los profesores de la UAdeO y UAİM señalaron que si saben que estas universidades otorgan a los jóvenes indígenas algunos apoyos para que estudien. Todos coincidieron en señalar que no conocen ningún plan o acción implementada por los gobiernos de los tres niveles para apoyar a los jóvenes indígenas a estudiar una licenciatura.

En este sentido, los 65 padres de familia entrevistados informaron que no conocen el derecho humano a la educación, que no saben que los jóvenes indígenas tienen derecho a estudiar una licenciatura y que no conocen ningún plan o acción para lo anterior. Algunas entrevistas las tuvimos que realizar con el apoyo de traductores.

La valoración general obtenida afirma sin ánimo de dudas que el pueblo yoreme-mayo, no tiene acceso al derecho humano a la educación, debido a que este derecho humano es violentado de forma sistemática por el Estado Mexicano afectando a los sujetos beneficiarios del mismo, que son los integrantes del pueblo indígena señalado, con esta afirmación se cumple el objetivo general planteado.

La afirmación anterior se fundamenta en la serie de irregularidades que por acción o por omisión realiza el Estado Mexicano en relación a que sus ciudadanos puedan acceder, gozar y disfrutar de su derecho humano a la educación, esto en virtud de que no se encontraron acciones o planes para que los jóvenes indígenas accedan a la educación superior.

Además, los funcionarios del sector de la educación estatal y de las universidades informaron que no conocen ningún plan o acción para que los jóvenes logren su acceso a la educación superior.

Las apreciaciones enlistadas se nutren de la información proporcionada por los sujetos entrevistados.

CONCLUSIONES

Al evaluar el acceso al derecho humano a la educación para los jóvenes del pueblo indígena yoreme-mayo que habita en los municipios de Choix, El Fuerte, Ahome, Guasave y Sinaloa de Leyva, en el norte del estado de Sinaloa, México.

Evaluando concretamente el acceso de los jóvenes del pueblo indígena señalado a la educación superior, se encontró y demostró con la información recabada durante las investigaciones que se mencionaron en este documento, que

los yoreme-mayo no tienen acceso al derecho humano a la educación, es decir, el Estado Mexicano no les otorga ningún tipo de garantías a través de acciones, planes, programas o políticas públicas para que estos jóvenes puedan disfrutar y gozar de su derecho humano a la educación, accediendo a la educación superior.

Pudimos constatar que ninguno de los gobiernos de los municipios del norte del estado de Sinaloa, tienen algún plan o han implementado alguna acción para que los jóvenes yoreme-mayo accedan a su derecho a la educación superior.

Si bien es cierto, existen algunas acciones aisladas, como la puesta en marcha en el municipio de El Fuerte, y que consiste en una pequeña oficina en la cual se les presta computadora a los jóvenes y con ella tienen acceso a internet gratuito, también es cierto que dicha acción no es exclusiva para indígenas y, dicha oficina se encuentra en la cabecera municipal por lo que no es extensiva.

Se concluye que sí se violenta el derecho humano a la educación en contra del pueblo yoreme-mayo que habita en los municipios de Choix, El Fuerte, Ahome, Guasave y Sinaloa de Leyva, en el estado de Sinaloa, México; por lo tanto, no tienen acceso a la educación superior.

También se concluye que los yoreme-mayo sí conocen el derecho humano a la educación, pero que no saben ante quien reclamar su cumplimiento.

Para evaluar el acceso al derecho humano referido por los sujetos beneficiados, se hizo un análisis del marco normativo que plasma este derecho y las obligaciones y garantías que debe otorgar el Estado Mexicano a todos sus ciudadanos para que puedan gozar y disfrutar de este derecho sin restricción o discriminación alguna.

La valoración realizada se fundamenta en el análisis a partir del texto de los artículos 1° (primero), 2° (segundo), y 3° (tercero) de las Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Al evaluar el acceso al derecho humano a la educación, que de acuerdo a lo plasmado en los artículos 1°, 2°, y 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos deben de gozar y disfrutar los jóvenes yoreme-mayo, se concluye que los integrantes del pueblo indígena señalado no tienen acceso al derecho humano a la educación, es decir, no gozan ni disfrutan del mismo tal y como lo ordena el marco normativo citado, por lo que su índice de rezago educativo es muy bajo (Sandoval, Guerra y Ruiz, 2012).

Esto es así, debido a con que la información recabada durante las investigaciones realizadas, se demuestra de manera muy amplia y sin ánimo de dudas que el Estado Mexicano, representado en este caso por los gobiernos de los municipios en los que se realizaron las investigaciones, por el gobierno del estado de Sinaloa y por instituciones del gobierno federal, no realizan ninguna acción, ni cuentan con algún plan o han implementado políticas públicas que les permitan

a los jóvenes yoreme-mayo que viven en el norte del estado de Sinaloa, acceder a la educación superior.

Estas anomalías, deficiencias e irregularidades se comprueban con lo informado por los jóvenes yoreme-mayo entrevistados, quienes, en un porcentaje del 90% por ciento, manifestaron no estar cursando una carrera universitaria y dijeron conocer a un elevado número de yoreme-mayo, -mujeres y hombres- que no estudian una carrera universitaria, por lo que estos son condenados a vivir en la pobreza y en la marginación (Sandoval *et al*, 2012).

Los jóvenes entrevistados manifestaron que la principal razón por la que los jóvenes yoreme-mayo no ingresan a una universidad y no logran terminar una carrera universitaria es debido a que no cuentan con los recursos económicos para hacerlo.

Se comprobó que las universidades de la región no otorgan becas a los indígenas yoreme-mayo, con las salvedades de la UAIM y los apoyos que brinda la Universidad Autónoma de Occidente, el resto de las universidades que se ubican en los municipios donde se realizaron las investigaciones cobran sus cuotas sin distinciones; así los manifestaron los funcionarios de las instituciones educativas visitadas, los profesores y los padres de familia.

Se encontró que el indicador más recurrente para que los jóvenes yoreme-mayo no ingresen a una institución de educación superior y que terminen una carrera universitaria fue la falta de recursos económicos, que se convirtió en el principal indicador de la transgresión por parte del Estado Mexicano al derecho humano a la educación.

Refuerza esta conclusión lo dicho por CONEVAL (2017) que informa existen 5 mil 491 programas sociales y otros programas enfocados concretamente al área educativa, todos estos programas han sido diseñados supuestamente para combatir el rezago educativo y otros indicadores utilizados en la educación como es la cobertura; sin embargo, estos programas no llegan a los jóvenes yoreme-mayo, como se comprobó con la investigación realizada, lo que demuestra que no existen planes de acción ni políticas públicas y cuando existen no están coordinados ni llegan a los beneficiados tal y como lo expresa CONEVAL.

Se concluye pues que se violentan los derechos humanos plasmados en el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en perjuicio del sujeto beneficiado del mismo, el pueblo yoreme-mayo.

En virtud de lo anterior, también se concluye que se violenta el derecho humano a la educación en perjuicio de los sujetos beneficiados de este derecho, que en este caso son los jóvenes indígenas yoreme-mayo que necesitan ingresar a una institución de educación superior y terminar una carrera universitaria que les permita acceder a una vida digna.

Se concluye que se violenta también la obligación que tiene el Estado Mexicano de proteger y garantizar los derechos humanos, pues como se demuestra con las investigaciones realizadas, ninguna de las autoridades de los tres niveles de gobierno que se relacionan con el problema planteado realiza ninguna acción, plan o política pública que tenga como finalidad proteger el derecho humano a la educación para los jóvenes yoreme-mayo.

Tampoco garantiza el Estado Mexicano que los jóvenes yoreme-mayo puedan acceder a los derechos humanos, pues, quedó demostrado que ninguna institución del gobierno mexicano otorga a estos jóvenes alguna herramienta para que puedan gozar y disfrutar de los derechos humanos, concretamente de su derecho humano a la educación, pues como ya se demostró, estos jóvenes no son beneficiarios de ningún programa que tenga como objetivo que ingresen a una universidad y que terminen una carrera universitaria.

En este mismo sentido se encuentra el aspecto de la progresividad, si no se accede al derecho humano a la educación, no es posible disfrutar de otros derechos humanos que dependen del primero, como ejemplos, el derecho al trabajo, el derecho a la participación política, pues para ejercer estos es necesario saber leer y escribir o tener una licenciatura. En este sentido Carbonell (2006: 338) comenta que la educación es un requisito básico para el buen ejercicio de otros derechos fundamentales. En el mismo tenor, la ONU ha señalado que, como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. De manera que la educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues disponer de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana (Observación General número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, 21º periodo de sesiones, 1999, párrafo 1).

Señalamos que la UAIM debe de retomar el objetivo que le dio nacimiento y rediseñar algunas de las acciones que implementó en sus inicios.

En estas acciones destacan el acatamiento del derecho humano a la educación al aceptar la UAIM a todos los jóvenes que desean ingresar a la institución y terminar una licenciatura, otorgarles alimentación los 365 días del año y hospedaje a los jóvenes que lo necesiten.

Estas acciones cumplen con el mandato constitucional y se traducen en que los jóvenes yoreme-mayo puedan acceder a su derecho humano a la educación.

Las instituciones de los tres niveles de gobierno, y los gobiernos municipales, estatales y federales, deben de implementar planes, programas y acciones que realmente beneficien a los jóvenes yoreme-mayo y que les permitan acceder plenamente a su derecho humano a la educación.

Que estos planes no tengan un trasfondo político, partidista o electorero, porque en la práctica, los recursos no son aprovechados y son ejercidos sin que tengan un resultado que sea realmente visible y verdadero, como lo puede ser el indicador de cuantos jóvenes han terminado una licenciatura utilizando tales recursos; y esto, es factible de ser medido.

LITERATURA CITADA

- Carbonell, M. (2006). *Los derechos fundamentales en México*. Ciudad de México, México. Editorial Porrúa, Universidad Nacional Autónoma de México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Consejo Nacional de Evaluación Política de Desarrollo Social CONEVAL. (2017). *¿Qué resultados buscan lograr los programas sociales en Mexico? Informe de enfoque de resultados 2017*. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Informe-de-Enfoque-de-Resultados-2017.pdf>
- Giroux, H. A. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Ciudad de México, México. Editorial Era.
- Gramsci, A. (1973). *La alternativa pedagógica*. Barcelona, España. Editorial Nova Terra.
- McCarthy, B. (2000). *About Teaching. 4Mat in the Classroom*. Recuperado de <https://www.amazon.com.mx/About-Teaching-Classroom-Bernice-McCarthy/dp/1929040016?asin=B003X4KY24&revisionId=5d460e64&format=1&depth=1>
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México, México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Sandoval Forero, E. A.; Guerra García, E.; Ruiz Martínez, F. (2012). *Políticas públicas para la inclusión de las comunidades indígenas de Sinaloa en la sociedad de la información*. Ciudad de México, México. Editoriales UPN, UAIM y Del Lirio.

- Tourine, A. (2000). *¿podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Ciudad de México, México. Fondo de Cultura Económica.
- Vega Acuña, J. –Coordinador–; Galaviz Armenta, H.; Guerra García, E.; Ochoa Zazueta, J. Á.; Valdez Acosta, M. de J. (1999). *Mochicahui, Nuevas Fronteras*. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. Editorial Instituto de Antropología, Universidad. Universidad de Occidente. Gobierno del Estado de Sinaloa. Comisión para la Atención de los Pueblos Indígenas de Sinaloa.
- Wolters, K. (s/f). *Sociologismo jurídico y realismo jurídico*. Recuperado https://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAMtMSbF1jTAAAUNTS1MDtbLUouLM_DxbIwMDC0NDQwuQQGZapUt-ckhlQaptWmJOcSoAhC0p_zUAAAA=WKE#:~:text=%E2%80%A2-,La%20concepci%C3%B3n%20sociologista%20del%20Derecho%20parte%20del%20entendimiento%20de%20%C3%A9ste,realidad%20en%20la%20que%20opera.&text=%E2%80%A2-,El%20realismo%20jur%C3%ADdico%20se%20inserta%20dentro%20de%20la%20corriente,la%20que%20prima%20la%20eficacia.

FACTORES QUE IMPACTAN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

FACTORS THAT IMPACT THE QUALITY OF DISTANCE EDUCATION IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTE

Héctor Omar **Sandoval-Soto**¹ y Samantha Fabiola **López-Caro**²

Resumen

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en la ciudad de Los Mochis, Sinaloa, México lugar donde destacan seis instituciones de educación superior, tres públicas y tres privadas, se eligió una como sujeto de estudio para el análisis del problema de esta investigación que describe los factores que impactan en la calidad de la educación a distancia durante la pandemia de COVID 19.

El enfoque de esta investigación fue de tipo cuantitativo y se abordó de manera descriptiva-evaluativa; el estudio comprendió 20 profesores integrantes de la academia económico administrativo de la Institución de Educación Superior (IES).

La técnica de recolección de datos primarios fue mediante la aplicación de encuestas, en el instrumento se utilizaron ítems tipo Likert,

mismo que posteriormente a su aplicación fue analizado con el paquete estadístico SPSS.

Palabras clave: calidad, educación a distancia, COVID 19.

Abstract

This research work was carried out in the city of Los Mochis, Sinaloa, Mexico where six higher education institutions stand out, three public and three private, one was chosen as the subject of study for the analysis of the problem of this research that describes the factors that impact the quality of distance education during the covid 19 pandemic.

The focus of this research was quantitative and was approached in a descriptive-evaluative manner; The study included 20 professors who are members of the

¹ Profesor de tiempo completo en la academia de Mercadotecnia en el departamento económico Administrativo en la UAdeO, Profesor en la Maestría de Administración (UAdeO). hector.sandoval@uadeo.mx

² Profesora de Tecnología e inglés en Educación Básica, nivel Secundarias Técnicas, Profesora del departamento de Ciencias Económico Administrativo en el TecNM Campus Los Mochis. samanta.car@hotmail.com

administrative economics academy of the institution of higher education (IES).

The primary data collection technique was through the application of surveys, in the instrument Likert-type items were used,

which after its application was analyzed with the SPSS statistical package.

Key words: quality, distance education, COVID 19.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en la Academia de Administración del departamento de Ciencias Económico Administrativo de una Institución de Educación Superior en la ciudad de Los Mochis, Sinaloa, México, esta ciudad esta geográficamente ubicada al norte del estado.

La educación es uno de los pilares más fuertes que sostienen a las sociedades alrededor del mundo, constantemente cambia en función de las necesidades que el mundo globalizado demande. En el Foro Mundial sobre la Educación 2015, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura presentó la declaración de Incheon y Marco de Acción, en el cual reconocen la contribución de la iniciativa mundial, en espera de generar una educación de calidad, pertinente y transformadora para todos (UNESCO, 2015). Y en conformidad con la meta 4.3 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”.

Siendo esta meta un factor común para todas las Naciones pertenecientes a esta organización, se deberá trabajar en los medios para brindar educación superior de calidad incluso en “situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que el docente y el alumno están geográficamente separados y supeditados a apoyarse en materiales electrónicos para la consecución de dicho proceso” (Jiménez, 2005).

Con el propósito de mejorar la calidad de la educación virtual, los administradores de centros universitarios han estado incorporando planes para dotar de infraestructuras tecnológicas e iniciativas formativas que fomenten el uso de dichas tecnologías por parte de los docentes. Para hacer frente a esta realidad tecnológica y pedagógica, el profesorado precisa de nuevas competencias y modelos de trabajo (Durán y Estay-Niculcar, 2016).

En este sentido el estado mexicano tiene la Ley general en educación (LGE, 2021), menciona lo siguiente:

De acuerdo a lo señalado en el artículo 5° de la Ley General de Educación, “*el Estado ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las instituciones educativas con base en las disposiciones aplicables*”.

Además, se señala en el criterio VI del artículo 16 de mencionada Ley que la educación:

“será equitativa, al favorecer el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, para lo cual combatirá las desigualdades socioeconómicas, regionales, de capacidades y de género, respaldará a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y ofrecerá a todos los educandos una educación pertinente que asegure su acceso, tránsito, permanencia y, en su caso, egreso oportuno en los servicios educativos”

Así mismo, en el criterio X se sostiene que la educación:

“Será de excelencia, orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad”

La Ley General de Educación, en su Capítulo IV “Del tipo educación superior” señala en su Artículo 47 que:

“Las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, establecerán políticas para fomentar la inclusión, continuidad y egreso oportuno de estudiantes inscritos en educación superior, poniendo énfasis en los jóvenes, y determinarán medidas que amplíen el ingreso y permanencia a toda aquella persona que, en los términos que señale la ley en la materia, decida cursar este tipo de estudios, tales como el establecimiento de mecanismos de apoyo académico y económico que responda a las necesidades de la población estudiantil. Las instituciones podrán incluir, además, opciones de formación continua y actualización para responder a las necesidades de la transformación del conocimiento y cambio tecnológico”.

La educación es considerada un pilar para el desarrollo regional, del estado y del país, por lo que ante la situación actual causada por el virus SARS 2 o COVID 19, el Estado está obligado a garantizar dos derechos humanos fundamentales: derecho a la salud y la educación.

Las actuales generaciones han sido testigos de cambios globales que se detonaron como consecuencia de la pandemia por el virus COVID 19; el cuidado de la salud se volvió la mayor prioridad para los Estados, por lo que se realizaron forzosas adaptaciones en los mecanismos empleados para realizar actividades cotidianas como hacer compras, trabajar, viajar, vestir, impartir y recibir clases, entre otros. Por su parte, la educación pasó de ser presencial a distancia, enfrentando dificultades técnicas, tecnológicas, económicas, de infraestructura y

demás, que se conjugaron con la resistencia al cambio y brechas generacionales evidenciadas en el manejo de las Tecnologías de la Educación y Comunicación.

Con base a lo anterior, se determinó la importancia de realizar un estudio que pudiera describir los factores que influyen en la calidad de la educación a distancia en una Institución de Educación Superior de la ciudad. De igual forma se presentan los resultados de la investigación, los cuales consistieron en un análisis descriptivo de los factores que impactan en la calidad de la educación a distancia por parte de los profesores la Academia de Administración del Departamento de Ciencias Económico Administrativas de la Institución de Educación Superior seleccionada.

Así mismo, se presentan las conclusiones generales de la investigación y sus recomendaciones, que como parte de los resultados obtenidos se detecta la necesidad de trabajar nuevas líneas de investigación con el fin de fortalecer la información obtenida.

Factores que impactan la calidad en la educación superior a distancia

Si bien es cierto que gracias a la tecnología es posible abrir las puertas virtuales de la universidad a personas que de otra forma no podrían acceder a ella, no es menos cierto que el problema no se resuelve con el ingreso, sino que inicia con las posibilidades reales de éxito terminal, o lo que es más importante aún, con las posibilidades que tiene un egresado de la educación a distancia de contar con una formación apropiada para competir en el mercado laboral actual (Andrade, 2011).

Educar a distancia se trata de generar un espacio que permita lograr un aprendizaje auténtico y significativo a través del uso con sentido de los recursos disponibles, situados en el momento de aprendizaje en el que docentes y alumnos se encuentran, tomando en cuenta las características de los estudiantes y del proyecto educativo al que ambos pertenecen (Mendoza, 2020).

Respecto de los retos de la educación superior, Rama (2013) expone lo siguiente:

“Las instituciones universitarias a escala mundial se encuentran en un proceso de cambio que les permita adaptarse a los nuevos sistemas de producción, de generación de conocimiento y de necesidades de formación, para atender retos como el que conlleva lo distribuido del conocimiento. La necesidad de brindar mayor cobertura educativa con calidad y flexibilidad, de apoyar educación a lo largo de la vida, y de propiciar cambios en el rol del docente y de los estudiantes, apoyados en cambios en la metodología y en los medios.”

Así pues, y además de preparar el terreno en el uso adecuado de la tecnología para la educación, tal y como se puede proyectar en las tendencias de la misma,

es importante contar con profesionales capacitados para liderar y gestionar programas y proyectos de educación en ambientes virtuales, atendiendo a los factores tecnológicos, pedagógicos y administrativos; las necesidades y características de los usuarios; y los medios y mediaciones (Yong, 2017).

Para demostrar la calidad en cualquiera que sea el ámbito o perspectiva desde la cual se analice el concepto, es debido evaluar factores que al cumplirse la aseguren. En el caso de la educación superior a distancia se deberán establecer estándares que puedan medirse y verificarse y así poder garantizar que el servicio educativo ofertado cumple con las características implícitas al concepto de educación de calidad.

La calidad de la enseñanza en modalidades no escolarizadas representa un gran reto para las instituciones de educación superior (IES) en México, esto debido a las complejidades que se muestran en las metodologías de evaluación de los organismos nacionales, tales como la falta de mecanismos de evaluación diseñados específicamente para la modalidad, problema que tiene su origen en la falta de consistencia en las normas y leyes que dan forma a la educación en dicha modalidad (Cervantes, Bañuelos, Chávez y Rocha, 2015).

Sin embargo, no solo en México se han presentado complejidades en los procesos de evaluación, acreditación o certificación de la educación a distancia, sino también en Latinoamérica, en donde se evidencia la falta de unificación de criterios, estándares o lineamientos en las metodologías de evaluación implementadas por parte de los organismos encargados de efectuar dichos procesos (García, 2020).

Por otra parte, la educación superior en América Latina y el Caribe presenta, desde la perspectiva de Tünnermann (2000), una serie de peculiaridades que tienden a afectar su calidad:

1. *Una deficiente articulación (o incluso ausencia) entre los distintos niveles educativos.*
2. *Disminución creciente de los recursos financieros destinados a este tipo de educación.*
3. *Emergencia y proliferación de instituciones de educación terciaria (licenciatura) que no reúnen los requisitos para ser considerados de nivel superior.*
4. *Coexisten las macro universidades (con más de 100 mil alumnos) y las micro universidades.*
5. *No siempre el nivel académico del personal docente y su formación pedagógica son los adecuados.*
6. *La cátedra magistral aún predomina sobre los nuevos métodos modernos de enseñanza y aprendizaje.*

7. El desarrollo de las NTIC es deficiente y lo mismo ocurre, por lo general, con los sistemas de bibliotecas, laboratorios y otros medios clave para el trabajo individual del estudiante.

Desde una postura de análisis, se considera que debido a la situación cambiante de la modalidad virtual se requiere de nuevos mecanismos o la innovación de los procesos ya existentes en cuanto a criterios que deberían ser considerados para su evaluación. Tal como se ha mencionado, la evaluación de la calidad en la educación a distancia es un problema; por tanto, se considera relevante conocer las experiencias respecto a procesos de evaluación de la calidad en los sistemas de educación a distancia (Rama, 2015).

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se ubica en el enfoque cuantitativo el cuál usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se clasifica como investigación no experimental de diseño transeccional descriptivo ya que se recopiló información en un momento único, y se indagó la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, por lo que son estudios puramente descriptivos.

Por lo tanto, esta investigación se denomina descriptiva en un primer momento ya que se especificaron propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno analizado, se midió y recogió información de manera independiente y conjunta sobre los conceptos y las variables a las que se refieren.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El instrumento empleado para la presente investigación fue la encuesta, misma que se aplicó a manera de censo en la población total que integra la Academia de Administración perteneciente al Departamento de Ciencias Económico Administrativo de la Institución de Educación Superior en Los Mochis.

El total de la población consta de 20 docentes de educación superior, de los cuales el 25% son hombres y el 75% son mujeres. Así mismo, del total el 25% tiene un rango de edad que oscila entre los 40 y 49 años, el 35% entre 50 y 59 años, y el 40% restante entre los 60 y 69 años de edad.

Otro de los aspectos que se consultaron fue el grado académico de los docentes que integran la academia, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 1. Grado de estudios de los docentes

Grado de estudios	Porcentaje
Licenciatura	40%
Maestría	45%
Doctorado	15%

Fuente: construcción propia.

Respecto a los años de servicio como docentes se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2. Años de servicio como docentes en la IES

Rango de años de servicio	Docentes en el rango
10 a 19 años de servicio	35%
20 a 29 años de servicio	25%
30 a 39 años de servicio	25%
40 a 49 años de servicio	15%

Fuente: Construcción propia.

Al cuestionarlos sobre los principales obstáculos para realizar la actividad docente, el 40% considera que la vista es un obstáculo, el 30% considera que es su capacidad de memoria, el 20% su capacidad de análisis, el 15% su capacidad de imaginación al igual que el oído y, por último, con 5% consideran que es el olfato, la masa corporal, la masa ósea y la pérdida de dentadura respectivamente.

Del total de los docentes de la Academia de Administración e Ingeniería en Gestión Empresarial, el 20% padece alguna enfermedad crónica y el 80% no padece ninguna enfermedad crónica.

Tabla 3. Eficiencia en el manejo de elementos que favorecen la educación a distancia

Eficiencia en el manejo de tecnologías educativas	Porcentaje en el nivel de eficiencia				
	Muy deficiente	Poco deficiente	Eficiente	Poco eficiente	Muy eficiente
Didáctica	-	-	-	22.7	77.3
Tecnología educativa	-	-	9.1	36.4	45.5
Laptop o computadora de escritorio	-	4.5	6.8	9.1	72.7
Whatsapp	-	-	9.1	13.6	77.3
Correo electrónico	-	-	4.5	9.1	86.4
Internet	-	-	4.5	18.2	77.3
Plataformas de clases en línea	4.5	-	31.8	36.4	27.3
Plataformas para videoconferencias	4.5	4.5	36.4	22.7	31.8

Fuente: Construcción propia.

Respecto a la percepción de los cambios, el 50% de los docentes encuestados manifiestan que perciben los cambios dentro de la Institución de manera muy positiva, el 15% manifiesta percibirlos de manera positiva y al 35% le resultan indiferentes.

Y finalmente del total de los encuestados el 9.1% percibe que los hábitos son un obstáculo para el cambio, el 4.5% considera que lo es el miedo, el 9.1% considera que el apego a lo conocido es un obstáculo, el 4.5% percibe que lo es la tendencia a conservar la estabilidad y, por último, el 9.1% percibe al apego a lo elaborado por la persona como un obstáculo para el cambio.

CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de esta investigación fue describir los factores que impactan en la calidad de las clases en línea de la Academia de Administración del Departamento de Ciencias Económico Administrativas de la Institución de Educación Superior seleccionada.

Así pues, mediante la realización de esta investigación se han identificado y analizado tres principales factores que influyen en la calidad de la educación superior a distancia desde la perspectiva del personal docente que integra la Academia de Administración de la Institución de Educación Superior. Los factores encontrados son la edad de los docentes, el manejo y dominio de dispositivos electrónicos y la resistencia al cambio.

Las conclusiones que se derivan del trabajo de investigación que se presenta enlazan entre sí los temas tratados en el proceso documental, que a su vez fundamenta lo que a continuación se señala.

Edad

En esta investigación se demuestra que la edad de la planta docente de la Academia de Administración del Departamento de Ciencias Económico Administrativas es un factor que influye de manera negativa en la calidad de las clases a distancia que actualmente se imparten en la Institución de Educación Superior.

Se encontró que el 75% de los docentes de mencionada Academia tienen una edad entre los 50 y 69 años de edad; así como que el 40% del total de los docentes tienen una edad en el rango de entre los 60 y 69 años. Dicho esto, se correlacionan las edades antes descritas con lo encontrado en el dominio de las herramientas tecnológicas aplicadas a la enseñanza, donde se encontró que los docentes con más de 50 años de edad manifiestan mayor área de oportunidad en el dominio y ejecución de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación a distancia.

Cabe señalar que dentro de la Academia se cuenta con docentes que sobrepasan los 40 años de servicio frente a grupo, siendo la antigüedad un factor que se deriva de la edad. Al respecto, los docentes manifestaron que los métodos de enseñanza han cambiado a través de los años y la implementación de herramientas tecnológicas en el quehacer docente vinieron a revolucionar la manera de enseñar, por lo tanto, la capacitación en dichas herramientas tecnológicas ha surgido como necesidad en los docentes de mayor antigüedad que dominaban estrategias pedagógicas que dejaron de corresponder a la era tecnológica y globalizada que actualmente se vive y, que lamentablemente no todos se han ocupado en actualizarse mediante capacitaciones.

Otro de los factores derivados del análisis de la edad han sido las deficiencias físicas y cognitivas, tales como: Capacidad de visión, oído, olfato, masa muscular, masa ósea, pérdida de dentadura, capacidad de concentración, capacidad de memoria y capacidad de análisis; de los cuales el 40% de los docentes que integran a la Academia de Administración manifestaron que la visión es el principal obstáculo físico en su quehacer docente, y el 30% considera

la capacidad de memoria el principal obstáculo cognitivo que influye de manera negativa en la calidad de sus clases a distancia. Así mismo, se encontró que el 20% del total de los docentes de la Academia en mención padece de alguna enfermedad crónica que pudiera influir de manera negativa en la calidad de sus clases a distancia.

Así pues, se concluye que la edad es un factor que influye negativamente en la calidad de la educación de las clases a distancia que actualmente imparten los docentes de la Academia de Administración; esto debido a que a mayor edad es menor el dominio de herramientas tecnológicas y tecnologías de la educación; a mayor edad se vuelve más frecuente la presencia de deficiencias físicas o cognitivas que se convierten en obstáculos que influyen negativamente en la calidad de las clases a distancia.

Manejo y dominio de dispositivos electrónicos

Sin duda alguna en el tema de las clases a distancia, el manejo eficiente de dispositivos electrónicos y las tecnologías de la educación como las plataformas de clases en línea resultan vitales para su desarrollo. En este sentido, mediante el presente trabajo de investigación se demostró que cerca del 20% del total de la planta docente de la Academia de Licenciatura en Administración se considera no muy eficiente en el manejo de tecnologías educativas, así como en el uso de laptops y computadoras.

Así mismo, respecto al manejo de plataformas de clases en línea cerca del 40% de los docentes se consideran con un dominio de regular a deficiente, mientras que casi la mitad de los docentes consideran tener un dominio deficiente de plataformas para la realización de videoconferencias. Por lo tanto, en términos generales los docentes de la Academia en Licenciatura en Administración manifiestan tener un área de oportunidad importante en cuanto al dominio de las Tecnologías de la Comunicación e Información, que en el análisis de la calidad de las clases a distancia influye e impacta de manera negativa en la calidad de las clases en línea que los mismos imparten.

Resistencia al cambio

De igual manera, se analizó la resistencia al cambio como un tercer factor que influye en la calidad de la educación a distancia en la Academia de Licenciatura en Administración e Ingeniería en Gestión Empresarial. Al respecto, en el presente trabajo se presentan a continuación las siguientes conclusiones.

La mitad de la planta docente manifestó que le resultan positivos los cambios dentro de la Institución y consideran que los principales obstáculos para el cambio son el miedo al cambio y el apego a lo conocido.

En este sentido, se pudo observar que el apego a lo conocido ha sido uno de los principales factores que limitan la implementación de nuevas estrategias tecnológicas de educación a distancia en mencionada Academia, por lo que se demuestra que la resistencia al cambio es un factor que influye de manera negativa en la calidad de la educación a distancia en la Academia de Licenciatura en Administración de la Institución de Educación Superior.

Lo expuesto anteriormente permite concluir que la calidad de las clases a distancia impartidas por los docentes de la Academia de Licenciatura en Administración de la Institución de Educación Superior investigada se ve perjudicada debido a la influencia negativa de la elevada edad de su colectivo docente, la falta de dominio de herramientas tecnológicas y las Tecnologías de Información y Comunicación, así como la resistencia al cambio que obstaculiza la actualización de las estrategias educativas tecnológicas actuales.

LITERATURA CITADA

- Andrade Díaz, G. E. (2011). La educación superior pública a distancia en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI. *REencuentro*. .
- Cervantes, F., Bañuelos, A., & Chávez, F. y. (2015). *La evaluación de la calidad de la educación superior a*. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Durán Rodríguez, R., & Estay-Niculcar, C. A. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 209-232.
- García Soto, G. Y. (2020). Calidad en la educación superior en línea: un análisis teórico. *Revista Educación*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL.
- Jiménez, N. M. (2005). Un panorama de la educación a distancia. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 461-463.
- Kerlinger, F. (1996). *Investigación del Comportamiento*. México, D. F.: McGraw Hill.
- LGE. (12 de 05 de 2021). *Leyes-méxico*. Obtenido de https://leyes-mx.com/ley_general_de_educacion/5.htm

- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.
- Rama, C. (2016). La fase actual de expansión de la educación en línea o virtual en América Latina. *Universidades*, 27-39.
- Tünnermann Bemheim, C. (2000). Retos y perspectivas de la Educación Superior. *Encuentro*, (55), 8-27.
<https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i55.3933>
- UNESCO. (2015). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO.
- Yong Castillo, É. &. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 4-10.

SÍNTESIS CURRICULAR

Héctor Omar Sandoval Soto

Licenciado en Mercadotecnia (UDO). Maestro en Ciencias en Administración con Especialidad en Mercadotecnia (UDO). Doctor en Innovación y Administración Educativa (CUCII). Ha sido jefe del departamento de Administración Escolar, jefe del departamento de Posgrado e Investigación de la UAdeO. Profesor de tiempo completo en la academia de Mercadotecnia en el departamento económico Administrativo en la UAdeO, Profesor en la Maestría de Administración (UAdeO). hector.sandoval@uadeo.mx

Samantha Fabiola López Caro

Licenciada en Administración (TecNM). Maestra en Educación con Campo en la Intervención Pedagógica y el Aprendizaje Escolar (UPES). Doctora en Innovación y Administración Educativa (CUCII). Profesora de Tecnología e inglés en Educación Básica, nivel Secundarias Técnicas, Profesora del departamento de Ciencias Económico Administrativo en el TecNM Campus Los Mochis. samanta.car@hotmail.com

LA DESERCIÓN ESCOLAR POR PROBLEMAS DE ACCESO Y DISPONIBILIDAD DE CONECTIVIDAD A INTERNET EN LOS ESTUDIANTES DE LA UAIM, UNIDAD MOCHICAHUI, EL FUERTE, SINALOA

SCHOOL DROPOUT DUE TO PROBLEMS OF ACCESS AND AVAILABILITY OF INTERNET CONNECTIVITY IN STUDENTS OF THE UAIM, MOCHICAHUI UNIT, EL FUERTE, SINALOA

Víctor Manuel **Hernández-Fierro**¹ y Héctor Javier **López-López**²

Resumen

La presente investigación tiene el objetivo de identificar el índice y las causas de deserción escolar originadas por la dificultad de acceso y disponibilidad de conectividad a internet de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Autónoma Indígena de México Unidad Mochicahui. Para ello se empleó un instrumento de medición basado en la escala de Likert de seis puntos, utilizando el método descriptivo con un enfoque mixto. Los resultados muestran que más del 63 % de los estudiantes provienen de Sinaloa y el resto de los estados de Chiapas, Chihuahua, Sonora, Baja California y Estado de México, de los cuales casi el 80 % hablan alguna lengua indígena, así mismo casi el 68 % expresa que

el uso del celular su principal recurso de comunicación para desarrollar sus actividades académicas, entre las principales dificultades por las que no pueden establecer una buena conexión a internet, es por el lugar geográfico donde radican.

Palabras clave: deserción escolar, internet, indígena.

Abstract

The present research has the objective of identifying the rate and causes of school dropout originated by the difficulty of access and availability of internet connectivity of incoming students at the Universidad Autónoma Indígena de México Mochicahui

¹ Doctor en Innovación y administración educativa, PTC adscrito a la Licenciatura en Turismo Empresarial de la Universidad Autónoma Indígena de México. e-mail: vhernandez@uaim.edu.mx.

² Doctor en Innovación y administración educativa, PTC adscrito a la Ingeniería en Sistemas Computacionales de la Universidad Autónoma Indígena de México e-mail: hlopez@uaim.edu.mx

unit. For this purpose, a medication instrument based on a six-point Likert scale was used, using the descriptive method with a mixed approach. The results show that more than 63% of the students come from Sinaloa and the rest from the states of Chiapas, Chihuahua, Sonora, Baja California and State of Mexico, of which almost 80% speak some indigenous language, likewise almost 68%

express that the use of cell phones is their main communication resource to develop their academic activities, among the main difficulties for which they cannot establish a good internet connection, is because of the geographical location where they live.

Key words: school dropout, internet, indigenous.

INTRODUCCIÓN

La educación, fue una de las actividades que más se vio afectada por la contingencia de salud ocasionadas por el COVID-19, motivo por el cual las organizaciones internacionales, los gobiernos de todos los países, intelectuales e instituciones educativas de todos los niveles diseñaron diversas estrategias encaminadas a resolver los problemas que este sector presentó y así evitar el fracaso escolar. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO, 2020).

Por lo que la mayoría de los países optaron por continuar su proceso educativo utilizando los recursos en línea, ya que el uso de internet ofrece una oportunidad única: La cantidad de recursos pedagógicos y de conocimiento disponibles, así como las diferentes herramientas de comunicación proveen plataformas para acercar la escuela y los procesos educativos a los hogares y a los estudiantes en condiciones de confinamiento (CEPAL-UNESCO, 2020).

Sin lugar a dudas el Internet es una herramienta dinámica y el enlace perfecto para reforzar la comunicación, intercambiar información y expandir las fronteras del conocimiento, sin embargo, también se reconoce que no toda la población cuenta con las condiciones ideales para la conectividad a Internet, “a pesar de estos esfuerzos, como ocurre en el caso de muchos procesos de cambio, los países de América Latina y el Caribe están desigualmente preparados para enfrentar esta crisis aprovechando la digitalización (CEPAL-UNESCO, 2020). Marcando con ello una desigualdad de oportunidades entre las poblaciones, quedando en manifiesto que son los estudiantes de las comunidades indígenas, vulnerables y de alta marginación quienes menos oportunidades tienen para continuar sus estudios profesionales; “en las comunidades indígenas hay menos cobertura y

accesibilidad tanto a internet como a la señal de televisión abierta, y la falta de equipos como computadoras, tabletas y teléfonos celulares” (UNESCO, 2020), lo que ha representado un reto para los estudiantes el poder participar en las actividades implementadas por las instituciones educativas y quienes encuentran en el acceso limitado de internet un motivo más para abandonar sus estudios.

En México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que el derecho de acceso para todos los mexicanos a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de telecomunicaciones y radiodifusión, incluido el de banda ancha e Internet, debe ser garantizado por el Estado. Así mismo, instituye que el Estado elaborará una Política de Inclusión Digital Universal con metas anuales y sexenales para garantizar a la población su integración a la sociedad de la información y el conocimiento (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). También en el Artículo 3 de la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión define a esta política como un conjunto de programas y estrategias emitidos por el Gobierno de México orientado a brindar acceso a las telecomunicaciones y radiodifusión, incluyendo la banda ancha e internet, a toda la población, haciendo especial énfasis en los sectores en situación de vulnerabilidad (Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión, 2014).

En el informe de la encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares presentado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFC), establece que, en México, en 2018 se registraron 47 accesos de servicio fijo de internet residencial por cada 100 hogares. Durante 2019, alrededor de 43% de los hogares en México carecía de algún tipo de conexión a internet. En el mismo año, 43% de la población de seis años o más era usuario de computadora, 70% de internet y 75% de telefonía móvil. De estos últimos, 10.9% (cerca de 9.5 millones) carecía de un equipo que le permitiese procesar datos y 79.4% contaba con un plan de prepago. Sólo 22% de la población en áreas rurales era usuario de computadora, 47% de internet y 58.5% de telefonía celular, mientras que, en las áreas urbanas, las cifras de ese año son, 76.6 y 79.9%, respectivamente. De quienes son usuarios de computadora en las áreas rurales, más de 47% no tiene acceso a ella en el hogar (INEGI-IFC, 2020).

Las estrategias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para continuar con el ciclo escolar consideran el uso de medios digitales y tecnológicos, con lo que las y los estudiantes de todos los niveles educativos han tenido que cursar sus estudios en línea. Sin embargo, en México, solo el 44.3% de los hogares cuentan con equipo de computación y únicamente 56.4% cuenta con conexión a internet. En el ámbito rural, las cifras son considerablemente menores: 20.6% y 23.4% de los hogares cuentan con computadora y con conexión a internet, respectivamente. Asimismo, las diferencias en materia de posesión de una computadora y de acceso

a internet son muy pronunciadas. Mientras que casi nueve de cada 10 hogares del nivel socioeconómico alto cuentan con conexión a internet, solo dos de cada 10 hogares del estrato bajo cuentan con conexión (Mejoredu, 2020).

Para el tema educativo en específico, la ausencia de los medios tecnológicos para sumarse a alguna de las estrategias del Gobierno de México podría contribuir a que los estudiantes trunquen y abandonen sus estudios formales. Al respecto, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) publicó en el mes de abril “10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19”, en donde el primer punto que destaca es la necesidad de atender prioritariamente a quienes no tienen acceso a estas tecnologías de información y comunicación, a través de teleeducación, radiodifusión y materiales educativos físicos en el hogar (Mejoredu, 2020).

Aún con dicha sugerencia, la realidad en México es que muchos hogares, principalmente los rurales e indígenas, no cuentan con las condiciones para que sus estudiantes sigan las clases o entreguen las tareas que se les exigen, lo cual afecta a jóvenes de manera desproporcionada. Este impacto es aún mayor en quienes forman parte de los grupos vulnerables como es el caso de las personas indígenas, afrodescendientes, migrantes, refugiadas y aquellas que residen en áreas hacinadas, con un acceso limitado a tecnología y formas de educación e información alternativas, incluyendo acerca de cómo mitigar la exposición al COVID-19. A partir de ello, muchas escuelas implementaron programas de enseñanza a distancia cuyos formatos han sido variables, como clases por videoconferencias; comunicación directa con estudiantes y padres y madres de familia a través de correo electrónico, llamadas telefónicas y mensajes de texto; emisión de clases por radios comunitarias; e incluso docentes que recorrieron varios kilómetros para llevar directamente las tareas a estudiantes y para colocar anuncios afuera de los centros educativos (PNUD, 2020).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), establece que la transformación digital puede contribuir a reducir la deserción escolar en las universidades, pero no es la panacea porque los estudiantes que deciden abandonar lo hacen no sólo por factores académicos, sino por problemas de índole económica, familiar y emocional, entre otros, sobre todo en el contexto de la pandemia del COVID-19 (ANUIES, 2020).

También es indispensable que estos servicios sean accesibles según sus características particulares (lugar de residencia, condición económica, pertenencia étnica, hablante de lengua indígena, condición de discapacidad, entre otras) y sean de calidad (medios y procesos idóneos para garantizar el máximo logro de aprendizaje y contenidos útiles para continuar estudios superiores o insertarse en forma adecuada en la vida social) (CONEVAL, 2018).

Es por ello necesario investigar el índice y las causas que genera la deserción escolar originadas por la dificultad de acceso y disponibilidad de conectividad a internet de los estudiantes de nuevo ingreso de todos los programas educativos de la Universidad Autónoma Indígena de México Unidad Mochicahui en el ciclo escolar septiembre 2020 – febrero 2021, la recolección de los datos se realizó a través de un formulario electrónico distribuido por sus tutores.

Educación Intercultural

La educación superior intercultural en México se remonta a casi dos décadas, con la fundación en 2001 de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en la pequeña localidad agrícola de Mochicahui, Sinaloa. Bajo el lema “Toda la Gente, Todos los Pueblos”, la UAIM abrió sus puertas a sus primeros 300 alumnos, que en su mayoría provenían de comunidades indígenas, vulnerables y de alta marginación de México y de América Latina.

La creación de la UAIM rompió con el modelo hegemónico y excluyente de educación superior en donde los grupos originarios quedaban prácticamente excluidos. Para principios del siglo XXI, se estimaba que menos de 1% de los indígenas accedía a la educación superior, en su mayoría los hijos de padres que habían migrado a las ciudades, en donde la calidad de la educación pública fue de mucha mayor calidad que en las áreas rurales (Schmelkes, 2003). A su vez, los estudiantes indígenas conformaban menos del 1% de la matrícula terciaria del país, a pesar de representar más de 10% de los jóvenes de edad universitaria (Schmelkes, 2008).

Al llamar la atención sobre las enormes desigualdades que enfrentaban los estudiantes indígenas, la UAIM fungió como un catalizador para una nueva política federal de educación superior intercultural en México. El gobierno ya buscaba estrategias para cumplir con una serie de acuerdos nacionales e internacionales en materia de derechos indígenas, que cobraron urgencia después del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994. En 2001 se aprobó la llamada Ley Indígena (en realidad una serie de reformas a los artículos 1º, 2º, 8º y 115º de la Constitución federal), que introducía el carácter pluricultural de México y “la responsabilidad de la federación y de los estados de garantizar una educación pertinente (en contenidos y lenguas) en todos los niveles” (Olivera, 2019).

Con la creación de las Universidades Interculturales (UI) en el gobierno de Vicente Fox Quesada quien buscó responder a las demandas culturales, políticas y económicas de las comunidades indígenas por una educación superior culturalmente pertinente y cerca de sus comunidades de origen. Sin embargo, cabe resaltar que las instituciones no serían exclusivas para indígenas, sino que

se procuraba que por lo menos 20% sería estudiantes mestizos (Schmelkes, 2003).

Deserción escolar universitaria

Sin lugar a dudas la deserción escolar en la universidad, es un factor que ha sido estudiado desde varios enfoques, actualmente existen publicaciones y trabajos de investigación que enmarcan el problema y dan guía sobre los principales factores que impulsan a los estudiantes a tomar la decisión de abandonar sus estudios profesionales, entre las principales causas, se encuentran los económicos, los familiares, la toma de decisión inadecuada de ingresar a esa carrera o universidad, entre otros; sin embargo actualmente no se han encontrado trabajos académicos, ni investigaciones precisas que enmarquen el problema en el nivel universitario en las UI ni mucho menos que atienda la variante del acceso y disponibilidad de conectividad a Internet como factor determinante para dejar sus estudios.

Según la UNESCO, la educación superior podría experimentar los mayores índices de abandono escolar, así como una reducción de matrículas del orden del 3,5%, lo que redundaría en una pérdida de 7.9 millones de alumnos (UNESCO, 2020).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016) determinó que en la mayoría de los países de América Latina como Honduras, Guatemala, El Salvador, México y Nicaragua la deserción escolar es muy alta; lo cual, se traduce en un bajo nivel educativo en la población perjudicando el capital humano y educativo necesario para que la población se inserte en empleos remunerados que les ayude a salir de la situación de pobreza.

En el caso de México, los pocos estudios sobre la deserción escolar han encontrado que parecen existir causas que podemos identificar como universales: las presiones económicas familiares y las dificultades de integración familiar, siguen presentes en las explicaciones, pero junto a ellas se agregan las relativas a la inadecuada orientación escolar (que muchas veces provoca una defectuosa elección profesional), la reprobación escolar reincidente, problemas de salud, la edad de ingreso, o bien el traslape de horarios estudios-trabajo (Rodríguez y Leyva, 2017).

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) considera la deserción escolar como: El abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado educativo. El actual Secretario de Educación Pública, hace referencia que el abandono escolar se presenta cuando los estudios dejan de ser prioridad para

las y los alumnos debido a factores externos y a la necesidad de cumplir con otro tipo de necesidades, fundamentalmente económicas.

Zúñiga (2006), la define como la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo; por otro lado, la Real Academia Española de la Lengua (2020) la explica como la acción de separarse o abandonar las obligaciones, refiriéndose a las obligaciones escolares. En ambas aportaciones la deserción escolar hace referencia a la separación de las actividades académicas de un estudiante por diversos motivos, así mismo se hace alusión de ya no continuar con las obligaciones de actividades escolares que se adquieren al ingresar a una institución educativa.

Paramo y Correa (2018), hacen mención que deberá entenderse por deserción estudiantil el abandono definitivo de las aulas de clase por diferentes razones y la no continuidad en la formación académica. El autor establece en la definición un aspecto novedoso que debe considerarse para estructurar el concepto, ya que manifiesta la palabra “definitivo”.

Tinto (2016), en su investigación *Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva* describe que el estudio de la deserción en la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Probablemente ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario. Los investigadores y funcionarios de instituciones deben elegir con cuidado las definiciones que mejor se ajusten a sus intereses y metas. Al hacerlo, deben recordar que el primer objetivo que justifica la existencia de las universidades es la educación de los individuos y no simplemente su escolarización.

La prevalencia de la deserción depende de factores culturales, de ahí que este fenómeno predomine mucho más en zonas rurales y en poblaciones indígenas. En algunos países como América Latina, a partir de los 13 años el alumnado empieza a perder las ganas de asistir a la escuela. Incluso, algunos abandonan la enseñanza mucho antes, en la educación primaria (CEPAL, 2016).

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Posterior a la revisión teórica de las variables: Problemas de acceso y disponibilidad de conectividad a internet y deserción escolar, se estableció el objetivo que dio pauta para el diseño del instrumento de medición mismo que se analizó con el programa estadístico SPSS v.25. En esta investigación se busca describir los aspectos que representan relevancia en la deserción de los estudiantes de la UAIM de la Unidad Mochicahui; para ello se utilizó un enfoque mixto, ya que abarca tanto aspectos cuantitativos como cualitativos. El rasgo

cuantitativo radica en recopilar, procesar y analizar datos numéricos sobre las variables previamente determinadas, a través de un instrumento de medición (Sarduy, 2007).

La parte cualitativa de acuerdo a Cadena & Rendón (2017) se pueden usar para mejorar la calidad de las evaluaciones cuantitativas basadas en las encuestas, ya que ayudan a generar hipótesis de evaluación, refuerza el diseño de cuestionarios para las encuestas y amplían las conclusiones de la evaluación cuantitativa.

La investigación emplea el método descriptivo, ya que las funciones principales de la investigación es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de dicho objeto (Bernal, 2010).

Partiendo de la aseveración de que el diseño de estrategias adecuadas para los estudiantes con problemas de acceso y disponibilidad a internet de la UAIM, Unidad Mochicahui, impactará para disminuir la deserción escolar, nos permitió establecer a los problemas de acceso y disponibilidad de conectividad a internet en los jóvenes estudiantes de la UAIM, Unidad Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa como variable independiente; y a la deserción escolar, como variable dependiente.

Para la selección de la población objetivo, se realizó un muestreo intencional, donde el marco muestral quedó establecido por el total de estudiantes inscritos en el ciclo escolar setiembre 2020 – febrero 2021 de los programas educativos ofertados por la UIAM, Unidad Mochicahui y eligiendo como unidad mínima de muestreo a un estudiante.

Para determinar el tamaño de la muestra se usará la Ecuación 1, la cual está diseñada para poblaciones finitas (Ñaupas, Mejía, Novoa, & Villagomez, 2014):

$$n = \frac{NZ^2pq}{E^2(N-1) + (Z^2pq)} \quad (1)$$

Donde: n=Tamaño de muestra, N=Tamaño de la población, Z=Nivel de confiabilidad, p=Proporción aproximada del fenómeno en estudio en la población de referencia, q=Proporción de la población de referencia que no presenta el fenómeno en estudio y E=Nivel de precisión.

Para la aplicación de la Ecuación 1 tenemos que $N = 515$; $Z = 1.96$; $p = 0.77$; $q = 0.23$ y $E = 0.05$ y al ser sustituidos nos indica que tenemos que analizar una muestra igual o superior a 178 estudiantes para alcanzar una

confiabilidad (Z) del 95% y una precisión (E) del 5% para que el análisis derivado de la muestra sea válido.

La técnica para la recolección de datos será a través de un cuestionario empleando una escala de Likert de seis puntos. Dicho instrumento fue construido adaptándolo del trabajo propuesto por Tejedor, Garcia, y Prada, (2009) el cual contempla: Especificar la variable *deserción* que va a ser medida, preparar el listado de frases relacionadas con la variable *deserción*, redactar el cuestionario y aplicar el cuestionario.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez obtenidos y depurados los datos del instrumento de medición, se procedió a realizar los análisis cuantitativos y cualitativos correspondientes, con el apoyo del software estadístico SPSS.

El instrumento de medición se distribuyó a los estudiantes a través de los tutores del primer semestre de manera electrónica facilitando una dirección URL para su ingreso. De las 178 muestras requeridas basada de la ecuación 1 se logró una respuesta de 182 estudiantes. Se obtuvo una consistencia interna del instrumento basado en el coeficiente de Alfa de Cronbach=0.674.

Del total de encuestados se observa en la Figura 1 que alrededor de 32 % pertenece a la carrera de Ingeniería en Sistemas de Calidad, el 26.37 % a la Licenciatura de Educación Intercultural, el 22.53 % a Ingeniería en Sistemas Computacionales y el resto corresponde a la carreras de Psicología Social Comunitaria, Contaduría, Derecho, Forestal, Sociología Rural y Turismo Empresarial.

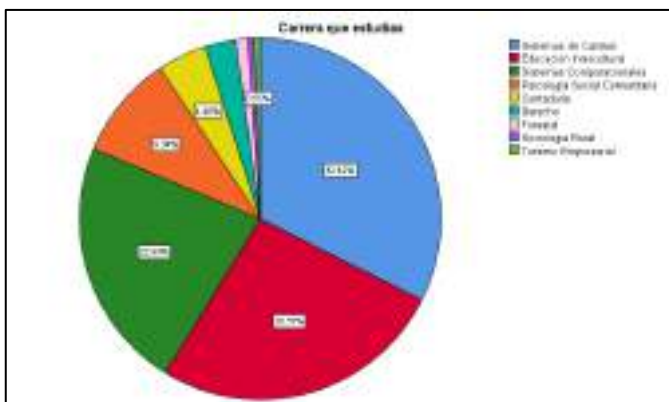


Figura 1. Distribución de programas educativos.

Respecto al lugar de origen de los estudiantes (Figura 2), la mayoría (63.74 %) pertenece al estado de Sinaloa, seguido de Oaxaca con un 13.19 % y el resto a las entidades de Chiapas, Chihuahua, Sonora, Baja California y Estado de México. El hecho de tener casi un 37 % de estudiantes provenientes de otros estados de la República Mexicana radica porque la institución ofrece servicios de hospedaje, alimentación y la exoneración en pagos por concepto de inscripción y colegiatura, convirtiéndose en una opción principal para culminar estudios universitarios. De acuerdo a la OECD (2019) México tiene la proporción más baja entre los países de la OCDE de adultos (25-64 años) con un título de educación superior (17 %), una cifra muy inferior al promedio de la OCDE (37 %), y por debajo de otros países de la región, tales como Chile (23 %), Colombia (23 %), Costa Rica (23 %) o Argentina (21 %), no obstante, de continuar el patrón actual se prevé que 26 % de los jóvenes mexicanos obtenga un título de educación superior en algún momento de su vida, razón por la cual se justifica proyectos sociales como la UAIM.

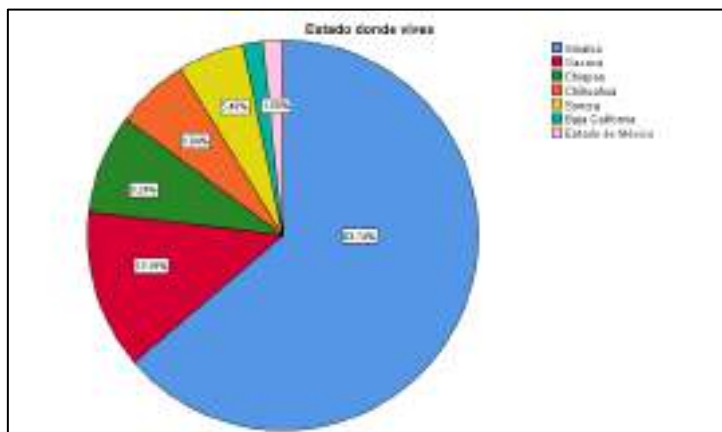


Figura 2. Estado de procedencia de los estudiantes.

Se destaca que del total de estudiantes encuestados cerca del 57 % pertenece a algún grupo indígena (Figura 3) y de estos casi el 80 % son hablantes a una lengua indígena (Figura 4).

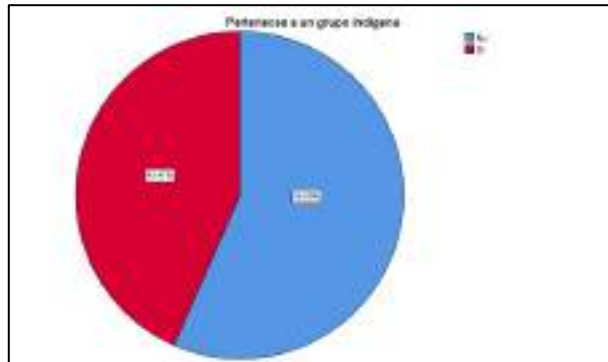


Figura 3. Estudiantes pertenecientes a un grupo indígena.

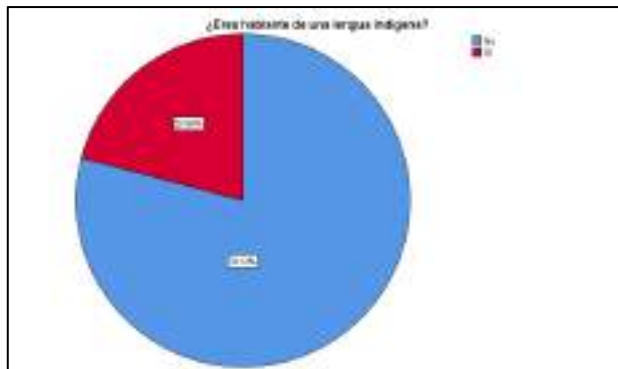


Figura 4. Estudiantes de una lengua indígena.

De las lenguas indígenas que hablan los estudiantes (Figura 5) de la UAIM, presenta un mayor porcentaje la lengua de Zapoteco (40 %), Triqui (15 %), Yoreme-Mayo (10%) siguiendo con la Chatina, Mixteco, Náhuatl, Mayo, Chinanteco, Mixe, Tepehuan y Tzotzil.

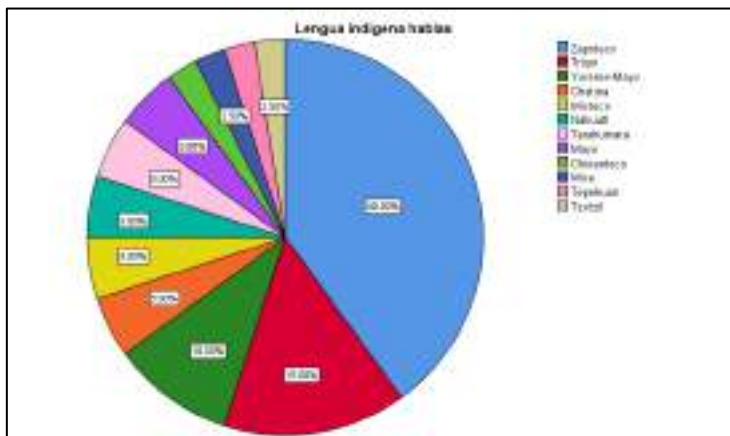


Figura 5. Lengua hablante de los estudiantes de la UAIM.

Lo estudiantes de la UAIM manifestaron que de las opciones de acceso a internet (Figura 6) cerca del 63 % lo hace desde casa, aproximadamente el 25 % lo hace de algún centro comercial y el resto de un café internet, escuela y plaza. Estos datos se asemejan con los mostrados por el INEGI (2019) en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información (ENDUTIH), donde la mayoría de la población realiza una conexión a internet en sus hogares en primer lugar, seguido de sitios públicos con costo y por último de sitios públicos sin costo como plazas comunitarias y escuelas.

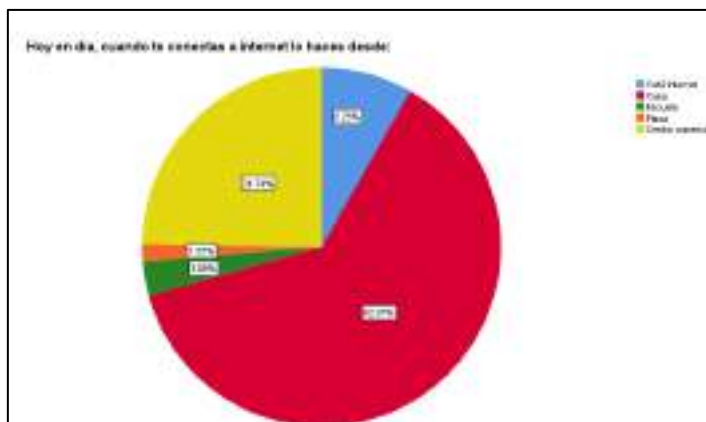


Figura 6. Lugares de conexión a internet.

Se observa (Figura 7), que casi el 55 % de los estudiantes consideran no tener facilidad para establecer una conexión a internet y es resto refleja no tener problemas de conexión a internet. Según el informe “Retos de la Educación a Distancia en la Contingencia de la Covid-19” realizado por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la UNAM (CODEIC), de los 383 profesores encuestados, de bachillerato, licenciatura y posgrado, 236 (61%) reportaron que sus alumnos habían enfrentado “dificultades tecnológicas”, es decir, relacionadas con el acceso a Internet, disposición de equipos de cómputo y el conocimiento de plataformas educativas (CODEIC, 2020), lo cual se empata con la realidad de los estudiantes de la UAIM.

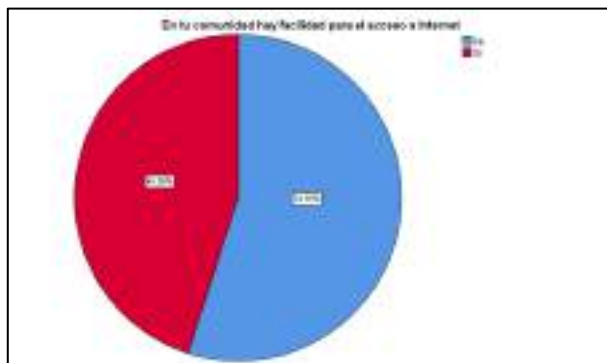


Figura 7. Facilidad de la comunidad a acceso de internet.

Las horas en las que los estudiantes experimentan de una conexión estable a internet de 1 a 5 horas es del 54.40 %, el 20.88 % considera no tener una conexión de internet de buena calidad (Figura 8).

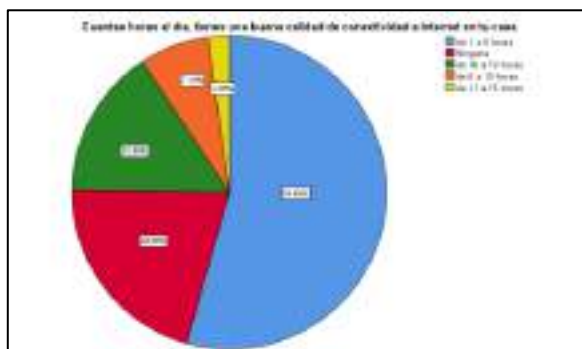


Figura 8. Horas al día con una buena calidad de conexión a internet.

Basado en la Figura 9 se observa que la mayoría de los estudiantes (45.60 %) califica el servicio de internet recibido como regular, casi un 20 % como buena, alrededor de un 17 % como muy mala, aproximadamente el 10 % como deficiente y un 4 % en promedio percibe el servicio entre excelente y muy buena. El hecho de que la evaluación de la calidad del servicio de internet oscile entre regular, buena y mala radica en que la mayoría de los estudiantes de la UAIM viven en comunidades alejadas o serranas que dificulta que los proveedores de acceso a internet (ISP) del país logren llegar a la mayor cantidad de usuarios. En base a la Asociación de Internet MX (AIMX) del total de usuarios encuestados el 58 % considera que la principal barrera al acceso a Internet es la velocidad, seguido con un 40 % los costos elevados para la contratación de los servicios (AIMX, 2020).

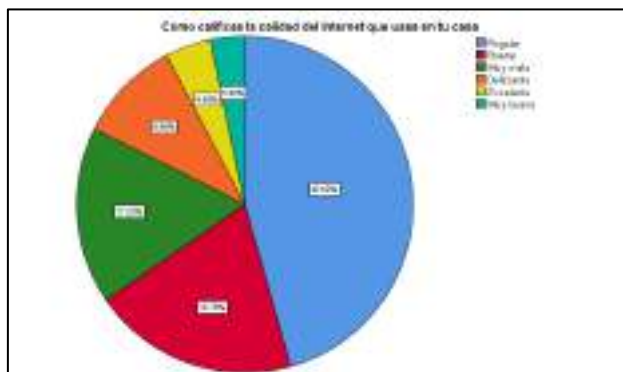


Figura 9. Calificación del servicio de internet recibido.

La mañana con un 31.87 % es el horario en el que los estudiantes experimentan una mejor experiencia de conectividad a internet, alrededor del 19 % considera experimentar lo anterior por la noche y en la tarde (Figura 10). Esta experimentación se debe a lo expuesto por la revista Forbes (2020) donde mostró los resultados del consumo digital mostrando que el 40.4% de los encuestados utiliza un teléfono inteligente para acceso a internet, el 18.3% lo hace a través de una computadora portátil, el 15.8% con equipos de cómputo de escritorio y el 12.6% a través de Smart TV, sin embargo, el consumo de internet no es exclusivo de uno u otro dispositivo, ya que el 58% reconoció utilizar simultáneamente diversos aparatos para mantenerse en línea, revelando con esta que, antes de las 9 de la mañana, las aplicaciones de mensajes y el acceso a redes sociales predominan el uso de internet, de igual forma que de 3 a 6 de la tarde.

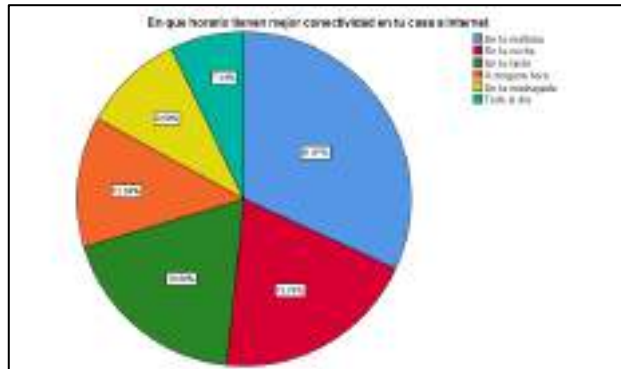


Figura 7. Horarios donde se experimenta una mejor conexión a internet.

La Figura 11 refleja el número de miembros que requieren tomar clases por Internet, se destaca que 2 miembros (32.42 %) reciben clases en línea y de 1 a 3 miembros (24.18 %) son los que necesitan recibir instrucción vía conexión a internet. Lo anterior concuerda con los datos mostrados en el INEGI para el tamaño promedio del hogar por entidad federativa, donde se observa que el promedio de miembros por hogar de los estados analizados en la muestra es de 3.7 personas (INEGI, 2016).

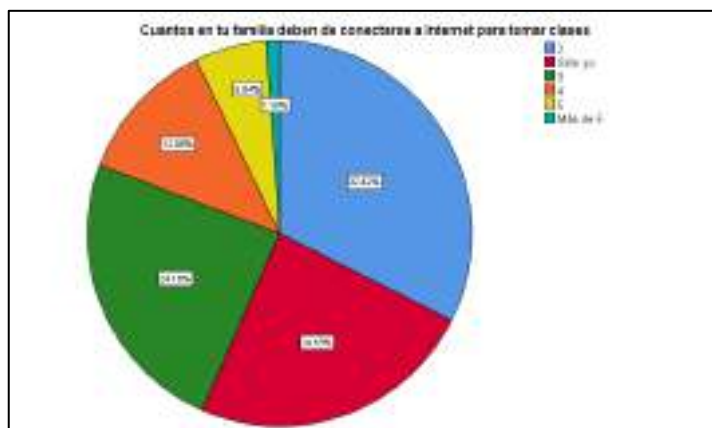


Figura 8. Miembros de la familia que toman clases por internet.

La Figura 12 refleja la realidad en la cual están envueltos los estudiantes de la UAIM ya que el alrededor del 61 % manifiesta que no todos los integrantes de las familias cuentan un dispositivo exclusivo para atender sus necesidades académicas en línea, ya que la gran mayoría de la población universitaria

proviene de comunidades indígenas, vulnerables y de alta marginación. De acuerdo a los datos de la Encuesta Intercensal 2015 de INEGI se observa una desproporción de tecnologías de la información y de la comunicación en viviendas de hablantes de lengua indígena comparada con la del país, observándose que el porcentaje de uso celular en el país es de 78.6 % y en viviendas indígenas de 52.6 %, 32.6 % viviendas de país poseen equipo de cómputo contra 11 % en hogares indígenas y una desproporción de 32.9 % a 9.8 % de acceso a internet (INEGI, 2015).

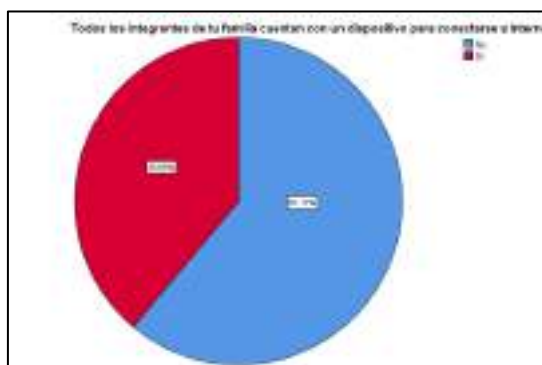


Figura 9. Reflejo de los miembros de la familia que cuentan con dispositivos.

El servicio de internet al cual tienen acceso los estudiantes de la UAIM (Figura 13) lo hacen principalmente por el pago mensual a una compañía con casi el 40 %, le sigue con un 37 % a través del pago de datos celulares y una minoría lo hace por medio de la casa de un familiar. Las dos formas de acceso a internet por parte de los estudiantes de la UAIM se mantiene respecto al año 2019, esto comparándolo con los resultado mostrados por el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) en donde la encuesta estima que en 2019 hay 20.1 millones de hogares que disponen de internet (56.4% del total nacional), obteniendo su servicios por medio de datos con un 90.6% a través de un celular inteligente (Smartphone), mientras que el 9.4% restante se conecta a Internet solo por Wi-Fi al pagar un servicio con algún ISP del país (IFT, 2020).

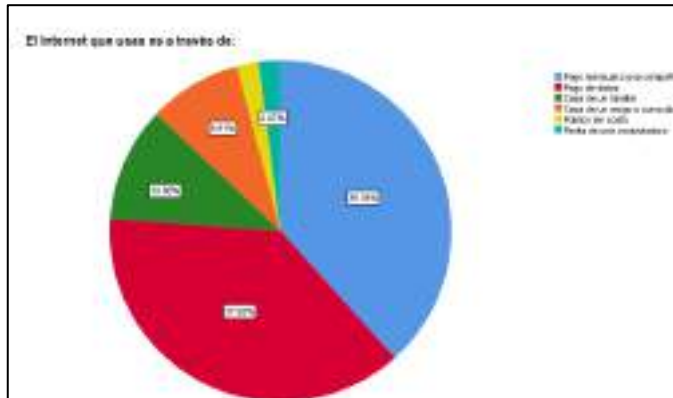


Figura 10. Medio por el cual se recibe servicio de internet.

Los dispositivos usados para atender las diversas necesidades académicas por parte de los estudiantes de la UAIM (Figura 14), reflejan de manera contundente con casi el 68 % que el teléfono celular es el principal recurso para abordar las actividades académicas y con una minoría oscila con un 30 % al hacer uso de una laptop. Más de la mitad de la población estudiantil encuestada hace uso del celular como principal herramienta para el desarrollo de sus actividades académicas lo cual de acuerdo con Contreras y Nancy (2020) es el reflejo nítido de las enormes disparidades de accesibilidad a los servicios de internet y la carencia de dispositivos electrónicos de muchas poblaciones estudiantiles alrededor del mundo, ya que el dispositivo idóneo para el desarrollo de diversas actividades académicas es una computadora (portátil o de escritorio).

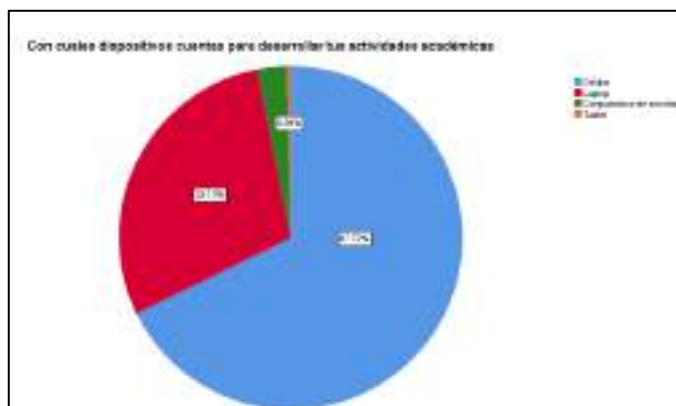


Figura 11. Dispositivos para el desarrollo de actividades académicas.

De los principales canales de comunicación que usan los estudiantes para comunicarse con sus docentes (Figura 15) destacan WhatsApp y el correo electrónico con un promedio de 22 %, le continúa Zoom con casi el 20 %, Moodle con un 16.18 % como plataforma oficial y con un 14.44 % la plataforma de Google Classroom. Cosentino (2020) demostró que la aplicación de WhatsApp es uno de los pilares que ha permitido llevar adelante la educación a distancia, sin embargo, resalta que su mayor uso se encuentra como herramienta de comunicación para resolver consultas y para avisar fechas de entregas de trabajos, y que el servicio de correos electrónico es más utilizado por los docentes universitarios. Lo anterior coincide con lo vivido en la UAIM, ya que el principal medio de comunicación entre docente y docente es a través de la plataforma de WhatsApp y en segunda instancia el servicio de correo electrónico, que este es usado para recibir o enviar respuesta automática cuando se hace uso de la plataforma institucional de Moodle o Classroom.



Figura 12. Canales de comunicación con los docentes.

Del total de estudiantes encuestados casi el 55 % considera no tener dificultades para comunicarse con sus profesores y prácticamente el 45 % manifiesta tener alguna dificultad (Figura 16). El reflejo de esta carencia de comunicación radica en que la docencia virtual precisa de una formación previa por parte del profesorado que les posibilite conocer las herramientas que las TIC ponen a su disposición y a hacer un buen uso de ellas, desarrollando la competencia digital (Cadelo, 2020).

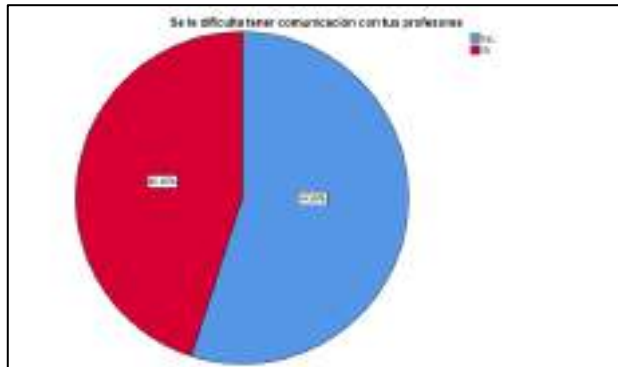


Figura 13. Dificultad para la comunicación con docentes.

Los estudiantes opinan que las estrategias implementadas por parte de los docentes para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Figura 17) son buenas (alrededor del 57 %), el 29.67 % las considera regulares y una minoría del 3.85 % la considera deficientes; lo cual quedó de manifiesto en el foro “Experiencia Universitarias en Tiempos de COVID” celebrado por parte del Programa Institucional de Tutorías de la UAIM, donde los jefes de cada programa educativo expresaron que la atención y estrategias implementadas por parte del personal docente para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje son adecuadas, resaltando como área de oportunidad el ser más tolerantes para la entrega de actividades.

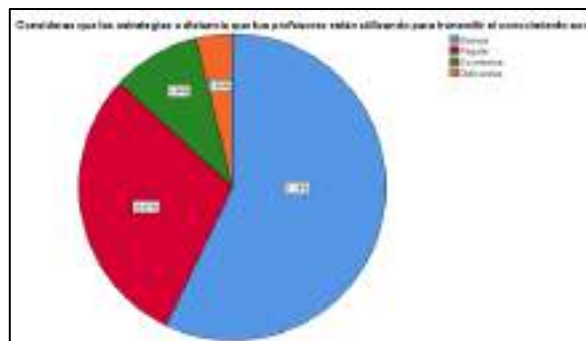


Figura 14. Valoración de las estrategias implementadas por lo docentes de la UAIM.

CONCLUSIONES

La brecha digital que atraviesan a los pueblos indígenas es producto de la falta de infraestructura y soporte tecnológico, que garantice el acceso a las TICs y de la falta de desarrollo de políticas públicas que garanticen la habilitación digital para el beneficio de las comunidades indígenas, vulnerables y de alta marginación. Aunado a lo anterior, la contingencia mundial a causa del COVID-19 ha propiciado que más de 1,200 millones de estudiantes han interrumpido su formación educativa, evidenciando la desigualdad de acceso tecnológico en las poblaciones más necesitadas.

La estrategia de solución inmediata para combatir el rezago escolar en el mundo y México fue hacer uso del internet, ofreciendo recursos pedagógicos, herramientas de comunicación y evaluación. Internet ofrece los elementos necesarios para establecer de manera dinámica y permanente la comunicación, intercambio de información y la expansión del conocimiento; teniendo el potencial transformador para mantener la economía en funcionamiento y permitir a las personas acceder a los servicios básicos necesarios para la vida cotidiana, como la educación, la salud, el trabajo y la cultura, durante este tiempo de pandemia.

Al mismo tiempo se comenzó a revelar las enormes diferencias de accesibilidad a los servicios de internet y la carencia de dispositivos electrónicos (computadoras de escritorio, laptop, tabletas, teléfonos celulares, entre otros) de muchas poblaciones estudiantiles alrededor del mundo. Mientras para los estudiantes de los países desarrollados la conectividad forma parte de su cotidianidad que dan por hecho que los medios siempre estarán disponibles de manera suficiente para todos, en contraste, los estudiantes de menores recursos se encuentran imposibilitados para continuar su formación educativa, teniendo que dedicarse al trabajo para garantizar su seguridad alimentaria.

En México los servicios de telecomunicaciones se concentran en las grandes ciudades, dejando de lado a las zonas de difícil acceso cuya conexión no es rentable económicamente, hecho que no comulga con el principio de inclusión digital de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Atendiendo a esta necesidad el gobierno federal en conjunto con los operadores de telecomunicaciones. La realidad de los pueblos indígenas en México es que tienen una falta de redes troncales, de recursos tecnológicos y un posicionamiento geográfico alejado de las principales ciudades, convirtiéndose en la triada perfecta de la desigualdad tecnológica, dando como resultado que los estudiantes no puedan continuar con sus estudios universitarios.

En respuesta a lo anterior la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) surgió como proyector social catalizador de las desigualdades que enfrentar los estudiantes indígenas. La UAIM perteneciente a la red de universidades interculturales del país atienden desde el 2001 a indígenas y personas de escasos recursos, significando para sus estudiantes la única posibilidad de concluir una carrera universitaria y contribuir al aumento en las estadísticas de población indígena cursando universidad.

El factor socioeconómico se refiere a la dificultad de financiación de sus actividades académicas, la falta del apoyo de las familias para pagos de gastos personales, conjuntamente con la baja capacidad de endeudamiento, la ausencia de estímulos, becas, subsidios, entre otros. El factor individual corresponde al estado motivacional con el que ingresa un estudiante, pero a medida que avanzan se va perdiendo ese ímpetu que los llevó inicialmente a ingresar a la institución educativa y al no llenar las expectativas los orilla a desertar. El factor institucional, corresponde la forma de organización institucional para el correcto entendimiento entre el estudiante y la institución, como serían la selección de docentes, el acompañamiento por parte de los tutores, horarios de asesorías, la capacidad para guiar al estudiante. Por último, el factor académico se refiere a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que establecen los docentes, donde los estudiantes que no encajen con las estrategias propuestas ya sea por no comprenderlas o sentirle con sobrecarga académica desertarán.

La deserción universitaria no debe ser encauzada sólo como un problema de los estudiantes, el fenómeno de la deserción no únicamente es inherente a la vida estudiantil, sino que también es debido a situaciones socioeconómicas, culturales y geográficas.

Lo anterior motivó a realizar el presente trabajo de investigación, el cual se enfocó en conocer el impacto de la deserción escolar por problemas de acceso y disponibilidad de conectividad a internet de los estudiantes de la Unidad Mochicahui de la Universidad Autónoma Indígena de México, para ello se recolectó información de diagnóstico socioeducativo, económico, cultural, geográfico y tecnológico, también se realizó un análisis de los principales problemas que ocasiona en los jóvenes universitarios la limitación de acceso y disponibilidad de Internet para llevar a cabo sus actividades académicas, finalizando con la propuesta de estrategias educativas a distancia considerando los contextos y problemas de acceso a Internet de los jóvenes universitarios de la UAIM, Unidad Mochicahui para asegurar su permanencia y continuidad de sus estudios.

Se diseñó un instrumento de medición empleando una escala de Likert de seis puntos, el cual se distribuyó de manera electrónica facilitando un enlace para su resolución, con apoyo de los tutores de cada una de los grupos de los diversos programas educativos. Se logró captar una respuesta de 182 estudiantes, lo cual

supera el nivel de confiabilidad y precisión establecidas para garantizar la validez de los datos.

La gran mayoría de los encuestados radican en Sinaloa y de los estudiantes provenientes de las distintas entidades federativas resaltan las de Oaxaca, Chiapas, Chihuahua, Sonora, Baja California y Estado de México. De estos el 57 % de los estudiantes de la UAIM Unidad Mochicahui pertenece a un grupo indígena y de estos casi el 80 % habla una lengua indígena.

Las lenguas indígenas que conviven en la UAIM Unidad Mochicahui son: Zapoteco, Triqui, Yoreme-Mayo, Chatina, Mixteco, Tarahumara, Náhuatl, Mayo, Chinanteco, Mixe, Tepehuan y Tzotzil. De estas la primera es la de mayor frecuencia, seguida de la lengua Triqui y Yoreme-Mayo.

La mayoría de los estudiantes se conecta desde sus hogares, cafés internet, escuelas o plazas. Sin embargo, el 55 % de ellos considera tener algún tipo de dificultad para el acceso a Internet, ya sea por el lugar geográfico donde radique, lo que dificulta la contratación de algún proveedor de servicio de internet, por disposición de equipo de cómputo o aspectos socioeconómico.

De los discentes de la UAIM Unidad Mochicahui experimentan a lo largo del día de 1 a 5 horas una conexión estable. No obstante, la percepción de la calidad del servicio de Internet lo califica como regular alrededor del 45 % y solo una minoría de 4 % como excelente. Así mismo, los estudiantes dedican en su mayoría de 3 a 5 horas a atender sus diversas actividades académicas. Este contraste es de esperar ya que la distribución geográfica de los estudiantes abarca zonas urbanas, rurales y de la sierra, lo que dificulta que los proveedores de servicio de internet proporcionen un ancho de banda adecuado a las demandas de sus usuarios.

La experiencia de conectividad a internet de acuerdo a los resultados obtenidos, se logra con una mejor calidad por las mañanas en comparación que en la noche, ya que en estos horarios se encuentra el mayor número de dispositivos electrónicos conectados lo que obliga a los proveedores de servicio de internet a garantizar un mejor ancho de banda.

Respecto al acceso al servicio de internet, los estudiantes manifestaron en los resultados obtenidos en un orden de mayor a menor frecuencia que optan por el pago mensual a una compañía, el pago de datos celulares y en casa de algún familiar. Los dos últimos son congruentes con lo obtenido por el IFT en el año 2019 al estimar que el 90.6 % de los habitantes de la república mexicana acceden al servicio de internet por medio de un teléfono inteligente seguido por Wi-Fi; lo cual refleja que el 68 % de la población estudiantil de nuevo ingresa de los diversos programas educativos de la UAIM Unidad Mochicahui, atiende sus diversas actividades académicas a través de un teléfono celular y solo una minoría

lo hace por medio de un equipo de cómputo, evidenciando las enormes disparidades de accesibilidad a los servicios de internet y la carencia de dispositivos electrónicos de los discentes de la UAIM Unidad Mochicahui.

Ahora, los resultados del instrumento de medición, mostraron que el medio de comunicación más usado por parte de los estudiantes para mantener comunicación con sus profesores es a través de la aplicación de WhatsApp seguido por el servicio de mensajería de correo electrónico, lo cual confirma que el dispositivo de mayor uso por parte de los estudiantes es el celular y el servicio de WhatsApp es el medio de comunicación instantánea más popular en México.

Los estudiantes de la UAIM Unidad Mochicahui consideran no tener ningún tipo de dificultad para comunicarse con sus profesores, reflejando el nivel de compromiso de los docentes hacia los estudiantes. También manifiestan casi con un 60 %, que las estrategias implementadas por parte de los docentes para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje han sido las adecuadas.

La investigación permitió comprender la situación actual de los estudiantes de la UAIM Unidad Mochicahui respecto al acceso y disponibilidad al servicio de internet, logrando dar respuesta a la pregunta general y las preguntas específicas. También se logró alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos.

A pesar de las desventajas en las que se encuentran las comunidades indígenas en el rubro de acceso a internet, el proceso de expansión de las TICs, está trasformando a las instituciones educativas, incluida la UAIM como universidad intercultural, y es obligación de ellas generar los mecanismos que permitan generar el mayor número de egresados que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa.

LITERATURA CITADA

- AIMX. (2020). *Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2019*. Ciudad de México: Asociación de Internet MX.
- ANUIES. (2020). *La transformación digital no es la panacea para reducir la deserción escolar*. México: ANUIES.
- Barrero Rivera, F. (2015). Educación y desarrollo social universitaria: Educación, cultura y significados. *Educación y desarrollo social*, 86-101.
- Bernal, T. (2010). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Pearson Education.
- Cadelo, P. A. (2020). La adaptación de la escuela al COVID-19 un paso hacia la digitalización. (Tesis). Universidad de Cantabria, Santander.

- Cadena, I. P., & Rendón, M. R. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 1603-1617.
- CEPAL. (2016). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2016). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2016*. Santiago: UNESCO.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago: UNESCO.
- CODEIC. (2020). *Retos educación a distancia en la contingencia Covid-19 cuestionario a docentes de la UNAM*. Ciudad de México: UNAM.
- CONEVAL. (2018). *Informe de Evaluación*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (05 de febrero de 1917). México, México.
- Contreras, H., & Nancy, M. M. (2020). El reto del covid-19 para la educación en México. *Revista Buen Gobierno*, 2-19.
- Cosentino, E. A. (2020). Uso de WhatsApp como herramienta institucional, comunicacional y pedagógica entre docentes y alumnos. (Tesis). Universidad Abierta Interamericana, Argentina.
- Forbes. (25 de septiembre de 2020). *forbes México*. Obtenido de <https://www.forbes.com.mx/los-mexicanos-pasan-en-promedio-94-horas-a-la-semana-conectados-a-internet/>
- IFT. (2020). *Comunicado de Prensa Núm. 103/20*. Ciudad de México: IFT. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Ciudad de México: INEGI. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- INEGI. (2016). *Características de los hogares*. Ciudad de México: INEGI. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/temas/hogares/>
- INEGI. (18 de enero de 2019). *INEGI*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/#Tabulados>
- INEGI-IFC. (2020). *Encuesta Nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, 2019*. México: INEGI-IFT.

- Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión. (14 de julio de 2014). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Mejoredu. (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19*. México: Comisión Nacional para la Mejora continua de la educación.
- Ñaupas, H. P., Mejía, M. E., Novoa, R. E., & Villagomez, P. A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Olivera Rodríguez, I. (2019). Del indigenismo a la interculturalidad: construcción e intencionalidades de la política mexicana en Educación Intercultural. *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, 69-96.
- Paramo, G., & Correa, C. (2018). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 65-76.
- PNUD. (2020). *Desarrollo humano y COVID-19 En México: Desafíos para una recuperación sostenible*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rodríguez Lagunas, J., & Leyva Piña, M. (2017). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y. *El Cotidiano*, 98-111.
- Salmerón Castro, F. (2013). Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior. 343-349.
- Sarduy, D. Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 1-11.
- Schmelkes, S. (2008). Las Universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?
- Schmelkes; Silvia. (2003). *Educación superior intercultural: El caso de México*. México: ANUIES.
- SEP. (2020). *Boletín No. 167.- Trabaja SEP para mitigar la deserción y el abandono escolar ante la pandemia por el COVID-19*. México: Gobierno de México.
- SEP. (2019). *Estadístico 911 (2020)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tinto, V. (2002). Research and practice of student retention: What next? *Journal College Student Retention*, 1-19.
- Tinto, V. (2016). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *ANUIES*.

UNESCO. (2018). *The international Programme for the development of communication*. Paris, Francia: United National Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2019). *Education in the time of COVID-19 and beyond*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2020). *Pueblos indígenas y COVID-19: una mirada desde México*. México: UNESCO.

Zúñiga, M. (2006). *La Deserción Estudiantil en el nivel superior, causas y soluciones*. México: Trillas.

EL ESPÍRITU EMPRENDEDOR DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE LOS MOCHIS, SINALOA

THE ENTREPRENEURIAL SPIRIT OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE CITY OF LOS MOCHIS, SINALOA

Gustavo Fabián **Pérez-Álvarez**¹; Iván Noel **Álvarez-Sánchez**² y Miriam Aracely **Pérez-Barraza**³

Resumen

El espíritu empresarial proporciona a la sociedad nuevos productos y servicios, el crecimiento, la renovación de las industrias existentes, la creación de nuevos y mejores puestos de trabajo. Para ello se planteó conocer si los estudiantes de las universidades de Los Mochis poseen espíritu emprendedor. La investigación cuenta con un diseño metodológico cuantitativo con un alcance descriptivo, con diseño no experimental. La muestra estuvo compuesta por 250 alumnos elegidos al azar de 4 universidades de Los Mochis, Sinaloa. Los resultados indican que los emprendedores universitarios no siempre cuentan con las habilidades y conocimientos necesarios para realizar un análisis adecuado, lo que dificulta obtener información

relevante, planificar sus actividades y recursos. Para ello, es necesario que las universidades habiliten y fomenten actitudes innovadoras y emprendedoras, junto a la priorización de soluciones que los emprendedores puedan aplicar.

Palabras clave: estudiantes universitarios, espíritu emprendedor, emprendimiento.

Abstract

Entrepreneurship provides society with new products and services, growth, renewal of existing industries, creation of new and better jobs. For this purpose, it was raised whether the students of the universities of the Mochis possess an entrepreneurial spirit. The research has a quantitative methodological design with

¹ Unidad Académica de Negocios/ Universidad Autónoma de Sinaloa. E-mail: fabian.perez@uas.edu.mx

² Profesor investigador en la Universidad Autónoma Indígena de México. Posgrado/ Universidad Autónoma Indígena de México e-mail ivanalvarezsanchez@uais.edu.mx

³ Coordinadora de la carrera de Mercadotecnia/Unidad Académica de Negocios/ Universidad Autónoma de Sinaloa e-mail:miriam.perez@uas.edu.mx

a descriptive scope, with a non-experimental design. The sample was composed of 250 randomly selected students from 4 universities of the Mochis, Sinaloa. The results indicate that university entrepreneurs do not always have the skills and knowledge needed to conduct proper analysis, making it difficult to obtain relevant information, plan

their activities and resources. This requires universities to empower and encourage innovative and entrepreneurial attitudes, together with prioritizing solutions that entrepreneurs can apply.

Key words: students university, entrepreneurial spirit, entrepreneurship.

INTRODUCCIÓN

Un joven universitario no sólo debe aspirar a ser un buen profesional, el ideal del universitario debería consistir en llegar a ser un ciudadano consciente de su responsabilidad con él mismo y con la sociedad, afirmó el filósofo David Pastor Vico (2019). En relación con Alemany, Álvarez, Planellas y Urbano (2011), el espíritu emprendedor se refiere a la forma de pensar, razonar y actuar vinculada y suscitada por la búsqueda y la persecución de una oportunidad. Galindo y Echeverría (2011), lo definieron como la capacidad para pensar, razonar y actuar, centrada en las oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado. Por lo que se refiere al emprendimiento, para Timmons, Zacharakis, y Spinelli, (2004) “Significa tomar acciones humanas, creativas para construir algo de valor a partir de prácticamente nada. Es la búsqueda insistente de la oportunidad independientemente de los recursos disponibles o de la carencia de estos”. Según Peter F. Drucker (1998) “El emprendimiento es maximizar las oportunidades, es decir, la efectividad y no la eficiencia es la esencia del trabajo”. No obstante, Schumpeter (1997) identificó el papel que los emprendedores tienen en el desarrollo económico al iniciar cambios que abren nuevas posibilidades económicas y tecnológicas a través de nuevos bienes, métodos de producción, mercados, fuentes de suministro o formas de organización.

Por tanto, las instituciones universitarias se han visto en la necesidad de potenciar el emprendimiento de sus alumnos, con el fin de validar la investigación y fomentar las posibilidades de negocios, asociados a estas actividades (Stuart y Ding, 2006). En este caso, la universidad es particularmente importante. Los emprendimientos justifican su existencia por la rapidez y flexibilidad para adaptarse a los cambios del entorno, por su potencial innovador, por su contribución a la generación de puestos de trabajo y a la diversificación del tejido productivo (Kantis, 2010). Por tanto, el espíritu emprendedor, se considera como una forma en que la creatividad individual puede canalizarse para nutrir o acelerar las innovaciones realizadas en el mercado, y como una forma de aumentar la competitividad e influir positivamente en el desarrollo local, jugando un papel

clave en el impulso de la innovación y el bienestar, el cual ha sido de interés para las escuelas de negocios por razones que incluyen su relación con la creación y gestión de empresas. Este es un campo amplio que cubre diferentes temas, como la financiación de empresas emergentes, las características empresariales, el espíritu empresarial corporativo, la empresa familiar, la identificación de oportunidades y el aprendizaje.

El objetivo de la investigación es determinar el espíritu emprendedor de los jóvenes universitarios de Los Mochis, identificar las limitaciones, sectores económicos de interés, así como fundamentar la importancia de la formación académica y las áreas de oportunidad que se tienen dentro de las aulas para mejorar esta importante actividad.

Con esta premisa, este artículo presenta una metodología descriptiva que permite declarar el contexto de un emprendimiento según los recursos reales que este posee, así como el interés de los estudiantes a emprender. Lo anterior genera un interés investigativo, porque alienta a profundizar en el emprendimiento universitario, particularmente en el espíritu y educación emprendedora dentro de las instituciones de educación superior, destacando el conocimiento obtenido tras indagar en los estudiantes universitarios la existencia de emprendimientos o el interés o desinterés en emprender.

Analizando la literatura sobre emprendimiento es posible reconocer que hay evidencias atribuidas a esta variable. El fenómeno emprendimiento puede definirse, dentro de las múltiples acepciones que existen del mismo, como el desarrollo de un proyecto que persigue un determinado fin económico, político o social, entre otros, y que posee ciertas características, principalmente que tiene una cuota de incertidumbre y de innovación. Emprendimiento es una actitud de no tenerle miedo al esfuerzo, a la perseverancia, a la resiliencia, es decir si uno se cae levantarse de nuevo. No hay que tener miedo a los fracasos (Formichella, 2004).

Algunos de los elementos principales que envuelven al emprendimiento son la creación, asumir riesgos, la motivación, las decisiones, el futuro, la oportunidad, y todos estos se relacionan al iniciar un proceso de emprendimiento con el mercado, el producto, los competidores, los proveedores, los clientes y sin lugar a duda el impacto económico que representan.

La capacidad para emprender coincide con muchos aportes que pueden aplicar estrategias competitivas, siendo estos elementos que potencian cualquier sector de la economía, como generando oportunidades e introduciendo competencias a la productividad (Corredor, 2007).

Clases de emprendimiento

Existen diferentes tipos de emprendimientos que se pueden clasificar por:

- *Emprendimiento por necesidad*: Este emprendimiento se encamina en generar los ingresos diarios para vivir, se obtienen bajos niveles de ingresos, utilidad y activos. Se caracteriza por no tener una planificación o visión de crecimiento para el futuro, por esta razón no se tiene un valor agregado o perspectiva de mercados nacionales o internacionales.
- *Emprendimiento Tradicional*: Son emprendimientos que tienen un crecimiento por su estructura competitiva pero que no cumple con criterios de ventas, rentabilidad y sostenibilidad alta. Se caracteriza porque sus productos y/o servicios no tienen diferenciados, en algunos casos no tiene capacitada su mano de obra, poco usan tecnologías, generalmente están formalizadas.
- *Emprendimiento Dinámico*: Son emprendimientos que tienen un crecimiento rápido, rentable y sostenido, teniendo un nivel de ventas representativo después de una década.

Clasificación de acuerdo al objetivo:

- Emprendimientos de base social.
- Emprendimientos inclusivos.

La capacidad emprendedora está relacionada con tres aspectos:

1. Tener ideas, habilidades;
2. Desarrollar las ideas identificando las oportunidades, proponer nuevos proyectos;
3. Organizar los recursos necesarios para poner en marcha la idea inicial (Majmud, P. 2013).

El interés por el espíritu emprendedor ha cautivado el interés de diversos estudiosos a través del tiempo. Ya desde el siglo XIX algunos investigadores intentaban explicarse el fenómeno de la creación de empresas y cómo influía en el desempeño económico general. La existencia de una serie de factores, tales como la liberación de las telecomunicaciones alrededor del mundo, la difusión del cambio tecnológico propiciado por la unión entre la informática y la telemática, han impulsado una aceleración de las transformaciones económicas y sociales.

Ya desde la Revolución Industrial, las actividades de la población y los valores de la sociedad han sido moldeados básicamente por la capacidad de las

sociedades para crear empleos. En el caso de América Latina, este fenómeno se dio con mayor intensidad desde la década del 40, en que la mayoría de los países inician los procesos de industrialización. Con el transcurso del tiempo, se registraron diversos cambios económicos, sociales y políticos; sin embargo, las dificultades asociadas con el empleo han permanecido.

En tal sentido, el Espíritu Emprendedor, expresado como el proceso de creación de empresas en una economía, es un creciente fenómeno que no conoce fronteras y el cual agrupa cada vez más a un conjunto de investigadores, académicos, hacedores de política y diversos interesados.

La relación entre la creación de empresas y el crecimiento económico, generación de riqueza y empleo, han colocado en la palestra a numerosas entidades que intentan coadyuvar en la generación y fortalecimiento del sector empresarial. A tono con lo anterior, muchas instituciones académicas han integrado dentro de sus actividades el fomento a la empresarialidad, con el fin de favorecer la cultura empresarial mediante procesos académicos y la participación de la comunidad académica y empresarial para motivar y formar, a través de actividades educativas, a los miembros de la comunidad en el desarrollo de acciones innovadoras y creativas. Ello con la finalidad de que sus alumnos, sus profesores, sus programas, sus directivos, y su administración estén motivados, educados, orientados y operen bajo la premisa cultural del espíritu empresarial; y donde los conceptos de valor, de bienestar, de generación de empleos, de creación de empresas son los ejes directores de toda la política académica (Willian Materano, 2007).

Una carrera profesional supone una inversión de tiempo para asistir a clases, realizar tareas, elaborar proyectos e investigaciones, presentar exámenes y poder titularse, aunado a los requisitos de prestar el servicio social obligatorio y realizar prácticas profesionales, que son necesarias en varias instituciones para poder graduarse. Es decir, implica una inversión de recursos económicos para cubrir los gastos de los estudios y del proceso de titulación.

De igual manera, comprende un gasto de energías y un esfuerzo importante para estudiar, concentrarse, resolver problemas, realizar investigación, memorizar, crear proyectos y leer mucho, entre otras cosas, así como cierta incertidumbre de no concluir los estudios.

Asimismo, la carrera profesional para las personas que deciden realizar tal actividad educativa, implica un cálculo en el que se apuesta con la idea de formarse académicamente y tener un mejor futuro. En este sentido, la carrera se convierte en una inversión personal, familiar y social muy importante, cuyo objetivo central es lograr un alto retorno de la inversión, debido a que las personas estudian con el objetivo de prosperar y tener un mejor porvenir.

De acuerdo con Westlund (2010), el emprendimiento académico conlleva el descubrimiento, la evaluación y explotación de oportunidades que pueden traducirse en negocios, patentes, capital social y colaboraciones con la industria o con el sector público. Es decir, estudiar una carrera profesional es la mejor empresa que una persona puede emprender y la mejor inversión que como sociedad se pueda hacer. De esta forma, realizar algún estudio profesional es el mejor ejemplo de emprendimiento que pueda desarrollar el ser humano.

Hoy en día México se enfrenta a una crisis de empleo juvenil decente de altas proporciones, aun cuando de las naciones integrantes de la Oede, es la cuarta con los indicadores de desempleo más bajos, 4.9% de la PEA para el año 2014 se ubicaba en dicha condición, la tasa de desempleo juvenil para el mismo periodo de medición alcanzó el 9.6%, es decir, duplicó la tasa de desempleo general (Oede, 2014).

Datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2013 del Inegi indicaron que el 33% de jóvenes de estratos altos con estudios profesionales terminados, laboraban en ocupaciones no profesionales, mientras que, para el caso de los individuos jóvenes de estratos bajos con estudios profesionales terminados, el 60% laboraba en ocupaciones no profesionales (García, 2015).

Dado lo anterior, diversas instituciones tanto públicas como privadas, han impulsado propuestas para atender las tasas de desocupación e informalidad que enfrenta la población joven. En este tenor, una de las estrategias más utilizadas para afrontar la crisis de empleo decente es el fomento al emprendimiento.

Los datos que recuperados sirven como indicadores para evidenciar que el problema de la crisis de empleo juvenil no es un fenómeno coyuntural, sino de largo plazo y estructural. En torno a la fuerza que está cobrando actualmente el emprendimiento empresarial en México, debido a que, desde la lógica del Gobierno en turno, esta estrategia de política laboral permitiría atacar los desequilibrios que actualmente enfrenta el mercado de trabajo.

Los resultados permiten evidenciar que aun cuando el emprendimiento se presenta como una opción en el horizonte próximo de los jóvenes y las jóvenes estudiantes universitarios abordados, todavía hace falta trabajo para que tengan las herramientas necesarias con las cuales puedan acceder a los recursos que las instituciones ofertan para iniciar nuevas empresas.

El mercado de trabajo juvenil es una de las problemáticas más evidentes que ha enfrentado la sociedad mexicana en el último cuarto de siglo, es la crisis de empleo decente (Organización Internacional del Trabajo, 2007), así como las consecuencias que se han derivado de este fenómeno social (García, 2015).

Diversos teóricos han abordado las causas y las consecuencias, así como posibles estrategias que se podrían impulsar e implementar desde los ámbitos público y privado para hacer frente a los desequilibrios del mercado laboral.

Una de las franjas poblacionales donde ha impactado en mayor medida la desocupación y la informalidad, es la población juvenil, no solamente quienes por diferentes causas no han podido acceder a una formación académica, sino también sujetos jóvenes con nivel educativo universitario, incluso con nivel de posgrado.

Desde la interpretación sociológica, varios autores han demostrado la incapacidad que evidencian en la actualidad las instituciones que antaño daban orden, seguridad y confianza para estructurar patrones de referencia en las colectividades; esto principalmente debido a la lógica de apertura y flexibilidad que las prácticas del mercado han impuesto a las estructuras gubernamentales.

Para el contexto mexicano, algunos de los hechos más importantes que han alimentado el escenario actual de crisis de empleo son: Desincorporación de empresas públicas, Bajo crecimiento económico y Crisis económicas recurrentes.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico aplicado para esta investigación es cuantitativo con un alcance descriptivo, con diseño no experimental porque no se manipulan los datos, y transeccional. El tipo de muestra seleccionada es no probabilística porque son elegidos al azar los sujetos a encuestar (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se diseñó una encuesta electrónica utilizando plataformas digitales, para los jóvenes que cursan carreras en el área económico- administrativo de las principales universidades de Los Mochis, donde se aplicaron 250 encuestas a estudiantes a diferentes universidades. Se utilizó el alfa de Cronbach en cuanto al análisis de la consistencia o confiabilidad del instrumento en el cual generó un resultado de 0.80, por tanto, tiene una buena confiabilidad con base a los parámetros de los criterios de validez (Cronbach, 1960).

Tabla 1. Número de muestras de universidades

Universidades	Porcentaje por universidades	Tamaño de la muestra
Universidad Autónoma de Sinaloa (UANEG)	30%	75 encuestas
Universidad Autónoma indígena de México (UAIM)	45%	113 encuestas
Instituto Tecnológico de Los Mochis (UVA)	23%	57 encuestas

Universidad Autónoma de Durango	2%	5 encuestas
---------------------------------	----	-------------

Fuente: Elaboración propia.

Lo que resulta un tamaño de muestra total de $(n) = 250$ encuestas. Con un 95% de confianza y un 6% de error, tal como se muestra en la tabla. Generando un tamaño de muestra de acuerdo con la proporción que representa a los universitarios.

Para el procesamiento de la información colectada estuvo en función a la metodología definida previamente, es decir se utilizó Excel para realizar el proceso de recopilación y análisis de los datos que arrojen las encuestas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La población universitaria encuestada fue un 69.3% mujeres y un 30.7% hombres, representando en su mayoría por mujeres en la ciudad de Los Mochis.

Por otro lado, con un rango de edad de 19 años a 23 años representa un 87% de las principales edades de los universitarios interesados en emprender y con un 13% universitarios de edades entre los 25 años a los 35 años, representando una participación muy baja, podemos asumir que entre los 19 a los 23 años los universitarios están en la etapa de darle un rumbo a su futura vida profesional, un factor determinante es que las escuelas no se encargan de incentivar el emprendimiento a temprana edad, al ser parte del aprendizaje y no darle la importancia que se merece, los estudiantes egresan decadentes de información y formación sobre el espíritu emprendedor y es una realidad que se vive en la ciudad de Los Mochis, lo antes mencionado adhiere a los datos proporcionados por la Secretaría de Economía en relación a la población total de Ahome en el 2020 la cual fue de 459,310 habitantes, siendo 50.9% mujeres y 49.1% hombres.

Los rangos de edad que concentraron mayor población fueron 15 a 19 años (39,716 habitantes), 20 a 24 años (39,554 habitantes) y 10 a 14 años (38,263 habitantes). Entre ellos concentraron el 25.6% de la población total. (Datamexico, 2020). La edad mediana en el estado es de 30 años.

Contrastando con los emprendedores en México el 40 % son jóvenes de entre 22 y 35 años, lo cual nos da una idea que el nivel universitario es el que más produce "emprendedores" como se puede observar a continuación con las figuras:

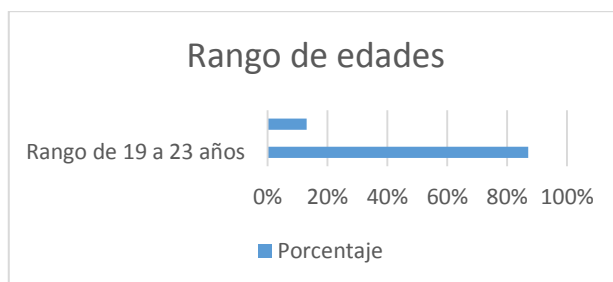


Figura 1. Rango de edades de jóvenes universitarios.

Siguiendo con el concepto el espíritu emprendedor es aquella forma de pensar, razonar y actuar vinculada y suscitada por la búsqueda y la persecución de una oportunidad, el 64.4% de las personas encuestadas están totalmente de acuerdo con que el espíritu emprendedor es aquella forma de pensar, razonar y actuar vinculada y suscitada por la búsqueda y persecución de una oportunidad, un 25.5% está de acuerdo con la definición, y solo el 2.4% en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Como podemos comprender los jóvenes universitarios tienen noción de lo que es el emprendimiento, solo que no saben cómo enfocar su idea y aprovechar sus habilidades, partimos en que se debería trabajar las fortalezas que poseen para poder tangibilizar la idea de emprendimiento y poder vivir de ella.

En cuanto a los tres elementos claves para un emprendimiento son planificación, organización, y capital, un 62.9% está totalmente de acuerdo, un 26.3% está de acuerdo, un 6.8% ni de acuerdo ni en desacuerdo y con 2% totalmente en desacuerdo, se observa que estos tres elementos clave se aprenden y se manejan en el aprendizaje académico, mismo que no se está dando a los estudiantes universitarios.

Un dato importante en la investigación es la postura en cuando al emprendimiento, con un 38.2% no tiene idea, pero le gustaría ser emprendedor, un 34.3% tiene una idea y desea ponerla en marcha, un 14.7% tiene un emprendimiento en la actualidad, un 7.2% tuvo un emprendimiento y no obtuvo los resultados esperados, y un 5.6% no desea realizar un emprendimiento y ser emprendedor en este momento, un indicador es que existe la inquietud, las ganas en los jóvenes universitarios de la ciudad de Los Mochis de desarrollar la creatividad y la confianza en sí mismo, y esta se debería atender en las aulas de su universidad, ser parte de su formación académica.

Entre las principales habilidades que debe poseer un emprendedor un 40.2% son el liderazgo, trabajo en equipo y capacidad de negociación y las menos importantes con un 2% inteligencia emocional, gestión del tiempo y gestión de

cambio, mismas que se trabajan con un esfuerzo permanente en el cumplimiento de sus objetivos respecto al emprendimiento.

La variable sobre si es importante tener formación académica en la universidad para emprender como se muestra en la Figura 2:

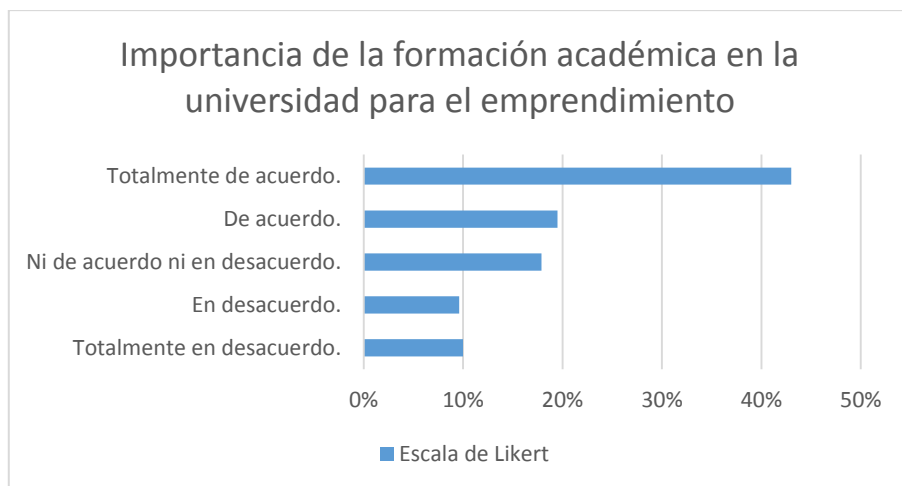


Figura 2. Importancia de la formación académica en la universidad para el emprendimiento.

Un 43% está totalmente de acuerdo, coincidiendo casi la mitad de los estudiantes universitarios encuestados, un 19.5% de acuerdo con tener formación académica en la universidad para emprender, un 17.9% ni de acuerdo, ni en desacuerdo y a la par con 10 y 9.6% totalmente en desacuerdo.

Las razones del porque no se imparte formación académica proviene de dos grandes problemas la falta de tiempo y recursos para desarrollar un programa que incluya aspectos de emprendimiento, las limitaciones estructurales en los sistemas educativos, la dificultad para evaluar el emprendimiento como recurso educativo y vital en los estudiantes universitarios, la falta de claridad al momento de definirlo y el miedo de los docentes y personal de las instituciones educativas de comercializar demasiado la educación.

A continuación, se presenta la Figura 3 con los indicadores si los estudiantes universitarios se consideran con espíritu emprendedor.

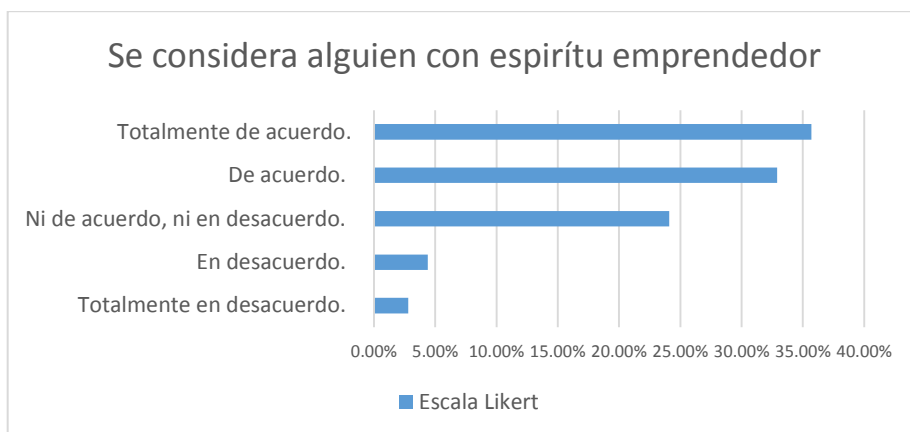


Figura 3. Se considera alguien con espíritu emprendedor.

Un 68.6% de los universitarios encuestados está totalmente de acuerdo con que se consideran con espíritu emprendedor y tan solo el 2.8% en total desacuerdo. La oportunidad de hacer el cambio está presente, de adquirir habilidades transversales, se necesita un enfoque diferente y arriba de la media se considera alguien con espíritu emprendedor.

Tabla 2. Variables emprendimiento

Variables	Indicadores	Porcentajes
Motivos para ser emprendedor.	No quiero tener jefe.	16.9%
	Tengo una idea innovadora que cambiará el mundo.	14.1%
	Estoy estancado y necesito seguir creciendo tanto en lo profesional como en lo personal.	25.7%
	-Contar con un sistema de apoyo que estimule el desarrollo del proyecto a emprender.	43.45%
En caso de tener un emprendimiento o el que le gustaría tener, ¿Cuál es o sería?	Sector productivo.	28.3%

Agrícola.	8.4%
Industrial.	13.1%
Servicio.	43.8%
Razón social.	6.4%

Fuente: Elaboración propia.

En la interrogante que los motiva a ser emprendedor el 43.45% considera que contar con un sistema de apoyo que estimule el desarrollo del proyecto a emprender, seguido con un 25.7% por estar estancado y necesidad de crecimiento profesional y personal, con un 16.9% el no querer tener jefe y con un 14.1% por tener una idea innovadora que cambiaría al mundo. Es con estos indicadores que nos muestran sobre el estímulo que debería impartirse en la formación de los jóvenes universitarios en la ciudad de Los Mochis para que creen un proyecto y lo complementen con sus fortalezas, puesto que en ocasiones se desea emprender y se toman ideas de emprendimiento que están en tendencias, o de temas los cuales carecemos de información y se dejan de lado en lo que son realmente buenos los jóvenes y que no se atiende y desarrolla su potencial, es aquí donde entra la relevancia de que el sistema educativo, como institución atienda estas necesidades.

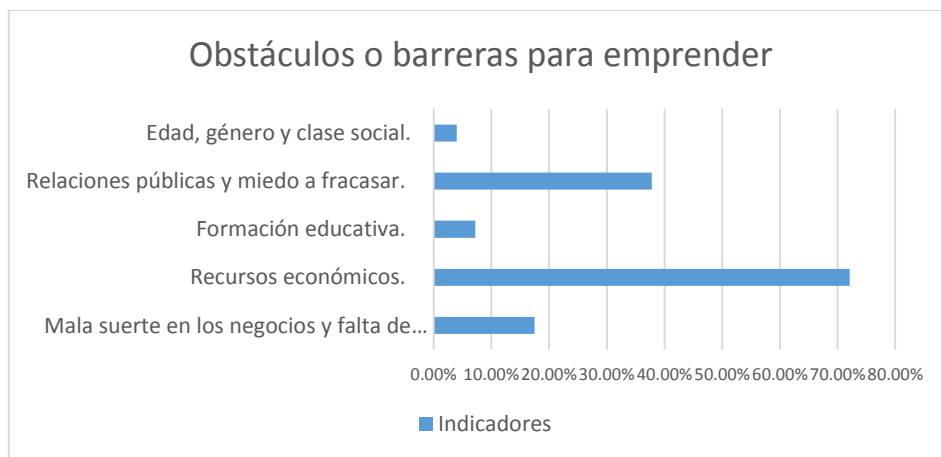


Figura 5. Obstáculos o barrera para emprender.

Entre los obstáculos a los que se enfrenta un emprendedor el 72.1% de los jóvenes universitarios de la ciudad de Los Mochis adjudica a los recursos

económicos con los que se dispone, un 37.8% por las relaciones públicas y el miedo a fracasar, un 17.5% por la mala suerte en los negocios y falta de oportunidades, en un porcentaje mínimo que es 7.2% y 4% la formación educativa y la edad, género y clase social. Como podemos apreciar los recursos económicos son relevantes para los jóvenes, un foco rojo es que la formación académica combinada con edad, género y clases sociales no presenta tanta importancia, factor que nos dice que la estabilidad económica está presente y en segunda instancia, dejando de lado lo subjetivo, es el emprendimiento como agente de cambio en la educación académica.

En cuanto al giro del emprendimiento con un 43.8% les gustaría emprender algo relacionado a ofrecer un servicio, un 28.3% ofrecer un producto, un 13.1% algo industrial, un 8.4% un emprendimiento agrícola y un 6.4% un emprendiendo con razón social.

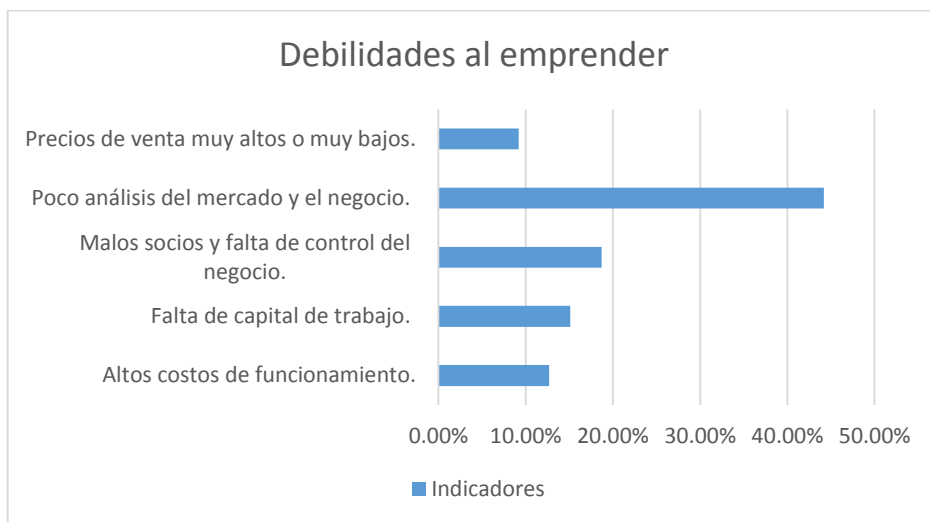


Figura 6. Debilidades al emprender.

Complementando uno de los cuestionamientos anteriores, las áreas consideradas debilidades al emprender con un 44.2% el poco o nulo análisis del mercado y el negocio, un 18.7% los malos socios y falta de control en el negocio, un 15.1% la falta de capital de trabajo, un 12.7% considera los altos costos de funcionamiento y un 9.2% los precios de venta muy altos o muy bajos en los cuales se sacrifica los costos de producción.

CONCLUSIONES

Después de mostrar los resultados de la investigación, se presentan las conclusiones a las que se llegaron, mismas que fueron obtenidas a través de las diferentes herramientas de investigación; y que tienen por objeto determinar el espíritu emprendedor de los universitarios en los Mochis.

Tras el trabajo de investigación, se generó un cumulo de conocimiento en relación a las variables que se presentan tales como la importancia de la formación académica en las universidades, si la población universitaria encuestada se considera con espíritu emprendedor, los aspectos clave de motivación para ser emprendedor, las principales barreras a las que se enfrentan los emprendedores así como las principales debilidades en el emprendimiento y por último en caso de tener un emprendimiento o el que le gustaría tener, cual sería, dato importante que en esta última variable el mayor porcentaje se centró en el sector de servicios.

Se cumplió el objetivo general de la investigación, el cual es identificar que los jóvenes universitarios no sólo aspiran a ser profesionales, sino que también tienen espíritu emprendedor, el ideal del universitario consiste en llegar a ser un ciudadano consciente de su responsabilidad con él mismo y con la sociedad, como afirmó el filósofo David Pastor Vico (2019).

El emprendimiento constituye un tema de especial trascendencia para aquellos en quienes recae la toma de decisiones y para la sociedad en general, consecuencia de la situación del mercado de trabajo caracterizada por la insuficiente oferta de puestos laborales y la elevada demanda por fuentes de empleo, contrastando con los resultados sobre las barreras a las que se enfrentan los jóvenes universitarios al momento de emprender como lo son las relaciones públicas y miedo a fracasar, desde el punto de vista de Moreno, et al, (2017) le corresponde a la universidad un rol importante a la hora de impulsar el emprendimiento social.

Dos puntos centrales que nos arrojan los resultados y que son determinantes es la importancia de incentivar el emprendimiento a temprana edad en los estudiantes para fortalecer sus diferentes habilidades, la clave sería renovar el sistema educativo que integre un programa u horas de clase en las que se aborde la creatividad, desarrollo personal, el liderazgo, entrenar la flexibilidad y la manera de adaptación al cambio, para seguir creciendo en el terreno personal o profesional y en el espíritu emprendedor de los jóvenes universitarios de la ciudad de Los Mochis, Sinaloa. Segundo punto es por qué los jóvenes no potencializan sus habilidades y destrezas, en campos que son fuertes y que tienen conocimiento de temas de interés, la propuesta es que se focalice todos esos esfuerzos para

llegar al cumplimiento de los objetivos personales y profesionales de los emprendedores.

La experiencia generada en la presente investigación fue de afirmación con las variables que se planearon, puesto que los universitarios de las distintas casas de estudio de Los Mochis manifiestan un gran entusiasmo por emprender y que además están conscientes de la importancia de la formación profesional para minimizar los riesgos propios que implica esta actividad, sin embargo existen muchos retos que los estudiantes deben de afrontar fuera de las aulas derivado de factores económicos, sociales, culturales y políticos. En primer lugar, los altos niveles de desempleo en los recién egresados, y la baja calidad en relación a los sueldos de los empleos existentes en la localidad. En segundo lugar, la baja promoción de apoyos económico por parte de las instituciones gubernamentales de fomento económico lo que dificulta el proceso de obtención del recurso económico, y su acompañamiento en todas las etapas del proyecto de inversión. Por último considerar que año tras año cientos de egresados salen de las universidades y requieren insertarse en el sector productivo o en su defecto emprender un negocio, es por ello que la academia tiene que vincularse con mucha intensidad con el mercado laboral para detectar las necesidades de las unidades económicas pero también considerar que los contenidos académicos sirvan de base estructural a los futuros emprendedores consientes de la competitividad imperante en el mercado, y teniendo la firme idea que sólo esto es posible si se forma un espíritu emprendedor en los estudiantes.

LITERATURA CITADA

- Alemaný, L., Alvarez, C., Planellas, M., y Urbano D., (2011), *Libro blanco de la iniciativa emprendedora en España*. ESADE, Entrepreneurship Institute (Barcelona).
- Corredor, D. Y. (2007). *Hacia un modelo de emprendimiento universitario*. Apuntes del CENES, 27 (43), 275-292
- Cronbach, L. J. (1960). (2nd ed.). Harper.
- Datamexico. (2020). Obtenido de <https://datamexico.org/es/profile/geo/ahome>
- Drucker, P. (1998). *Su visión sobre La Administración, la Organización Basada en la Información, la Economía y la Sociedad*. Bogotá: Editora Norma.
- García-García, V. D. (2015). *Emprendimiento Empresarial Juvenil: una evaluación con jóvenes estudiantes*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1221-1236.

- Galindo, R., y Echeverría, M. V., (2011), *Diagnóstico de la Cultura Emprendedora en la Escuela de Ingeniería de Antioquía*, Revista EIA, No. 15, p. 85-94.
- Formichella, M. (2004). *El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local*. Buenos Aires: INTA. Rivadavia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación 6 ta. edición*. CDMX: Mc Graw Hill.
- INEGI (2014). *Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía
- Kantis, H. (2010). *Aportes para el diseño de políticas integrales de desarrollo emprendedor en América Latina*. Desarrollo Emprendedor: América Latina y la experiencia internacional. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Moreno Zahira; Parra, Margel; Villasmil, Milagros; Hernandez, Beatriz & Duran, Sonia (2017), *Importancia del Pensamiento Estratégico y Acciones Estratégicas para impulsar el emprendimiento social en las universidades venezolanas*. Revista Espacios, Vol. 38 (45)
- Majmud, P 2013. *La capacidad Emprendedora* [consulta 2 Nov 2016]. Disponible en:
<http://www.redemprendimiento.inacap.cl/columna-docente/2013/10/la-capacidad-emprendedora/>
- Ocde (2014). *Panorama del empleo Ocde*. Recuperado el 30 de marzo de 2015, de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>
- Pastor Vico, D. (2019, 1 agosto). *¿Qué es ser universitario?* Gaceta. <https://gaceta.facmed.unam.mx/index.php/2019/08/01/que-es-ser-universitario>
- Schumpeter, J.A., (1997), *Teoría del desenvolvimiento económico*. Fondo de Cultura Económica (México).
- Stuart, T. E., & Ding, W. W. (2006). *When do scientists become entrepreneurs? The social structural antecedents of commercial activity in the academic life sciences*. American Journal of Sociology, 112(1), 97-144.
- Timmons, J., Zacharakis, A. & Spinelli S. (2004). *Business Plans That Work*. New York: Mc Graw Hill.
- Willian Materano (2007). *Desarrollo de la cultura del emprendimiento empresarial en la carrera de ingeniería agrícola*. Julio de 2007. Obtenido de <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0078105/intro.pdf>

Westlund, H. (2010). *Multidimensional entrepreneurship: Theoretical considerations and Swedish empirics*. 50th Congress of the European Regional Science Association: "Sustainable Regional Growth and Development in the Creative Knowledge Economy", (pp. 19-23). Jönköping, Sweden

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar el más profundo agradecimiento a todos los que han participado en la realización de este trabajo de investigación. En primer lugar, a Dios por su presencia en momentos difíciles, por iluminar siempre mi camino y poner los medios para lograr cada una de las metas propuestas. Al grupo de apoyo (Diana y Yesenia) por su dedicación y compromiso.

SÍNTESIS CURRICULAR

Gustavo Fabián Pérez Álvarez

Ingeniero Industrial con especialidad en Emprendimiento del TECNM Campus Los Mochis, Maestro en Administración en Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Occidente Unidad Regional Los Mochis (UAdeO) y Doctor en Economía y Negocios Internacionales con Mención Honorífica por la Universidad Autónoma Indígena de México, Docente en áreas del comercio y administración y Consultor empresarial.

En el ámbito Educativo se cuenta con una trayectoria con más de 12 años de experiencia en los diferentes programas educativos, desde nivel media superior, profesional y posgrado. En la iniciativa privada se ha tenido la oportunidad de laborar para las unidades económicas por más de 15 años a nivel ejecutivo.

Iván Noel Álvarez Sánchez

Dr. En ciencias Administrativas por la universidad de occidente, profesor investigador en la Universidad Autónoma Indígena de México.

orcid.org/0000-0002-8819-5310, Web of Science Researcher ID P-7530-2018

Miriam Aracely Pérez Barraza

Licenciada en Mercadotecnia por la Universidad de Occidente Campus Los Mochis al mismo tiempo realizó sus estudios de Nivelación Pedagógica en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), Maestra en Administración en Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Occidente Unidad Regional Los Mochis (UAdeO), en el sector privado ha tenido la oportunidad de laborar para empresas como Bebidas Purificadas S. A. de C. V. “PEPSI” en la ciudad de Los Mochis, donde se desarrolló en el área de Ventas especialmente como Gerente de Mercadotecnia. En el ámbito Educativo cuenta con una amplia trayectoria con más de 15 años de experiencia, en los diferentes programas educativos, desde nivel media superior, profesional y posgrado tanto en Universidades Públicas como UAdeO, UAIM y UAS, así como en Universidades Privadas como UAD, UNIVAFU entre otras. Coordinadora de la Licenciatura en Mercadotecnia y docente en UANEG-UAS.

PERTINENCIA CURRICULAR: CASO ENFERMERÍA, ESTADO DEL ARTE

CURRICULAR RELEVANCE: NURSING CASE, STATE OF THE ART

Yessica Daena **Cota-Valdez**¹ y Nidia Selene **Castro-Leyva**²

Resumen

Este producto emerge con el objetivo de construir un estado del arte en el campo de la pertinencia curricular de enfermería. Se realizó la organización y abordaje del objeto de estudio en dos fases, primero en la fase heurística y posteriormente en la fase hermenéutica. Respecto a la estructura del trabajo se presentan los antecedentes teóricos del currículo, destacando la conceptualización de este, los principales momentos históricos y exponentes; se desglosa de manera general el perfil académico profesional de enfermería en relación con la pertinencia curricular; posteriormente se muestran referentes con la situación actual del currículo de enfermería; hallazgos de convergencias y divergencias en distintos estudios relacionados; retos del diseño curricular en la disciplina enfermera.

El proyecto concluye con la evidente necesidad de proponer la revisión, evaluación continua y rediseño curricular de enfermería a través de la interacción constante entre los

egresados, los empleadores, las necesidades de la sociedad y los establecimientos de salud de tal forma que se promuevan el desarrollo de habilidades integrales para el futuro enfermero y la capacidad de éste de poder brindar un cuidado holístico. Brindando un papel protagónico a los estudiantes para la construcción de los currículos escolares.

Palabras clave: pertinencia de la educación, plan de estudios, evaluación de la educación, enfermería.

Abstract

This product emerges with the aim of building a state of the art in the field of nursing curriculum relevance. The organization and approach to the object of study was carried out in two phases, first in the heuristic phase and later in the hermeneutic phase. Regarding the structure of the work, the theoretical background of the curriculum is presented, highlighting its conceptualization, the main

¹ Maestra en Enfermería. Maestro de asignatura "B" en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: yessica.cota@uas.edu.mx

² Maestra en Enfermería. Maestro de asignatura "B" en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: Nidiacastro@uas.edu.mx

historical moments and exponents; the professional nursing academic profile is broken down in a general way in relation to curricular relevance; Subsequently, references are shown with the current situation of the nursing curriculum; findings of convergences and divergences in different related studies; challenges of curricular design in the nursing discipline.

The project concludes with the evident need to propose the revision, continuous evaluation

and redesign of nursing curricula through constant interaction between graduates, employers, the needs of society and health establishments in such a way as to promote the development of comprehensive skills for the future nurse and the ability of this to be able to provide holistic care. Providing a leading role to students for the construction of school curricula.

Key words: educational relevance, curriculum, educational evaluation, nurse.

INTRODUCCIÓN

El presente estado del arte pretende dar a conocer en primer lugar los hallazgos y extractos de literatura enfocado en la pertinencia de un programa curricular para la formación de enfermeros con el actual escenario de salud, destacando la importancia de la formación humanizada en contextos reales, partiendo de una revisión de diferentes referentes en relación con la enseñanza, la salud, la educación para la salud, la pedagogía y el currículo.

Posteriormente se realiza una revisión de diferentes fuentes en relación con el currículo, la enseñanza, la salud y la educación para la salud, para poder asumir una postura actual frente a los últimos referentes teóricos que contribuyan a dar un mejor cuidado y atención en los servicios de salud y contribuir en el avance de la profesionalización de Enfermería.

La enfermería es una disciplina profesional que abarca cuidados autónomos y en colaboración que se ofrecen a las personas, familias y grupos poblacionales, enfermos o sanos; estos cuidados incluyen la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad y los cuidados de las personas en condición de discapacidad e incluso moribundas (Consejo Internacional de Enfermería [CIE], 2015). Según el CIE, las funciones esenciales del profesional son: la defensa, el fomento de un entorno seguro, la investigación, la participación en la política de salud y en la gestión de los pacientes y los sistemas de salud, y la formación (CIE, 2015), por tal motivo dentro del diseño curricular debe ir anclado al uso de las teorías y modelos propios de la disciplina que se han generado para impactar de manera positiva sobre la vida de los pacientes y de sus cuidadores directos e indirectos, primarios y/o secundarios.

Los enfermeros se desempeñan tanto en áreas intra hospitalarias como extra hospitalarias o comunitarias y, dentro de ellas, en los ámbitos: asistencial, gestión, educación e investigación. El cuidado de la persona con necesidades es

su principal prioridad, involucrándose no solo con el paciente, sino que además con la familia y comunidad, asociando tiempo, energía y sentimientos. Esta profesión es catalogada como la cuarta profesión más estresante asociada, también, al bajo reconocimiento social (Següel, Valenzuela & Sanhueza, 2015).

Debido a la complejidad de alguna de las acciones desarrolladas por enfermería, Soto et al., (Segùn De Arco & Suarez, 2018) plantean que estos cuidadores manejen competencias, entendidas como el conjunto de comportamientos que incluye conocimientos, habilidades y atributos personales que son fundamentales para el logro de un trabajo exitoso; de acuerdo a sus funciones y los estándares requeridos en el empleo, dentro de las cuales se deben considerar: el conocimiento, la comprensión y el juicio; las habilidades cognitivas, técnicas o psicomotoras e interpersonales y las características y actitudes personales, que permitirán el desarrollo de las actividades en el ámbito hospitalario, comunitario o combinando desde los escenarios de docencia e investigación.

Las implicaciones del diseño curricular en la calidad educativa son señaladas por diversos autores, como una herramienta guía y de control del proceso educativo. Tal papel del currículo le atribuye marcada importancia a la evaluación curricular, y entre los autores existe un gran consenso en que los criterios de dicha evaluación son, fundamentalmente cuatro: relevancia, pertinencia, significación y consistencia (Dávila & Requena, 2021).

La relevancia se refiere al para qué y qué de la educación -fines y contenidos- (Dávila & Requena, 2021), por su parte Dussel (2014) resalta la relevancia por ser un documento público, estructurante de la vida escolar que organiza experiencias educativas; la pertinencia radicada en la necesidad de promover y dirigir estudios hacia problemas prioritarios a fin de satisfacer necesidades y generar beneficios directos a grupos mayoritarios en cuanto a procesos educativos (Bayas, Coloma, Gaibor & García, 2022).

La significación está referida a los intereses de los alumnos y la consistencia interna de un currículo se puede definir como la relación interna de solidez, complementariedad, ausencia, repetición, semejanza y analogía de los elementos que conforman una estructura curricular. Varios son los elementos o criterios que definen esta consistencia; uno de ellos es el de la coherencia: “la relación de unión, correspondencia o articulación entre los diferentes elementos que conforman el currículo” (Dávila & Requena, 2021).

En el tránsito hacia el aseguramiento de la calidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentan al desafío de insertarse a un mundo social y laboral amplio, global, complejo y cambiante, donde se erigen nuevas y mayores exigencias y competencias profesionales asociadas a la sociedad del conocimiento, a lo que se suman los requerimientos dirigidos al alcance de la eficiencia de su gestión; hecho que demanda del desarrollo de un clima

institucional en estrecha relación con la sociedad en su conjunto, con ambientes adecuados y un currículo apropiado que integre de forma piramidal la docencia, la investigación y la vinculación como funciones sustantivas de la universidad (Roque, et al., 2018).

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se trata de una investigación documental considerado un método válido para analizar diversos discursos escritos en sus propios contextos, emitidos por personas o instituciones, sin alterar su contenido (Revilla, 2020), lo cual permite recabar información sobre el conocimiento acumulado escrito acerca de la pertinencia curricular en Enfermería, con el propósito de encontrar vacíos, necesidades así como establecer relaciones y articulaciones entre la diversificación de fuentes documentales que se puedan encontrar respecto al objeto de interés, para que luego esta investigación pueda ser compartida y utilizada por otros investigadores o comunidades académicas.

Se realizó básicamente en dos fases, la fase heurística, durante la cual se realizó la búsqueda, recopilación y organización de un inventario de fuentes de información para conformar una base de datos con la posible bibliografía, tanto temática como metodológica a ser empleada durante el desarrollo del proceso investigativo. La heurística se asume como arte de la búsqueda, como técnica de la indagación, de la invención y del descubrimiento que reconoce todos los argumentos que puedan conducir a realizar los proyectos propuestos (Meza-Salcedo, Rubio-Rodríguez, Mesa & Blandón, 2020).

Posteriormente para el análisis de los documentos se recurrió a un enfoque hermenéutico (fase hermenéutica) correspondiente a la lógica de la investigación cualitativa de tal forma que se hallaran los sentidos dados por los investigadores a las problematizaciones y a las formas de argumentación conceptual. Se comprende como una labor hermenéutica en la que los elementos contextuales, epistemológicos y metodológicos, encontrados en la revisión documental, se ponen a dialogar con los resultados de la investigación, trascendiendo la fase puramente descriptiva para identificar y discutir sobre los núcleos temáticos o categorías de análisis (Meza-Salcedo et al., 2020).

Antecedentes teóricos del currículo

El significado del currículo ha evolucionado a través de la historia de acuerdo con el concepto de educación y de enseñanza- aprendizaje que se maneja.

Comúnmente se ha entendido por currículo la asignatura con sus temas, la intensidad horaria, los objetivos, la metodología etc. (Bermúdez, 2011), sin embargo, esta definición es muy limitada, por lo que es importante analizar lo que diversos autores han descrito al respecto.

Al revisar las concepciones del currículum, es necesario comprender su historia, por ser uno de los pilares sobre los que se asienta la teoría de la enseñanza del sistema educativo. La palabra currículo se origina del latín currículum, un sustantivo diminutivo singular neutro de cursus (carrera, curso, camino), que en la educación se asume inicialmente como carrera o curso menor (Portela et al., 2017).

Los estudiosos del currículum mencionan que existe una gran cantidad de posturas generadas por una honda preocupación y el interés concerniente a la teoría y la práctica educativa. La teoría del currículum se entiende hoy en día como una disciplina que pretende estudiar las relaciones entre la teoría y la práctica educacionales, y entre ésta y las sociedades y culturas con las cuales interactúa, permite aclarar que el concepto curricular dependerá de las experiencias y de los fines que se quieran alcanzar. No obstante, se debe tomar en cuenta que las líneas de pensamiento curricular definen a los grupos sociales que intervienen en el fenómeno educativo.

Tabla 1. Principales antecedentes y exponentes del currículo

Último cuarto del siglo XIX Currículo como campo académico	Surge de un entorno institucional presente en universidades en el contexto de formación de los profesores, influida por las teorías pedagógicas europeas, principalmente la alemana.
1835-1909 Estados Unidos	W. Harris fue el primero de los educadores en discutir temas curriculares, era defensor del método de la recitación, consideraba que los libros de texto eran al mismo tiempo, el currículo y el método de enseñanza
1918 Primera publicación	Franklin Bobbitt en su libro titulado “The curriculum” cuyo libro no solo supone el inicio de la especialidad, sino que estableció además pautas para su desarrollo que han marcado toda una época.
Principios del siglo XX Escuela laboratorio	Para Dewey el currículo es un producto experiencia del estudiante y como vía del conocimiento verdadero.
1949 Diseño del currículo	Tyler precisó al currículo como todo aquello que les ocurre a los niños en la escuela como la consecuencia de

	la actuación de sus profesores incluyendo todas las experiencias por quienes la escuela debe aceptar responsabilidades
1974 Diseño del currículo	H. Taba ya expuso 6 pasos para el diseño de un buen currículo: 1. diagnóstico de necesidades 2. creación de objetivos 3. selección de los contenidos 4. adaptación 5. organización 6. determinación de las experiencias de aprendizaje
1976	R. Zais defendió una continuidad entre el currículo y la enseñanza, en lugar de una distribución tajante, lo que sugiere y anima el concepto es que los aspectos más amplios de los fines, del contenido como y del método, pertenecen al dominio del currículo, mientras que los aspectos más próximos y específicos deberán ser asignados apropiadamente a la enseñanza.
1982	Beauchamp lo define como un documento de planificación del aprendizaje, enfatiza en el empleo y relación de elementos discretos como: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación para establecer el carácter prescriptivo del currículo.
1982	Mc Cutcheon la teoría del currículum es un conjunto organizado de análisis, interpretaciones y comprensiones de los fenómenos. A toda teoría del currículum subyace una base valorativa, puesto que la razón de la teoría y la investigación en ese campo es mejorar alguna cuestión relacionada con el currículum y no describirlo o teorizar de una forma distante
1986 Evolución del currículo	H. Kliebard sostiene que el currículo es un híbrido que combina distintas tradiciones y movimientos disciplinarios, construyendo coaliciones que dan lugar a consensos particulares
1990	Walker manifiesta la teoría del currículum como: un cuerpo de ideas coherente y sistemático, usado para dar significado a los problemas y fenómenos curriculares y para guiar a la gente a decidir acciones apropiables y justificables

2004

W. Pinar el significado del currículum no puede reducirse a sus connotaciones literales e institucionales, sino que es “un concepto altamente simbólico” y “una conversación extraordinariamente complicada”.

Fuente: construcción propia.

El diseño y la puesta en marcha de un currículo acorde a las necesidades del entorno implica cambios y transformaciones profundas en la forma de conceptualizar la docencia, el aprendizaje y la evaluación, por lo que se requiere de la participación activa de los diferentes actores, de acuerdo a su nivel de responsabilidad dentro de esta institución educativa, especialmente de los protagonistas del proceso educativo: profesores y estudiantes (Universidad de Colima, 2013).

Los currículos de Enfermería deben manejar conocimiento de Enfermería si se desea generar mayor impacto desde la propia disciplina, pero para ello deben estar comprometidos todos los actores que desarrollan el currículo, y poseer una visión clara de qué es lo que se desea lograr como resultado con el proceso formativo. Es necesario lograr, desde el punto de vista curricular, una congruencia externa del plan de estudios (Caligiore, 2012).

La pertinencia curricular se define como el grado de contribución o intervención de las universidades en la solución de las necesidades o demandas de la sociedad, en sus dimensiones técnica y sociales, actuales y a futuro, los aportes y la manera como estas instituciones educativas son sentidas, estudiadas, y percibidas por la sociedad, en una interacción que toma el entorno como su objeto de estudio a fin de identificar problemas, proponer soluciones y participar en ellas, desde una posición reflexiva que permita mantener vigentes los principios inherentes a su condición de universidad, digna de respeto y que merece el apoyo y soporte de la comunidad (García, 2002).

Es importante destacar que la pertinencia es un factor que considera que los graduados deben ser profesionales actualizados y capaces de desarrollar destrezas según se le solicita en el campo laboral y no únicamente personas capaces de buscar un empleo y adaptarse a él. Esto porque los empleadores solicitan profesionales creativos dado el cambio continuo que se suscita en los diversos empleos. De acuerdo a Corzo y Marcano (2009): ...valorar la pertinencia no será tarea fácil, especialmente si se adopta el concepto amplio de pertinencia social, ya que, exige examinar no sólo en cuanto a su trabajo académico, sino también en función de los objetivos y de la misión que la educación debe cumplir en la sociedad.

Para la enfermería, el contexto global, ha cambiado inclusive el modo de interpretar el concepto mismo de salud para referirse no sólo a las personas en su interacción con el medio ambiente inmediato, sino que ahora la salud es vista como un asunto de seguridad nacional e internacional, por tanto, atañe a las personas, a las comunidades y a sus gobiernos en un contexto de globalización (Organización Panamericana de la Salud, OPS).

La pertinencia responde de manera directa a la retroalimentación permanente entre el impacto del quehacer profesional de los egresados y los indicadores de calidad; mismos que para ser alcanzados por las Instituciones de Educación Superior (IES) es necesario responder a las demandas crecientes del ámbito social y laboral, aspectos como la globalización que inciden de manera directa en las exigencias y competencias profesionales a desarrollar por los egresados en su inserción laboral, gestando un recurso humano capaz de responder con eficiencia en las funciones requeridas, hecho que exhorta a la vinculación entre el clima institucional, un ambiente adecuado y un currículo que integre la docencia, la investigación y la vinculación como funciones sustantivas de la universidad (Roque et al., 2018).

Para garantizar que la educación de los profesionales de enfermería sea desarrollada con esa visión, es necesario definir la dimensión internacional del currículo que ayudará a los estudiantes a desarrollar competencia internacional.

Ser un profesional de enfermería de excelencia hoy, no significa lo mismo que hace diez o veinte años. Hoy las universidades tienen un compromiso con la formación de profesionales que, además de dominar su disciplina, sean “líderes capaces de influir en las agendas de política sanitaria, el cuidado profesional de enfermería como un asunto de interés público, que levante la conciencia sobre el derecho a recibir tales cuidados y demuestre sus beneficios para la salud y el bienestar de las personas. La formación de juicio político en la educación de los profesionales de enfermería, constituye una estrategia central para fortalecer el concepto de justicia sanitaria, para superar la exclusión que enfrentan numerosos grupos poblacionales y para garantizar atención calificada de salud para todos” (Malvárez & Castrillón, 2006).

En otras palabras, los profesionales de enfermería hoy deben tener un entendimiento de lo que sucede en el mundo y el papel que juega su disciplina de estudio en ello. Deben ser conocedores de los problemas globales de salud, de su ejercicio profesional y del desarrollo de su disciplina, en una forma tan importante como el conocimiento profundo de los problemas de salud en todos los ámbitos, así como su forma de tratarlos, deben igualmente, tener la capacidad para identificar su papel y su nivel de competencia para la solución de los mismos y asumir un profundo compromiso con el mundo (Universidad de Colima, 2013).

Las escuelas, programas y/o facultades de Enfermería están llamadas a transversalizar la enseñanza del componente disciplinar en los currículos de

formación. Para ello, deben revisar los diferentes elementos de la estructura curricular a la luz de las tendencias de la disciplina, la profesión y los servicios de salud, e implicar a los actores principales que desarrollan el proceso formativo, con el fin de responder a las necesidades de salud y bienestar demandadas por la sociedad actual. Se requiere que las plantas académicas de las instituciones educativas se involucren en programas y proyectos de investigación, cuyos resultados permitan evaluar de manera permanente el currículum y su instrumentación (rediseño curricular).

Perfil Académico profesional de enfermería

Se conoce como perfil al conjunto de cualidades y características que de acuerdo a los conocimientos, habilidades, aptitudes y valores le permiten a una persona asumir las actitudes y competencias requeridas en una responsabilidad definida. Toda profesión requiere definir dos tipos de perfiles; el de egreso y el laboral. El perfil de egreso es definido como el resultado de un proceso formal y planeado en una institución educativa con el propósito de satisfacer determinadas necesidades sociales. El perfil laboral, describe las características requeridas por el mercado laboral en respuesta a las diferentes formas de organización y funcionamiento de las instituciones. Ambos perfiles deberían coincidir en su aplicación, no obstante, en muchos casos se aprecia que el profesional no encuentra en el mercado laboral la respuesta a sus expectativas de formación pues el perfil que le requieren en las instituciones lo deja en desventaja con otros profesionales de su mismo nivel académico o bien es substituido por personal no profesional (Comisión Interinstitucional de Enfermería de la Secretaría de Salud [CIESS], 2005).

El perfil del profesional en Enfermería requiere el diseño de un currículo acorde al contexto, flexible, centrado en el aprendizaje de formas y métodos que promuevan el pensamiento crítico, integral y autónomo del estudiante (Parada, Vargas, Rivera & Cendales, 2021).

Algunos planteamientos expresados por representantes del sector empleador y del gremio de enfermería, sobre el desempeño de los egresados en el campo laboral de Venezuela, han percibido una tendencia del egresado, a ejecutar más las funciones de gerencia del servicio de salud, que las funciones específicas de brindar cuidado integral a las personas, alejándose así de la esencia de la profesión. Los egresados de la carrera de Enfermería se enfrentan al dilema de dar mayor dedicación para otorgar el cuidado al paciente y/o efectuar las funciones de gerencia y supervisión del servicio de salud; pareciera que este dilema tuvo sus raíces en la sistematización de los conocimientos, cuando la teoría y la práctica se disgregaron, predominando las técnicas del cuidado de la

salud sobre la esencia del cuidado a las personas. Dicho en otras palabras, el egresado se estaría centrando en el rol de administrar el cuidado de Enfermería, más que en el rol de cuidador de la salud de las personas (Caligiore, 2012).

Ruiz y López (2008) señalan que se debe entender que la formación de profesionales universitarios es una realidad compleja, enmarcada en la estrecha interacción entre la institución y su entorno, lo cual demanda la capacidad de respuesta oportuna efectiva de las instituciones de educación superior a la dinámica social.

Por lo anterior se considera importante reconocer el papel fundamental que tienen los empleadores en el proceso de definición del perfil académico profesional, ya que es este sector quien finalmente inserta los recursos humanos de acuerdo a las competencias requeridas en cada cargo. Es necesario contemplar la evaluación externa, que se refiere a las repercusiones sociales que puede tener la labor del egresado, es decir su capacidad de solucionar problemas y satisfacer las necesidades del ambiente social, este tipo de evaluación permite analizar los resultados obtenidos en el proceso educativo, para reestructurar, adecuar o realizar ajustes de manera racional y coherente con la realidad educativa y social. A través de este proceso se obtiene información necesaria sobre los logros y deficiencias del plan curricular que permiten la retroalimentación y aplicación de medidas correctivas para el logro de los objetivos previstos (Díaz-Barriga, 1992, citado en Caligiore, 2012).

La Comisión Interinstitucional de Enfermería propone un perfil denominado académico profesional y lo define como la: conjunción del nivel de dominio disciplinar, resultado de una formación académica y del grado de competencia para el ejercicio laboral, traducido en una categorización de funciones, intervenciones y acciones que puede y debe realizar el personal de enfermería. Esta definición incluye tanto el conocimiento de la disciplina como los requerimientos de la práctica, traducidos en responsabilidades de enfermería. La precisión y aplicación de perfiles para el ejercicio de la enfermería significa una oportunidad para las instituciones de utilizar adecuadamente las competencias y el potencial profesional de enfermería, ya que precisan las capacidades y aptitudes que debe poseer y desarrollar el personal que labora o se contrata. El rol de la enfermería profesional debe cambiar, de un rol pasivo y dependiente, a un rol que proyecte la capacidad intelectual, habilidad y actitud con la que enfermería puede contribuir en la solución de los problemas de salud. La Comisión interinstitucional de Enfermería propone el perfil de enfermería clasificado en 5 niveles de dominio. En cada nivel describe formación académica, aptitudes, ubicación laboral además de la descripción de las funciones genéricas y responsabilidades correspondientes al nivel de dominio. En el cumplimiento de las actividades profesionales de enfermería se identifican los ámbitos asistenciales o de cuidado, docencia, investigación y administración. Para ello es

necesario indagar más al respecto aterrizando este conocimiento en el perfil de egreso del profesional de enfermería (CIESS, 2005).

Situación actual

De los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], México está entre los que menos personal de enfermería tiene, de acuerdo con el Instituto Mexicano para la Competitividad, entre 2013 y 2017 el número de enfermeras en el sector salud creció a una tasa promedio anual del 4.8%, a este ritmo, México necesitará 17 años para alcanzar el promedio de la OECD (Zárate, 2021). El deterioro del mercado laboral está documentado. Desde hace una década se reportaron tasas de subempleo y desempleo entre las enfermeras mexicanas egresadas de universidades a pesar de que los indicadores de personal de enfermería por población en el país mostraban la necesidad de formar más enfermeras. Estos dos fenómenos del mercado, denotaban la clara necesidad de una intervención estatal para incrementar la demanda de este personal por parte de las instituciones de salud. En la actualidad, un fenómeno del mercado que ha sido reportado ya en países como Brasil es la precarización. En México este fenómeno no ha sido analizado para la enfermería y sin embargo, existen condiciones que parecerían estar promoviendo como el aumento de contratos temporales y la tercerización de las relaciones laborales (Aristizábal, Nigenda, Squires & Rosales, 2020).

En el estado de Sinaloa en el año 2018 se registró un total de 8,043 enfermeros laborando en el país, de los cuales el 94% de enfermeros están contratados en el sector público y el 6% en el sector privado. Respecto al nivel académico del personal contratado en el estado se observa que el nivel técnico y la licenciatura en enfermería prevalecen con un porcentaje de 46.86% y 31.64% respectivamente, dejando los porcentajes para mayor y menor nivel académico muy por debajo con el 1.5% para especialidades, 1.5% maestría y 0.07% para el nivel doctorado, así mismo el 5.37% con nivel de auxiliar de enfermería, el 6.64% postécnico y 6.41% Licenciados en enfermería y obstetricia. (Subsecretaría de Integración y desarrollo del Sector Salud [SSIDSS], 2018).

El egresado universitario es una fuente importante de evaluación y retroalimentación, en tanto que permite a la Universidad el mejoramiento de la calidad académica y la formación de nuevos profesionales, además este estudio nos permite conocer dónde y cómo está ubicado, su rol social, económico y la forma de reflejar los valores adquiridos durante su formación académica, aspectos que dan cuenta de la pertinencia de los programas y currículos de las Instituciones de Educación Superior (IES) (Angamarca & Paredes, 2017).

La consecución de personal calificado para desempeñarse en el campo laboral es el mayor desafío que enfrentan las instituciones que educan y forman a los profesionales que cubrirán las necesidades en las organizaciones. Las competencias específicas que surgen a partir de las tendencias tecnológicas y organizacionales, de la concepción de la sostenibilidad ambiental, del crecimiento territorial y la valoración de habilidades socio-emocionales son ejemplos de la necesidad de estrechar vínculos entre la educación, la formación y el mercado laboral (Pisciotti-Ortega, 2021).

Desde hace más de cuatro décadas Bravo (1980) resaltaba que la aplicabilidad de lo aprendido, la utilidad de las competencias de egreso en el ejercicio profesional, la identificación de las incompatibilidades, insuficiencias, limitaciones y fortalezas académicos eran de impacto en la inserción laboral, las expectativas profesionales de los graduados y la trayectoria profesional siguen siendo hasta tiempos actuales, relevantes al momento de actualizar el currículum educativo, al ser indicadores confiables para evaluar la pertinencia, suficiencia, reforzamiento y actualización de los planes curriculares que sustentan la formación profesional.

Así pues, los proyectos formativos en la educación superior deben ser concebidos en respuesta al criterio de pertinencia, hecho que requiere de una retroalimentación permanente para garantizar el impacto que la labor de los egresados genera sobre su área de influencia, lo que, unido a los aportes de su quehacer profesional, se constituye en un importante indicador de calidad.

En la elaboración de diseños curriculares resulta conveniente presentar de manera explícita el enfoque de aprendizaje en el que se sustenta; y en ello puede resultar de particular provecho el que no solamente se mencione el enfoque, sino que se expongan los principios constitutivos del mismo. Tales principios servirían de orientación a los diseñadores para la precisión coherente de los planteamientos orientadores y metodológicos del currículo (Dávila & Requena, 2021).

Desde esta perspectiva, la evaluación curricular se ha transformado en un proceso necesario y dinámico para las instituciones educativas, porque las políticas de educación superior incluyen programas de seguimientos de egresados que proporcionan la información necesaria para la evaluación curricular, como bien expresa Margarita Pansza, citada por Caligiori et al., (2012): “Una parte muy importante de la evaluación será la opinión y el desempeño de los egresados, pues así se podrán corregir las fallas que se estén presentando, desde el momento mismo que egresa la primera generación (en las carreras nuevas) y asegurar de ese modo la calidad de la carrera” (p.4).

Es importante unir el mundo académico con el mundo real, para esto, los estudios de pertinencia disciplinar posibilitan articular la coherencia entre ambos contextos. La visualización de las situaciones que se presentan en la institución educativa y el ámbito laboral permitirá establecer propuestas dentro del ámbito

de la gestión y evaluación educativa que fortalezcan y coadyuven en la formación de los profesionales de la enfermería, la contribución se hará a la gestión académica específicamente, donde se encuentra el currículo y el plan de estudios como uno de sus componentes, tomando elementos particulares de la pertinencia de la calidad educativa y el impacto se verá reflejado de forma directa en las instituciones de salud y económicas que contratan al egresado de determinado plan de estudios.

Estudios relacionados

Se encontraron diversos estudios de instituciones de educación superior que ofertan programas de Licenciatura en Enfermería, los cuales proporcionan información sobre la relación entre el área educativa y productiva. El trabajo de Parada et al., (2021), presenta un análisis de la pertinencia de la formación y competencias adquiridas (desde la visión de los graduados) frente a los roles desempeñados como enfermeros(as) en los diferentes contextos laborales tanto a nivel nacional como internacional. Para entrar en contexto se destaca que el Programa de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) busca de la evaluación permanente y participa en los procesos de acreditación de alta calidad, por lo que propone una malla curricular ajustada a las necesidades del contexto, con tres principios orientadores: pertinencia social, flexibilidad e integralidad curricular. En general, estos autores en el análisis de los resultados refieren que los graduados definen haber alcanzado las competencias necesarias para su desempeño en los diferentes roles profesionales, y valoran con alto grado de pertinencia, la formación recibida en el pregrado al considerar que responden a las necesidades de la institución, de los servicios acordes a las características del contexto en el que laboran, señalan como punto importante la necesidad de profundizar el eje de investigación, donde se promueva la participación del estudiante en procesos de escritura y publicación de artículos, puesto que sólo un pequeño grupo de graduados refiere que esta labor ha sido aplicada en su ejercicio profesional, lo cual evidencia la escasa visibilidad que da el grupo enfermero en estudio a sus trabajos investigativos realizados.

Por otra parte, Roque et al., (2018), realizaron una investigación de enfoque mixto, con el propósito de analizar la pertinencia de la carrera de enfermería de la Universidad Nacional de Chimborazo de Ecuador. Parte de la premisa de la necesidad de que los procesos educativos tengan congruencia con las demandas que la sociedad exige respecto a un entorno cambiante que apuesta a la excelencia, pertinencia y calidad como parte de la responsabilidad que las universidades tienen para que sus egresados sean capaces de modificar la realidad vigente. Dicho estudio se hizo con un abordaje exploratorio mixto, la población de estudio estuvo compuesta por egresados del programa de enfermería y

empleadores e instituciones del sistema nacional de salud donde se encuentran laborando dichos egresados. Se realizó un análisis de la pertinencia del currículo de la carrera de enfermería de la UNACH, en sus resultados destacan que en lo referente a la organización curricular es esencialmente disciplinar, con insuficiente relación entre esta y los contenidos de la interculturalidad, lo que dificulta el abordaje de las investigaciones y las actividades de vinculación con la sociedad, desde un enfoque salubrista.

En su estudio Roque et al., (2018) describen un currículum caracterizado por contenidos repetitivos, con una lógica secuencial que limitaba la articulación entre las asignaturas que lo conforman. La investigación no estaba concebida como un eje transversal en el proceso de formación profesional. Los principales hallazgos fueron que los empleadores refirieron satisfacción con el desempeño de los graduados de esa carrera y manifestaron interés por que se mantenga su formación debido a la demanda de este recurso humano. Los graduados que formaron parte del estudio manifestaron satisfacción con la preparación recibida durante su formación profesional. Las debilidades identificadas por estos, estuvieron relacionadas con las dimensiones de investigación y dirección en salud, las cuales se pueden abordar desde el rediseño curricular. El estudio permitió establecer la pertinencia de esa carrera; en el que se observó la necesidad de continuar graduando estos profesionales para contribuir a la sostenibilidad de los servicios de salud en el contexto investigado. Los empleadores refirieron satisfacción con el desempeño de los egresados y manifestaron interés por que se mantenga su formación debido a la demanda de este recurso humano. Los encuestados manifestaron satisfacción con la preparación recibida durante su formación profesional. Las debilidades identificadas por estos estuvieron relacionadas con las dimensiones «investigación» y «dirección en salud», las cuales de acuerdo a los autores pueden ser solucionadas mediante el rediseño curricular.

Otro aspecto importante a considerar es el perfil de egreso y el desarrollo de competencias, al respecto se encontró un estudio denominado “Proyecto Tuning: competencias genéricas y exigencias laborales en egresados de una licenciatura de enfermería en México”, de los autores Ayala-Guzmán, Verde-Flota, Monroy-Rojas, Contreras-Garfias y Rivas-Espinosa (2017) el cual analizó la relación entre el desarrollo de competencias genéricas en el ámbito educativo y la exigencia laboral en egresados.

El estudio se realizó mediante la opinión de un grupo de egresados de la licenciatura de enfermería de una universidad pública en la Ciudad de México, los resultados señalan que existe correlación positiva entre el desarrollo de competencias genéricas en el ámbito educativo con las exigencias del campo laboral, con excepción de la capacidad de investigación.

Por otra parte, Cruz y Bellido (2019), efectuaron una investigación con el fin de describir la ubicación, trayectoria laboral y satisfacción de los egresados de la Licenciatura de Enfermería en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Mediante un diseño descriptivo transversal, encontrando que poco más de la mitad de los egresados tiene empleo en el sector salud; 49% se laboran en instituciones públicas y 51% en instituciones privadas. Los egresados valoran sentirse satisfechos con su actividad laboral, el 60% de ellos tiene la posibilidad de responder a problemas de relevancia social y el 57.1% aplica los conocimientos aprendidos.

Aristizábal et al., (2020) en su estudio titulado “Regulación de la enfermería en México: actores, procesos y resultados” hace un abordaje referente a los actores que intervienen en el proceso de la regulación para el ejercicio de enfermería, afirmando que, en el aparato regulatorio de la enfermería en México, el Estado es el actor dominante. Sin embargo, recientemente ha fomentado la participación de otros actores, incluidos los representantes de la enfermería. El Estado mantiene bajo su control el licenciamiento como mecanismo de ingreso al mercado. En el mercado también tienen una gran influencia ya que los procesos regulatorios están dominados por las instituciones públicas en las cuales el Estado define políticas de contratación y mecanismos de pago. Como actor principal, el Estado tiene la responsabilidad de generar mecanismos entre la oferta y la demanda que sean compatibles y equilibrados. Por su parte, la enfermería debe desarrollar estrategias para incrementar su participación tanto en el fortalecimiento de la legislación como en la vigilancia de su cumplimiento.

Retos del diseño curricular

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2005), describe la pertinencia como uno de los criterios centrales que han orientado el diseño de políticas educativas en el nivel superior, cuestión que se evidencia en la coherencia que existe entre los objetivos y los perfiles terminales de los planes de estudio y las necesidades del ámbito de influencia de la institución educativa, así como con el mercado de trabajo o con los proyectos de desarrollo local, regional o nacional (Brito, Ferreira & Garambullo, 2017).

De acuerdo con Brito et al., (2017), la pertinencia se relaciona con la capacidad de evolución y de adaptación de un Programa Educativo (PE) para generar y/o responder a las nuevas condiciones derivadas de las demandas sociales de su entorno; de tal forma que para IES es básico contar con estudios periódicos acerca de las condiciones de sus PE, para dar respuesta a esas demandas de la sociedad.

Se habla de pertinencia social y de la educación referida por Zalapa, Silva y González (2018) como la adecuación, idoneidad y conveniencia de los contenidos educativos establecidos en los planes y programas de estudios para ser impartidos en las instituciones educativas.

A su vez, Malagón (2003) señala que la pertinencia de la educación superior se hace más viable a partir de una mayor interacción del sector universitario con el sector productivo, como resultado de que ambos sectores manejan un lenguaje común que incluye: flexibilidad, calidad, competitividad, resultados, productividad, entre otros, destaca también que el elemento fundamental que ha permitido esta integración sea a su vez el marco de esos dos componentes: el conocimiento, ya que la universidad representa la cuna donde se produce y el sector productivo/ empleador como ente que lo utiliza y aprovecha. En el caso de la Escuela de Enfermería, se visualiza esta relación con los establecimientos de salud.

Estos planteamientos permiten establecer lo importante que es la pertinencia de un programa educativo para los estudiantes y la sociedad. Uno de los retos que enfrenta el país para que exista mayor competitividad y desarrollo es contar con una educación de calidad, que sea, a la vez, pertinente y capaz de formar profesionistas de acuerdo con las competencias que demanda la sociedad del conocimiento. En tal sentido, el proceso formativo debe ser implementado de manera inter y transdisciplinario, articulando líneas o estrategias curriculares que potencien la acción desarrolladora de las disciplinas participantes en el logro del perfil de salida de la profesión. Esta visión desarrolladora, de estructura holística, debe dar respuesta a una concepción sistémica curricular que contribuya a garantizar la formación integral de los futuros profesionales como una vía para alcanzar la necesaria pertinencia académica (Roque, 2018).

Por otra parte, la regulación de la práctica profesional en salud se encuentra influenciada por una serie de factores entre los que se destacan la reforma sectorial, el entorno nacional e internacional (globalización, integración, migración de profesionales), las transformaciones en las modalidades de atención y el fortalecimiento de los individuos en el ejercicio de sus derechos en salud (Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería [COMACE], 2013).

Los principales actores en este campo son las instituciones de salud, públicas y privadas quienes definen sus requerimientos de enfermeras de acuerdo con sus lineamientos internos. Los principales empleadores de enfermeras son la Secretaría de Salud (SSA) y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). En estas instituciones los sindicatos de las instituciones juegan un papel importante al negociar los términos de la contratación del personal de enfermería de acuerdo con los contratos colectivos. Sin embargo, los puestos de trabajo protegidos por el sindicato se han reducido ostensiblemente y las nuevas formas de contratación son temporales y no incluyen los derechos definidos por la ley laboral mexicana.

Las instituciones privadas han incrementado su presencia en los últimos 20 años representando una fuente de demanda cada vez más importante, pero con condiciones laborales más flexibles con respecto a las instituciones públicas, particularmente relacionadas con la existencia de contratos sin temporalidad definida (Aristizabal, Nigenda, Squires & Rosales, 2020).

No existe un proceso regulador general del mercado para establecer equilibrios entre la oferta y demanda de enfermeras por lo que cada institución establece sus propias estrategias para el reclutamiento del personal de enfermería por nivel de entrenamiento. Sin embargo, sí existen reglamentaciones laborales que establecen la forma en la que los contratos deben ser ofrecidos y las prestaciones a las que tienen derecho los trabajadores (Ley Federal del Trabajo [LFT], 2015).

Hasta el momento, el mercado laboral para el personal de enfermería no ha hecho evidente el reconocimiento al desarrollo profesional que ha logrado. En tanto el sistema educativo ha despuntado hacia niveles de educación superior: licenciatura, maestría y doctorado, el sector laboral ha mantenido una estructura rígida y tradicional en la que persiste un desfase entre las funciones y la formación profesional, lo que no ha permitido apreciar las competencias, características y atributos que se adquieren con la educación superior (CIESS, 2005).

Según Burgos (2009) el quehacer de enfermería impacta directamente en la salud de las personas, al ser el profesional responsable del cuidado de la salud del paciente, mediante diversos roles pueden proporcionar y gestionar cuidados y tratamiento personal, trabajan con las familias y con las comunidades, es una pieza clave en la salud pública y en el control y prevención de enfermedades e infecciones. Por tal motivo, la formación de estos profesionales demanda altos estándares de calidad, capaces de acreditar la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse exitosamente en el campo laboral, que abarque desde la entrega de los conocimientos a la evaluación de los mismos.

En este contexto la formación curricular en enfermería tiene dos grandes ejes, la teórica y la práctica que, en conjunción, aportan los conocimientos y las habilidades técnicas que el estudiante requerirá en su desempeño laboral futuro, permitiendo el desarrollo tanto del pensamiento crítico como de habilidades de interacción humana fundamentales a la hora de otorgar un cuidado centrado en la persona. La adquisición de conocimiento por sí solo no es suficiente; la educación que conducirá a desarrollar a un enfermero profesional incluye una dimensión práctica donde los estudiantes desarrollan competencias para la atención de los pacientes y aprenden a pensar y a actuar como profesionales (Iturra-Tapia & Riquelme-Hernández, 2018).

Los roles profesionales de enfermería inscritos en el marco de las tendencias tanto nacionales como internacionales, deben estar direccionados al cumplimiento de funciones esenciales que incluyen la promoción de la salud, la

prevención de la enfermedad y los cuidados de las personas en condición de discapacidad e incluso moribundas, y tal como lo describe el Consejo Internacional de Enfermería, estas deben fundarse en la defensa, el fomento de un entorno seguro, la investigación, la participación en la política de salud y en la gestión de los pacientes y los sistemas de salud (De-Arco & Suarez, 2018).

La salud y la educación son elementos indispensables para el desarrollo de los países y de los seres humanos, por este motivo en 2015, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron 17 Objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual se establece un plan para alcanzar los Objetivos en 15 años. Dentro de estos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se encuentran dos objetivos que están implícitos de manera muy particular en la formación del profesional de enfermería.

El acceso a la salud y el bienestar es un derecho humano, y esta es la razón por la que la Agenda para el Desarrollo Sostenible ofrece una nueva oportunidad de garantizar que todas las personas, no solo las de mayor poder adquisitivo, puedan acceder a los más altos niveles de salud y asistencia sanitaria (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015).

La pandemia puso de relieve la escasez de profesionales de la salud existente en muchos países, especialmente en las regiones con la mayor carga de morbilidad. Más del 40% de todos los países tienen menos de 10 médicos por cada 10.000 habitantes; más del 55% de los países tienen menos de 40 personales de enfermería y partería por cada 10.000 personas. Se necesitan otros 18 millones de trabajadores de la salud, principalmente en países de ingresos bajos y medianos bajos, para lograr la cobertura universal de salud para 2030 (ONU, 2020).

Se dice que la educación es la clave para poder alcanzar muchos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); cuando las personas acceden a una educación de calidad, pueden escapar del ciclo de la pobreza. Por consiguiente, la educación contribuye a reducir las desigualdades y a lograr la igualdad de género. También empodera a las personas de todo el mundo para que lleven una vida más saludable y sostenible. La educación es también fundamental para fomentar la tolerancia entre las personas, y contribuye a crear sociedades más pacíficas (ONU, 2015).

Las Universidades e Instituciones de Educación Superior en todo el mundo han empezado a enfocarse en el aseguramiento de calidad para satisfacer las necesidades tanto de sus estudiantes como de la sociedad con respecto a pertinencia y calidad. Por lo que, se exige cada vez más a las Instituciones de Educación Superior que consideren los resultados de los estudios de graduados con el fin de retroalimentar los procesos académicos Universitarios (Angamarca y Paredes, 2017). En el contexto actual de la educación superior y sus retos, el encargo social, la pertinencia, equidad y calidad de la oferta educativa,

constituyen un aspecto relevante de análisis y cuestionamiento en los diferentes sistemas (Moreno et al., 2019).

CONCLUSIONES

En la revisión de resultados de investigación de los diversos autores se encuentran convergencias respecto a vacíos o imprecisión en la pertinencia curricular durante la formación en investigación del profesional de enfermería, siendo esta un área de oportunidad en la que los rediseños curriculares deberán prestar especial atención. Castro & Simian (2018) manifiestan al respecto que la gestión y ejecución de los cuidados de enfermería deben estar sustentadas y justificadas en evidencia científica y por lo tanto, se hace necesario que las enfermeras(os) desarrollen investigación, para contribuir en los fundamentos de su quehacer, de esta forma dar seguimiento a la razón de ser de esta actividad, cuyo principal objetivo es generar conocimiento que coadyuve en la mejora de la calidad de la intervención de enfermería.

De igual forma los resultados analizados para la construcción del estado del arte en la pertinencia curricular de enfermería, apuntan hacia la tecnología como parte inherente de la formación del recurso humano para la salud, es pues que dentro de los espacios áulicos y las interacciones de los espacios comunitarios y campos clínicos el estudiante deberá tomar consciencia y fortalecer el conocimiento acerca del uso y manejo de dispositivos digitales, equipo biomédico y tecnologías utilizadas en la actualidad, mismas que si bien facilitan y favorecen la calidad en la prestación del cuidado, estas pueden desencadenar situaciones poco deseadas para la recuperación de la salud de las personas. Marrujo y Palacios (2016) manifiestan que la tecnología es un elemento neutro, son las actuaciones de la enfermera lo que determina la presencia de aspectos positivos o negativos asociados a la aplicación de tecnología. La formación es vital para construir el significado de la enfermería y su relación con la tecnología y ayudar a percibir a la persona como un sujeto autónomo, no como un objeto al que aplicamos una máquina, los diseños curriculares con calidad requieren innovar y repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje con metodologías más activas o herramientas de aprendizaje acordes a las necesidades de la sociedad actual.

La dirección en salud y el fortalecimiento de la legislación, aparecen a su vez como asignaturas pendientes, que de acuerdo a los autores pueden ser solucionadas mediante rediseño curricular.

Corresponde a las instituciones educativas, a las instituciones de salud, así como a la legislación para la regulación de la profesión, brindar lineamientos

claros acerca de las tendencias y necesidades tanto nacionales como internacionales, para que a través de los rediseños curriculares, planes y programas de estudio, el futuro profesional de la enfermería se perfile a la resolución de las problemáticas de salud de forma oportuna y adecuada que a su profesión demandan.

Las instituciones formadoras del profesional de enfermería deberán dar seguimiento a los egresados con la intención de evaluar la pertinencia de las competencias adquiridas y su aplicabilidad dentro de las instituciones de salud y las demandas sociales de la disciplina. Así mismo es necesaria la comunicación activa con los empleadores para determinar no solamente la calidad, sino además el perfil del profesional que finalmente ingresa a laborar en las diversas instituciones; Teniendo en cuenta que esta formación responde al diseño de un currículo flexible y en constante evaluación acorde al contexto, de tal forma que se promuevan el desarrollo de habilidades integrales para el futuro enfermero y la capacidad de éste de poder brindar un cuidado holístico.

LITERATURA CITADA

- Acosta, K. y Jordan, K. (2019). Estudio de pertinencia de la Carrera de Enfermería de la Universidad de Guayaquil. [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Recuperado <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/47803/1/TESIS-1411-ACOSTAJORDAN.pdf>
- Angamarca, J. y Paredes, M. (2017). Pertinencia de la formación en graduados de la Carrera de Enfermería de la Universidad Técnica del Norte, Promoción 2014 - 2015. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica del Norte]. Recuperado de <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/6184>
- Aristizabal, P.; Nigenda, G.; Squires, A. y Rosales, Y. (2020). Regulación de la enfermería en México: actores, procesos y resultados. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1):233-242, 2020. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kjCv99tyfRNwpNFxLvsLgKL/?lang=es&format=pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, [ANUIES]. (2005). Anuario Estadístico 2004. Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. ANUIES. México, D.F. México.

- Ayala-Guzmán, C.; Verde-Flota, E.; Monroy-Rojas, A.; Contreras-Garfias, M. y Rivas-Espinosa, J. (2017) Proyecto Tunning: competencias genéricas y exigencias laborales en egresados de una licenciatura de enfermería en México. Instituto Mexicano del Seguro Social. 25 (1). Disponible en: http://revistaenfermeria.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_enfermeria/rt/printerFriendly/262/0
- Bayas, E.; Coloma, L.; Gaibor, Í.; & García, V. (2022). La investigación educativa y su pertinencia social en las Instituciones de Educación Superior. Pro Sciences: Revista De Producción, Ciencias E Investigación, 6(42), 203–210. Disponible en: <https://journalprosciences.com/index.php/ps/article/view/479>
- Bermúdez, M. (2011). "Algunas reflexiones sobre el currículo en la educación", en Contribuciones a las Ciencias Sociales, disponible en: <https://www.eumed.net/rev/cccss/16/mba.html>
- Bravo, M. (1980); Los estudios de seguimiento: Una alternativa para retroalimentar la enseñanza. Perfiles educativos. 7:3-18. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-7-los-estudios-deseguimiento-una-alternativa-para-retroalimentar-la-ensenanza.pdf>
- Brito, J; Ferreira, V. & Garambullo, A. (2017). Evaluación de la pertinencia y calidad del programa educativo de licenciatura en contaduría: estudio de empleadores y egresados. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(15), 311-337. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017000200311
- Burgos, M. & Paravic, T. (2009) Enfermería como profesión. Revista Cubana de Enfermería. 25(1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192009000100010
- Caligiore, I. (2012). Pertinencia de la Formación académica de la carrera de enfermería. Educere, 16(54), 211-219. [Fecha de Consulta 14 de mayo de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626160021>
- Castro, M. & Simian, D. (2018). La enfermería y la investigación. Revista Médica Clínica Las Condes. 29. 301-310. 10.1016/j.rmcl.2018.04.007. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864018300531>
- Comisión Interinstitucional de Enfermería de la Secretaría de Salud [CIESS]. (2005). Perfiles de enfermería. Disponible en: http://www.cpe.salud.gob.mx/site3/publicaciones/docs/perfiles_enfermeria.pdf

- Consejo Internacional de Enfermeras. (2015) La definición de enfermería. Suiza: CIE. Disponible en: <https://www.icn.ch/es/politica-de-enfermeria/definiciones>
- Corzo, L. y Marcano, N. (2009). Pertinencia del currículo de las instituciones de educación superior: un estudio cualitativo desde la teoría fundamentada. *Multiciencias*, vol. 9, núm. 2, pp. 149-156 Universidad del Zulia Punto Fijo, Venezuela Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90411687006>
- Dávila, I. & Requena, M. (2021). Coherencia interna de diseños curriculares de educación inicial en Latinoamérica en relación con su enfoque de aprendizaje. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 161-176. [Fecha de Consulta 27 de Mayo de 2022]. ISSN: 2304-4330. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570965027013>
- De Arco, O. & Suárez, Z. (2018). Rol de los profesionales de enfermería en el sistema de salud colombiano. *Universidad Y Salud*, 20(2), 171-182. disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0124-71072018000200171&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, pp. 1-22 Arizona State University Arizona, Estados Unidos Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898046>
- García, F. (2002). Curriculum y Pertinencia. *Docencia Universitaria*, 3 (2) disponible en: http://190.169.30.98/ojs/index.php/rev_docu/article/view/4479
- Iturra, C. y Riquelme, G. (2018). Percepción de los estudiantes y docentes de Enfermería con respecto a la pertinencia de la rúbrica de evaluación clínica. *Educación Médica Superior*, 32(4), 131-142. Recuperado en 14 de mayo de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000400013
- Ley Federal del Trabajo [LFT] (2015). Diario Oficial de la Federación 2015; México.
- Malagón L. (2003). La Pertinencia en la Educación Superior: elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*. XXXII (3), Recuperado <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/127/03.htm>

- Malvárez S. & Castrillon, M. (2006). Panorama de la fuerza de trabajo en América Latina primera parte. Medigraphic. Artemisa. Rev Enferm IMSS; 14 (2): 101-116. [Consultado 11 de junio de 2021] disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2006/eim062g.pdf>
- Marrujo Pérez, K., & Palacios-Ceña, D. (2017). Efectos de la tecnología en los cuidados de enfermería. Cultura de los cuidados, 0(46), 127-133. doi:<https://doi.org/10.14198/cuid.2016.46.12>
- Meza-Salcedo, G., Rubio-Rodríguez, G., Mesa, L., & Blandón, A. (2020). Carácter formativo y pedagógico de la revisión de literatura en la investigación. Información tecnológica, 31(5), 153-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500153>
- Moreno-Martín, G.; Martínez-García, D. N.; Moreno-Martín, M; Fernández-Nieto, M. I. (2019). Egresados de la carrera de Enfermería y su perfil profesional. Educación Médica Superior, 33(1), e1463. Epub 01 de marzo de 2019 disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412019000100003&lng=es&tlng=es
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], (2015), Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], (2020). The sustainable development goals report 2020. Disponible en: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2003). Plan Estratégico 2003-2007, Sesión del Comité Ejecutivo de la Organización Panamericana de la Salud. Disponible en. En red. <http://www.Paho.org.spanish/DB/DBL/onlinecat.htm>
- Parada, D.; Vargas, P.; Rivera, J. & Cendales, S. (2021). Percepción de pertinencia curricular del enfermero graduado en una universidad pública colombiana. Educación y Humanismo, 23(40), 1-18. Disponible en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4047>
- Pisciotti, A. (2021). Estrategia para fortalecer la capacidad de instituciones de formación para vincular las necesidades del mercado laboral a la oferta curricular en Colombia, Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/34), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46787-estrategia-fortalecer-la-capacidad-instituciones-formacion-vincular-necesidades>

- Poquis, E., Cadenillas Albornoz, V., Palacios Garay, J., Núñez Vara, F., Buendía Vila, G., y Chumacero Calle, J. (2020). Análisis del perfil profesional en la empleabilidad de estudiantes de Enfermería de un Instituto Superior Tecnológico Público. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e785. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992020000400038&script=sci_arttext
- Portela, Henry; Taborda, Javier. & Loaiza, Yasaldez. (2017). El currículum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 17-46. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136002>
- Requena, M. A., & Dávila, I. D. J. (2021). Coherencia interna de diseños curriculares de educación inicial en Latinoamérica en relación con su enfoque de aprendizaje. *Horizonte De La Ciencia*, 11(20), 161- 176. Disponible en <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.775>
- Revilla, D. (2020). El método de investigación documental. En Sánchez. A.; Revilla, D.; Alayza, M.; Sime. L.; Medivil, L. y Tafur, R. (eds). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp. 7-22), Lima: PUCP Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Roque, Y.; Cañas M.; García, Santiago; Curay, C. (2021). Estilos de aprendizaje y metas de logro en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19 *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, vol. 14, núm. 2, e33988, Universidade Federal de Minas Gerais Brasil DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33988> Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5771/577168155008/html/>
- Roque, Y; Gafas, C; Herrera, A.; Salazar, Y.; Betancourt, C. y Figueredo, K. (2018). Pertinencia de la formación académica de enfermería. Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador, *Educación Médica*, e 19 (2) Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181317301079>
- Ruiz, H. y López, B. (2008). *Universidad y Calidad: Experiencias y Proyectos*. Mérida. Publicaciones del Vicerrectorado Académico. Disponible en: <http://www.serbi.ula.ve/serbiula/librose/pva/Libros%20de%20PVA%20para%20libro%20digital/Universidad%20y%20calidad%20experiencias%20y%20proyectos.pdf>
- Següel, F; Valenzuela, S. & Sanhueza, O. (2015). El trabajo profesional de enfermería: Revisión de la literatura. *Ciencia y enfermería*, 21(2), 11-20. Disponible en:

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532015000200002

- Subsecretaría de Integración y Desarrollo del Sector Salud [SIDSS]. (2018). Estado de la enfermería en México. Primera edición. Disponible en: http://www.cpe.salud.gob.mx/site3/publicaciones/docs/estado_enfermeria_mexico2018.pdf
- Universidad de Colima (2013). Documento curricular Facultad de Enfermería. Disponible en: http://sistemas2.ucol.mx/planes_estudio/pdfs/pdf_DC44.pdf
- Zalapa, E., Silva, J. y González, F. (2018). La pertinencia educativa desde la opinión de los egresados de la Universidad Michoacana. Revista Ciencias de la Educación, 28(51), 21-52 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7480714>
- Zárate, R. (2021). Enfermería en tiempos de covid-19: el aplauso no es suficiente. Entrevista, Tamiz Cuatrimestral, marzo-junio 2021. Páginas 30-35 disponible en: <https://amiif.org/tamiz/marzo-junio-2021/> <https://amiif.org/wp-content/uploads/2021/03/08-entrevista-enfermeria-en-tiempos-de-covid-19.pdf>

SÍNTESIS CURRICULAR

Yessica Daena Cota Valdéz

Licenciada en Enfermería y Obstetricia (UNAM). Maestra en Enfermería (UACH). Egresada del Doctorado en Innovación y administración educativa (CUCI). Maestra de asignatura “B” 30 horas base en la Facultad de Enfermería Mochis. Tutora desde el 2008 hasta la actualidad. Asesora acreditada de Servicio Social desde 2009. Correo electrónico: yessica.cota@uas.edu.mx

Nidia Selene Castro Leyva

Licenciada en Enfermería (UAS). Maestra en Enfermería (UACH). Egresada del Doctorado en Innovación y administración educativa (CUCI). Maestra de asignatura “B” 30 horas base en la Facultad de Enfermería Mochis. Tutora desde el 2012 hasta la actualidad. Asesora acreditada de Servicio Social desde 2009. Enfermera especialista “C” de base en Hospital general de Los Mochis. Correo electrónico: Nidiacastro@uas.edu.mx

MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS ¿PROPUESTA INNOVADORA O UNA SIMULACIÓN DE CAMBIO EN MÉXICO?

EDUCATIONAL MODEL BY COMPETENCES INNOVATIVE PROPOSAL OR A SIMULATION OF CHANGE IN MEXICO?

Arlete Du-Pond-Barrera

Resumen

Desde una posición crítica, el presente artículo aborda la educación por competencias y la implementación de dicho modelo educativo en el contexto mundial con incidencia en América Latina y las reformas sufrida para lograr su implementación en México, tocando algunas particularidades y opiniones expresadas por diversos autores, que han analizado situaciones similares y lo intrincado que ha sido establecer las modificaciones de los actuales programas de estudio tradicionales basados en contenido a un programa por competencias en el contexto de la educación superior mexicana. Para lograrlo se realizó una investigación mediante un diseño cualitativo y análisis documental, usando como técnica el desarrollo de conceptualización y teorización coherente.

El proceso no es fácil, esto debido quizás, que todavía no se ha terminado de implementar la educación por competencias en grados inferiores (primaria, secundaria y preparatoria) y; cuando se decide implementarlo por decreto a los niveles de educación superior, con estudiantes y

maestros cuyo desarrollo educativo fue un sistema por productos o llamado “Enseñanza-aprendizaje”, y ahí está la principal limitante pues solo se circunscribe a Enseñar-Aprender-Evaluar. Aunque es prematuro para hacer un balance acerca de los resultados, se visualiza que el cambio no logre una verdadera reforma de la enseñanza universitaria, a juzgar por la falta de experiencia y conocimiento que solo resulta en confusión entre las autoridades, el profesorado y el estudiante, acerca del significado de las competencias y cómo desarrollarlas en estos últimos. Por lo que, el reto estriba en cómo lograr profesionistas que construyan conocimiento y su aplicación en forma disciplinar.

Palabras clave: competencia, reforma, enseñanza, calidad educativa, proyecto Tuning.

Abstract

From a critical standpoint, this article addresses competency-based education and the implementation of said educational model in the global context with incidence in Latin

America and the reforms undergone to achieve its implementation in Mexico, touching on some particularities and opinions expressed by various authors, that have analyzed similar situations and how intricate it has been to establish the modifications of the current traditional content-based study programs to a competency-based program in the context of Mexican higher education. To achieve this, an investigation by means of a qualitative design and documentary analysis, using the development of coherent conceptualization and theorization as a technique.

The process is not easy, perhaps due to the fact that the implementation of competency-based education in lower grades (elementary, secondary and high school) has not yet been completed and; when it is decided to

implement it by decree at higher education levels, with students and teachers whose educational development was a system by products or called "Teaching-Learning", and there is the main limitation since it is only limited to Teach-Learn-Evaluate. Although it is premature to make a balance about the results, it is visualized that the change will not achieve a true reform of university education, judging by the lack of experience and knowledge that only results in confusion among the authorities, the professoriate, and the student, about the meaning of competencies and how to develop them in the latter. Therefore, the challenge lies in how to achieve professionals who build knowledge and its application in a disciplinary way.

Key words: competence, reform, teaching, educational quality, tuning project.

INTRODUCCIÓN

La oleada de reformas que el sistema educativo mexicano ha puesto en marcha en lo que va del presente siglo, en especial en este último sexenio presidencial origina una revolución en todos los niveles educativos. En efecto, las instituciones de educación superior no han permanecido ajenas a este proceso. Algunas universidades públicas en el país han cambiado su currículum convencional por otro basado en "Competencias", por ejemplo, la Universidad Autónoma de México (UNAM), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Instituto Tecnológico de Aguascalientes (ITA), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), entre otras.

Este tema se vincula con la necesidad del sistema de reconocer que está realizando innovaciones, pero el problema en el fondo es que en general estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal de políticos que una acción realizada por parte de los docentes y alumnos, la cual se podría lograr a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación. Una razón clara de que es complicado implementar la reforma educativa en países como México es la afirmación del Banco Mundial, (1999): lo que distingue a los pobres de los ricos –sean personas o países- es, no sólo el hecho de que tienen menos capital, sino también menos conocimiento; es por ello, lo intrincado de conducir una verdadera implementación de los

lineamientos dispuestos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) e instaurado por la Unión europea (UE) respecto a la reforma educativa que implica el establecimiento de un sistema educativo por competencias mediante el Proyecto Tuning (Programa Sócrates, 2000).

La educación, en general, y el aprendizaje, en particular, es mucho más que recolectar conocimientos, o construirlos, debe enfocarse a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos, por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de los distintos dominios de conocimiento, de las capacidades de acción, de interacción; Para generar un modelo que integre saberes, acciones, de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, global y dinámica. De ahí la necesidad de un nuevo modelo educativo basado en competencias (Vázquez, 2001).

Que establece el proyecto Tunnig instaurado por la Unión Europea

En una sociedad cambiante como la europea y su influencia en el mundo, donde las solicitudes tienden a encontrarse en constante reformulación, aquellas competencias y destrezas genéricas son de enorme trascendencia. Más todavía, la mayor parte de éstas tienen la posibilidad de realizarse, nutrirse o destruirse por enfoques de educación y aprendizaje y por materiales apropiados o inapropiados. La elección de las competencias del proyecto Tuning como referencia aporta muchas ventajas (Bravo Salinas, 2005) estableciendo lo siguiente:

- a) *Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados*

En la meditación sobre los perfiles académicos y profesionales, en las competencias emergen conocimientos que tienen la posibilidad de ser apropiados para fines específicos. Este comienzo tiene una capacidad inherente para seleccionar, en una extensa gama de modalidades, lo cual podría ser correcto. El énfasis en que los alumnos adquieran más competencias determinadas puede modificar de manera positiva la transparencia en la definición de las metas aquellos fines deben ser más dinámicos y más acordes con las necesidades en el enfoque de las ocupaciones educativas, de los materiales de educación y de una extensa variedad de situaciones educativas, pues beneficia la colaboración sistemática del alumno, individualmente o en conjunto, en la preparación de trabajos pertinentes, presentaciones, retroinformación estructurada, etcétera. Además, hay un cambio más apropiado de énfasis en lo cual se les da a los alumnos (input) se pasa a el valor de los resultados (output). Esto lleva consigo

un reflejo en la evaluación del trabajo de los alumnos, que se desplaza del entendimiento como alusión dominante (y algunas veces única) hacia una evaluación centrada en las competencias, habilidades y procesos. El cambio se refleja en la evaluación del trabajo y las ocupaciones en relación con los enfoques de evaluación que tienen la posibilidad de usarse (portafolio, tutoría, trabajo personal, etc).

El uso de competencias y destrezas (junto con el conocimiento) y la posibilidad en los resultados (outputs) agregan otro fundamental estudio. La definición de perfiles académicos y profesionales para asignar una titulación. La transparencia y la calidad de los perfiles académicos y profesional son desarrollo de las zonas de competencias requeridas, refuerzan la calidad en la consistencia como esfuerzo conjunto y debe ser prioritario para las instituciones en términos de enfoque y transparencia, objetivos, procesos y resultados.

b) Desarrollo del nuevo paradigma de enseñanza principalmente centrada en el alumno y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento

En el paradigma enseñanza-aprendizaje se está produciendo un cambio que remarca cada vez más el valor de una enseñanza centrada en el individuo que aprende. Podría decirse que la necesidad de reconocer y ver el aprendizaje tiene su efecto en las cualificaciones y en la obra de programas educativos que conduzcan a titulaciones determinadas. En este entorno, la importancia de competencias junto con la importancia de conocimientos da incontables ventajas que permanecen en armonía con las demandas que emergen del nuevo paradigma.

Reflexionando sobre los diferentes puntos que caracterizan esta tendencia, es notable la relevancia del paradigma anterior que implica una posibilidad de una enseñanza más centrada en el alumno, una transformación del papel del educador, una totalmente nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las ocupaciones educativas, un movimiento posible en los suministros del conocimiento.

Este criterio hace hincapié en que el alumno, el que aprende, es el centro del proceso. Por lo tanto, perjudica la forma de encauzar las ocupaciones educativas y la organización del entendimiento, que pasan a ser regidos por las metas del estudiante.

c) Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje

La «sociedad del conocimiento» es además la «sociedad del aprendizaje», esta iniciativa coloca velozmente la enseñanza en un entorno más extenso: el proceso ininterrumpido de aprendizaje persistente, donde el individuo requiere ser capaz

de manejar el razonamiento, ponerlo al día, elegir lo cual es apropiado para un definido entorno, aprender siempre, entender lo aprendido de tal manera que logre ajustarse a situaciones novedosas y variables. Los entornos variables y la pluralidad están afectando además el ritmo no únicamente en la manera y forma de la entrega de programas sino en el enfoque total de la organización del aprendizaje, lo cual incluye programas más focalizados, cursos más cortos, con construcciones menos rígidas y entrega más flexible del entendimiento con la condición de más grande guía y apoyo.

En el punto de vista del aprendizaje persistente, la posibilidad de lograr trabajo se estima mejor servida por medio de la variedad de enfoques y perfiles de estudio, la flexibilidad de programas y el desarrollo de competencias genéricas.

d) Búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía

La búsqueda de una mejor forma de predecir un desempeño productivo en el sitio de trabajo más allá de las medidas de sabiduría, personalidad y conocimientos se estima constantemente como el punto de inicio de la reflexión sobre competencias, esto sigue siendo de vital importancia especialmente a la posibilidad de conseguir empleo, que tiene que reflejarse de diferentes maneras en el currículo.

A partir del punto de vista del plan Tuning, los resultados del aprendizaje van más allá del empleo para integrar además las solicitudes y niveles que la sociedad académica ha predeterminado relacionadas con cualificaciones concretas. Sin embargo, el empleo es un factor fundamental como ciudadano, o sea, la obligación de realizarse como persona y ser capaz de aceptar responsabilidades sociales.

e) Un impulso a la dimensión europea de la educación superior

El debate conjunto sobre el núcleo de las competencias y la articulación de los sistemas de acreditación al incrementar los datos sobre los resultados del aprendizaje y contribuir al desarrollo de construcciones usuales para las cualificaciones lo cual beneficia comprensión, claridad y el llamativo de este Espacio Europeo de Enseñanza Preeminente. Además, un incremento en la transparencia de los resultados y procesos de aprendizaje va a ser de manera definitiva y como una ventaja adicional para el estímulo e incremento de la movilidad.

f) Un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados

El lenguaje de las competencias, aún que procede de fuera de la academia, podría considerarse más correcto para el intercambio y el diálogo con grupos que no

permanecen de manera directa relacionados en la vida académica sin embargo que tienen la posibilidad de ayudar al desarrollo de nuevas titulaciones y a la construcción de un sistema permanente para mantener al día los ya existentes.

A partir del año 2000, la enseñanza basada en competencias como se ha mencionado anteriormente, instaurada en la Unión Europea mediante desarrollo del Proyecto Tuning, que surgió como una iniciativa de las universidades y fue presentado a finales del año 2000 en el marco del Programa Sócrates (Programa Sócrates, 2000), que ha alcanzado también a casi todos los países europeos, sobre todo a la educación secundaria. El filósofo francés Jean Claude Michea llama al “aprendizaje por competencias” la enseñanza de la ignorancia, la cual consiste en aprender destrezas y habilidades, prácticas técnicas y aplicaciones de saberes, pero sin necesidad de la educación por competencias de aprender y comprender esos saberes, conocimientos y tecnología (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011).

En Francia se ha definido un “zócalo” común de conocimientos y competencias en la escolaridad obligatoria. En Inglaterra, el nuevo Currículo Nacional debería asegurar la enseñanza de las competencias necesarias para la alfabetización científica de todos los alumnos y las ideas científicas más importantes para su formación. En Portugal, el Currículo Nacional de Enseñanza Básica tiene como subtítulo Competencias Esenciales (Porro y Roncaglia, 2008).

En España, la metodología Tuning adoptada acríticamente como un cierto pensamiento único, es discutible que sea válida para todos los programas educativos, aparte de suponer —por su enfoque inductivo de encuesta— una subordinación a los llamados empleadores. El debate del rediseño de los programas en términos de competencias no es sólo técnico, primariamente es político e ideológico: cuál debe ser la función de la Universidad en relación con la formación (formar para el empleo o introducir en un ámbito cultural) y el tipo de profesionalidad (Moreno, 2010). Este nuevo currículo (MEC, 2007) incorpora las competencias básicas para “poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrado y orientado a la aplicación de saberes aprendidos” (Porro y Roncaglia, 2008).

En el proyecto Tuning, la necesidad de consulta social respondió a el deseo de comenzar el diálogo grupo a grado europeo en el campo de las competencias y destrezas, por medio de la consulta a conjuntos fuera del entorno académico (graduados y empleadores) así como, además, a partir de una visión más vasta, a otros equipos involucrados con el mundo académico (aparte de los representantes de Tuning, de todas las zonas de estudios involucradas).

Implementación y abordaje a la educación por competencias en México

A lo largo de los años se han tenido diferentes perspectivas y enfoques de cómo tiene que ser la educación en las escuelas en México, a principios del siglo XX el maestro tenía como principal función hablar y decir, en cuanto que la función del alumno se remitía a escuchar solamente; en los años 20's el profesor explicaba, el estudiante entendía; en los 50's el docente se encargaba de demostrar lo que enseñaba y el alumno de experimentar lo que aprendía; en los años 70's el educador se dedicaba a construir el conocimiento y el educando se preocupaba por aprenderlo; en el 2000 se tornó al maestro como mediador el cual construía el conocimiento mientras que el alumno tomaba esa educación y la transformaba para poder competir en la sociedad, mejor conocido como “enseñar a aprender” (Olivera, 2002).

En América Latina, ya en 1998, desde el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe se afirmaba que “hay demandas del subsistema productivo que parecen estar centradas en la necesidad de desarrollar competencias para la resolución de problemas, la capacidad de protagonismo, de ser creativo, de trabajar en equipo”. La Organización Internacional del Trabajo detalla algunas experiencias de formación basada en competencias en América Latina y el Caribe. El desarrollo del Proyecto Tuning-América Latina se planteó nuevos objetivos y siguió una metodología propia (Díaz-Barriga, 2006; Porro y Roncaglia, 2008).

En las universidades en México, los alumnos no son los mismos que hace unas décadas y los profesionales que egresan se enfrentan con un mundo que exige de ellos una formación distinta a la que proveía una enseñanza tradicional. En esa enseñanza no se contemplaba explícitamente como objetivo que los alumnos desarrollaran competencias fundamentales relativas a: Organización y toma de decisiones, Actitudes sociales y Gestión de la información, que son las que aparecen ahora como debilidades en la formación de nuestros graduados, según la visión de estos y de sus empleadores (Porro y Roncaglia, 2008). De hecho, de las diez capacidades más valoradas por los docentes universitarios, seis corresponden a competencias relativas a Procedimientos y actitudes investigativas (Wainmaier et al., 2006).

El enfoque por competencias en educación aparece en México a fines de los años sesenta relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la industria, su interés fundamental era “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el empleo” (ANUIES, 2004).

En la actualidad, la Humanidad enfrenta un gran reto en términos de su sobrevivencia. Los recursos naturales ya no pueden ser considerados como

inagotables e incluso renovables, lo que nos obliga a tener que plantear una nueva relación con el entorno y, aunque parezca extraño, un proceso de readaptación a las nuevas condiciones, así como un modelo de desarrollo que no puede estar ligado exclusivamente la extracción de tales recursos. De igual forma, poseemos recursos tecnológicos en abundancia como antes nunca existieron, que permiten un desarrollo y expansión de los conocimientos de manera acelerada. En este contexto, es evidente que el modelo educativo no puede seguir siendo el mismo, debe ser remodelado y aunque surja en condición de emergente, deberá ser capaz de permitirnos sobrevivir y desarrollarnos (García Retana, 2011).

El objetivo principal del modelo educativo por “Competencias” es potenciar las capacidades de cada ser humano de manera individual, pero, a la vez, permitir la unión de todas estas capacidades individuales como una sola fuerza. El mismo alumno solo se podrá constituir si construye e implementa un currículo capaz de dirigir todos los esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias de cada persona, donde su desempeño permita utilizar los recursos existentes, materiales y tecnológicos, físicos e intelectuales, cognitivos y emocionales de manera positiva y razonable, capaces de potenciar al máximo la dimensión humana, capaz de conocer, interpretar y transformar la realidad, lo que implica estimular la creatividad, la imaginación, el pensamiento a resolver los problemas que plantea, demanda o se proyectan en el contexto actual y futuro (ANUIES, 2004; Vázquez, 2001).

Sin embargo, la noción de competencia de este modelo puede tener algunos problemas como la formación de los docentes para que dominen el enfoque, pero, por otro lado, puede tener beneficios sobre todo porque el alumno puede llegar a tener otra manera de aprender en el proceso enseñanza-aprendizaje, habilidad que puede impactar en la solución de problemas de la vida real. Viéndolo desde este punto de vista se puede decir que trata de formar al individuo desarrollándole todas las capacidades posibles tanto cognitiva como socio afectivamente que le den herramientas en la vida para tener una mejor adaptación en los cambios que se generan para que pueda resolver diferentes tipos de situaciones que se le presenten cada vez más complejas de una forma eficaz y eficiente (Chong-Muñoz y Castañeda-Castro, 2013).

Las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión. Además, son procesos complejos porque implican la interacción de muchas dimensiones del ser humano y del contexto, también la asunción y afrontamiento de la incertidumbre, uno de los grandes retos para la educación. (Tobón, 2006).

En otras palabras, se trata ahora de planificar y gestionar el tiempo que dedica

el alumno a las asignaturas, tanto en clase como fuera de ella, y no solamente el tiempo que dedican los profesores.

Y ciertamente, este cambio de enfoque representa un auténtico giro de 180° en la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero acaso, ¿este aprendizaje depende solo del alumno?; En definitiva, no es así. Este nuevo modelo educativo necesita de docentes preparados que comiencen a ver a la evaluación como un proceso, y no solo con exámenes de contenidos mecanizado o conceptual que inundan los libros de texto y que limitan al alumno al aprendizaje sin práctica, limitan su capacidad natural para la investigación en el entorno y en otras fuentes de información, y además no llegan a la conclusión de formar un perfil con actitudes determinadas de estudiante como ciudadano o profesional. Podemos decir que cuando el profesor se dedica, incansable, a llenar pizarras y a explicar a toda velocidad. Sólo cuando corrige el examen final se da verdadera cuenta de que de los pocos alumnos que han llegado muchos de ellos estaban en clase sólo “de cuerpo presente” porque sus pensamientos debían estar en otra parte.

Una organización docente centrada en el aprendizaje debe parecerse más a una barca en la que todos reman. El profesor sigue teniendo un rol esencial, porque él es el timón, el que determina el rumbo, pero si los alumnos dejan de remar la barca se para y el problema se hace evidente para todos. En otras palabras, si el protagonista del proceso de aprendizaje (el alumno) se para, entonces todo se para. Así debe ser, puesto que para que el estudiante aprenda (que es el objetivo) es necesario su esfuerzo. Como mencionaba aquel anuncio de televisión sobre la conducción: no podemos conducir (estudiar) por ti.

Ser parte de la norma de que “nadie da lo que no tiene”, por tal motivo, es fundamental preparar a los profesores que trabajan los currículos con el enfoque de competencias, una reforma en el currículo requiere que sea socializado ante la comunidad educativa para que todos estén enterados de cuáles son los cambios que se proponen, dicha acción es aún más imprescindible si aparte de las modificaciones en el currículo hay un nuevo enfoque que sustenta la práctica docente (Lata-Doport y Castro-Rodríguez, 2016).^[EM1] Por tal motivo, las acciones de formación docente y de socialización del currículo son la base para el cambio de un modelo curricular (independientemente del que se promueva), en este caso el enfoque de competencias requiere un trabajo arduo y previo con los profesores (antes de iniciar los trabajos de desarrollo del currículo de forma oficial).

Finalmente, se quiere destacar que, así como en el proceso evolutivo de la Historia se observa el resultado de una continua búsqueda del hombre para resolver los problemas humanos, de igual modo, en el ámbito de la Educación resulta también evidente esa búsqueda continua y progresiva, esa inquisición permanente sobre cómo tratar a la naturaleza humana y sobre cómo mejorarla.

De tal modo que la Pedagogía sea realmente un instrumento útil y eficaz para mejorar la vida personal y su actuación social.

Obstáculos del modelo por Competencias

En general como siempre en países en vías de desarrollo existe prisa por aplicar una nueva tendencia o estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones, donde se impone por decreto sin realizar una reflexión a fondo de los temas prioritarios del país y de cómo abordar esta nueva filosofía, desde el punto educativo y cultural de un país. Queriendo convencer a las autoridades de todos los niveles educativos que entramos a la era de la innovación y poner en este caso a México en el contexto mundial con el solo hecho de anunciar que se entra a la nueva era del conocimiento con educación por competencias, pero el problema en el fondo es que en general estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o por lo menos de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma (Cázares, 2008; Díaz-Barriga, 2006).

El valor y la pertinencia de un currículum o programa de estudios por competencias se han dado por sentados, se ha asumido que, si es bueno para otros países, lo tiene que ser también para nosotros. Y no es que la propuesta no tenga su valor en sí misma, de seguro lo tiene, lo preocupante es que sigamos adoptando esquemas del exterior sin que se abran espacios para el análisis y el debate, donde todos los implicados (especialmente alumnos y profesores) participen y sus voces sean consideradas. Muchos de sus detractores, especialmente de la educación socialista, han puesto en duda la legitimidad de los principios que la orientaron y a los motivos verdaderos que llevan a su implementación. Según su punto de vista, ésta fue una medida anticonstitucional e impopular que atentaba contra los sentimientos de la población. Sus promotores y artífices eran parte de una minoría que adoptó ideas del exterior con el propósito de perpetuarse en el poder. La propuesta educativa no sólo carece del apoyo social; también va en contra de las tradiciones religiosas y culturales de la sociedad. Una vez más, parece que la premura del tiempo para su implementación de una reforma o enfoque de la educación por competencias nos gana. El desenlace de esta historia ya la conocemos (Quintanilla, 1996).

La inestabilidad, inconformidad, de esta innovación en la educación se debe a que el valor y la pertinencia de un currículum por competencias se ha basado en la creencia que, si es bueno para otros países, lo tiene que ser también para nosotros. Y no es que la propuesta no tenga su valor en sí misma, de seguro lo

tiene, lo preocupante es que sigamos adoptando esquemas del exterior sin que se abran espacios para el análisis y el debate, donde todos los implicados (especialmente alumnos y profesores) participen y sus voces sean consideradas. Que este cambio valla más allá de políticos en un congreso debatiendo únicamente un crecimiento económico, donde a los estudiantes se les forma para ser los robots de sus fábricas. En general existe prisa por aplicar una nueva tendencia o estrategia que de alguna manera nos lleve a dejar de ser un país tercermundista, o por lo menos estar preparados para maniobrar la industrialización que otros países han alcanzado. Y una vez más, parece que la premura del tiempo nos gana.

Sin antes realmente ver los verdaderos motivos por los cuales en México cada vez se hace más evidente la gran dificultad que implica desarrollar este modelo en las aulas. Existen distintos factores, entre los más importantes son (Gómez y Meneses, 2009):

a) Los involucrados no comprenden al 100% este modelo

Al parecer, sólo los responsables de las áreas de desarrollo y capacitación lo dominan, por ser quienes más trabajan en instaurarlo; pero francamente no existe una intención real de parte de todos los profesores ni de todos los administrativos (incluyendo a la dirección) por integrarlo a la cultura de las instituciones, dado que la mayoría –sino todos– provienen de un modelo de educación conductista y cambiar de enfoque implica muchas adaptaciones y ‘sacrificios’ que no siempre se está dispuesto a hacer.

Así, el modelo se entiende y se implementa de dientes para afuera, sin creer firmemente en su método ni en sus resultados. Se convierte por mucho en una imposición, no en una meta.

b) Los estudiantes no comprenden el modelo

No existe una inducción efectiva al modelo basado en competencias, que deje clara la dinámica, los beneficios y sobre todo las responsabilidades que un alumno habría de asumir al ingresar a un programa o a una institución que predique esta forma de enseñanza.

c) Existe escasez de recursos

El modelo basado en competencias demanda una serie de recursos ambientales, tecnológicos y pedagógicos que desafortunadamente no todas las instituciones tienen; pero lo más lamentable es que muchas de ellas tampoco tienen el afán de conseguirlos (o proveerlos), en tanto que los consideran poco indispensables.

No se trata sólo de salones, bancas y computadoras, sino de contar con espacios apropiados para generar el aprendizaje, la infraestructura adecuada y un equipo humano actualizado a todo nivel.

Como resultado, existe una clara desconexión entre una dirección que trata de implantar un modelo educativo que ni ella misma entiende, y los cuerpos académicos que luchan constantemente contra corriente. En este sentido, la motivación, el entusiasmo y el ímpetu por hacer que el modelo basado en competencias funcione, quebrantan, y al final también los profesores más competentes dejan de luchar por este cambio.

d) Gobiernos cambiantes y sin nociones en la implementación de una verdadera reforma educativa

Aunado a los incisos anteriores, a finales del gobierno de Enrique Peña Nieto en 2017, con la mediana implementación de su Reforma Educativa (2013), sustituida por la reforma del Lic. Andrés Manuel López Obrador cuya propuesta parece estar constituida como una calca de la anterior (Ramírez Valdés y Acevedo Jiménez, 2018), resalta que, con el propósito de identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad, la Secretaría de Educación Pública (SEP), efectuó acciones en la implementación de los planes y programas de estudio vigentes (2011 y 2017) y concretar una reforma al artículo 3° de nuestra Constitución Política, sobre la implementación curricular de Aprendizajes Clave para la educación integral de 2017, dando como resultado la nueva escuela mexicana (SEP, 2022).

La nueva escuela mexicana de la Subsecretaría de Educación Media Superior (2019), es un modelo de orientación integral en la educación que consta de cuatro ejes que están direccionados hacia el enfoque que establece el artículo 3°, la ley general y el modelo educativo de orientación integral, es el enfoque humanista. Los ejes que menciona y que son clave, están direccionados hacia el enfoque humanista. El primero de ellos es el interés superior de las niñas, niños y adolescentes, donde la prioridad de todo el sistema educativo, son los estudiantes hacia ellos están direccionados todos los esfuerzos ya que son el centro de todo el sistema educativo. El segundo son los planes y programas de estudios diseñados con forme a los criterios que establece el artículo 3° y la ley general, estos criterios por mencionar algunos es enseñarle a nuestros alumnos a vivir en democracia, enseñarles a vivir en inclusividad, a que todos dentro de la escuela, dentro de nuestra comunidad de aprendizaje para la vida somos importantes y que todos podemos aportar por lo menos un poco para construir nuestra sociedad, para construir nuestra comunidad y que todos somos seres valiosos sin importar nuestras características, nuestros orígenes, tipo de diferencia criminal o todas las barreras que pueden existir, como sociales y de aprendizaje, así es, como tienen que estar diseñados los planes y programas de estudio y evidentemente tienen que

estar direccionados hacer lo que es la prioridad que es el primer eje que es el interés superior de las niñas, niños y adolescentes.

El siguiente eje es la comunidad y aquí hablamos de unos conceptos que son mencionados en el artículo 3° constitucional y es la corresponsabilidad de todos lo que intervienen en los procesos educativos de nuestros niños y adolescentes, donde nosotros como maestros, directivos o como trabajadores de la educación, incluyendo a los padres de familia, derivado a que corresponsabilidad es una de las partes importantes para diseñar en un modelo educativo, donde ambos actores intervienen en los procesos educativos y que por el contrario hacerse responsables de la parte que les corresponde. El último eje es el desarrollo profesional de las maestras y maestros, quedando establecido en el artículo 3° ley general en este modelo educativo y que tiene así mismo su propia ley y que es la ley del sistema para la carrera de los maestros y maestras y que regula los tres aspectos principales que son: el ingreso, la promoción y el reconocimiento.

Estas son las cuatro claves que se deben entender para el modelo educativo de la nueva escuela mexicana y que a partir de esta se desprenden los fines de la nueva escuela mexicana, lo que es el funcionamiento etc. En concreto, ¿qué es el modelo educativo de la nueva escuela mexicana? Es un modelo educativo de orientación integral enfocado en una educación humanista y que consta de cuatro ejes en donde uno de ellos es el eje principal que está el centro que es el interés superior de las niñas, niños y adolescentes.

En conclusión, ambas reformas son reduccionistas, ya que sitúan a los docentes como el problema y la solución de la educación, sin incluir a los directivos y mucho menos a los estudiantes de cualquier nivel. Es decir, ninguna reforma ha pensado un plan estratégico a largo plazo sobre el modelo educativo. Lo que podemos señalar, es que no es claro el futuro de la educación en México, el sistema por competencia presenta grandes retos para países en vías de desarrollo, si a esto le agregamos que aspiramos a un sistema por “Competencias humanista”, por decirlo de cierta manera, esto definitivamente, está fuera de toda proporción, sobre todo, por el tipo de formación de los docentes, que muchos de ellos son profesionalizantes (Tienen estudios a nivel licenciatura) no verdaderos pedagogos (Sin carrera magisterial) y los estudiantes no completa ni desarrollan las verdaderas competencias, debido a que tampoco tenemos un sistemas de evaluación confiable para verificar hasta que nivel son adquiridos los aprendizajes significativos.

REFLEXIONES FINALES

Se necesitan alumnos y docentes comprometidos, padres alentadores de sueños y todo un sistema equilibrado que trabaje en conjunto para lograr el objetivo principal; crear una sociedad de conocimiento, una nueva generación basada en competencias tanto individuales como colaborativas.

Es importante reflexionar en torno a las competencias necesarias, tipo de competencias que es prioritarios a desarrollar en el alumno, en esta materia, cómo aplicar dichas competencias en una situación real de trabajo, utilidad que representan dichas competencias en el desarrollo profesional y social, importancia de obtener ciertas habilidades o competencias adicionales.

Siguiendo los pasos de Asia (quien lleva el liderazgo en la implementación del sistema por competencias), es necesario no solo ampliar el acceso sino también llevar a cabo reformas que mejoren la calidad del sistema educativo que implican una reorganización sustancial de la labor docente, creando incentivos, sistemas de supervisión y mejorando la rendición de cuentas incluso con la intensa participación de los padres (Navarro, 2006).

Y estas en general deberán de ser:

- Específicas.
- Reales.
- Que precisen una habilidad.
- Redactados en tiempo presente.
- Jerarquizados por áreas de conocimiento:
- Definir qué es lo que el educando necesita de manejar de esa rama del conocimiento.
- Definir cuánto se le va a dar de cada área dependiendo de las características de los educandos, la carrera y necesidades de egreso.
- El gran reto ahora está en cómo hacer que esto se convierta en una realidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Son diversas las opiniones de autores que señalan la desarticulación de los esfuerzo entre las diversas instituciones gubernamentales y educativas en el tema de la implementación de las titularidades o modificación de los programas por competencias, otros afirman que ha sido dolorosa y desgastante el pasar del modelo por producto (enseñanza-aprendizaje) al de competencias, finalmente, el hecho de la transferencia recae principalmente, en el de siempre, en el profesor frente a

grupo: el éxito recae en él y en la habilidad y habilitación tecnológica disponible, así como de los recursos materiales y económicos con los que cuente la institución a la que pertenece. En México, esto último siempre falta. Si analizamos más allá, están la materia prima con la que se trabaja, que son los estudiantes, materia prima que tienen como común denominador la mala formación educativa, reprobados históricamente a niveles nacionales e internacionales en Matemáticas, ciencias y en lectura, esta última muy discutida, por cierto, ya que algunos hacen hincapié en la comprensión lectora y otros llanamente reprobados en español, en un sentido más amplio de la materia. Finalmente, un currículum, titularidad o programa por competencias puede ser una buena opción de formación, siempre que sea comprendido por quienes lo implementan, lo gestionan y se articule apropiadamente. El cambio externo puede dirigirse para producir emociones positivas y productivas en los docentes, siempre que éste incluya los propósitos de los docentes, sea respetuoso de sus prioridades, sensible a su trabajo y a las condiciones de implementación (Hargreaves, 2004).

Pero hace falta desarrollar la suficiente experiencia para que el currículum por competencias pueda constituirse como alternativa válida para los modelos actuales. Se desarrollará un currículo por competencias cuando se aprenda a hacerlo, no cuando se enuncie en el discurso o en los papeles. Conuerdo con Moreno (2010), como todas las reformas, la que ahora nos ocupa puede ser una valiosa oportunidad de progreso, pero también corre el riesgo de que, con el paso del tiempo, alguien pueda decir que, en realidad, generó más ruido que nueces.

A pesar de lo anterior, es necesario redoblar esfuerzo y aprovechar el camino andado, poco o mucho, ya que la educación es el principal elemento para el crecimiento de un país, el valorar los conocimientos que podemos adquirir por personal capacitado ayudara mucho para que nuestro entorno sea competitivo y cada persona busque ser el mejor, esté preparado en un nivel excepcional; un país con gente preparada nos ayudara a elevarnos y ser una gran potencia en educación, política, economía, cultura, arte, etc.

Este modelo por Competencias es superior a cualesquiera de los anteriores a él, porque cristalizará la aspiración histórica de una educación permanente, continua, para la vida y no para aprobar cursos o materias, para cada uno de todos los seres humanos, sin distinción de edad, género o etnia, ya que su gran trascendencia está en que el aprendizaje deja de ser un fin en sí mismo, para convertirse en un medio para el desarrollo de la persona.

Hay que aprovechar que la educación es un elemento que no se agota, al contrario, tenemos los recursos para hacer crecer la educación, dejar atrás otros aspectos menos primordiales ayudaría a que nuestro país a alcanzar una educación de calidad.

LITERATURA CITADA

- Asociación Nacional de Universidades, Instituciones de Educación Superior (México), Universidad Pedagógica Nacional, Asociación Nacional de Universidades, & Instituciones de Educación Superior. (2004). Documento estratégico para la innovación en la educación superior. ANUIES.
- Banco Mundial (1999). El conocimiento al servicio del desarrollo. Informe sobre el desarrollo mundial 1998/99, Washington, DC: Banco Mundial.
- Bravo Salinas, N. (2005). Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning.- América Latina.
http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- Cázares, R. (2008). El enfoque por competencias en educación, Revista Ide@s CONCYTEG, 3(39), 53-64.
- Chong-Muñoz, M. A. y Castañeda-Castro, R. (2013). El modelo de competencias, de la industria a la educación. Filosofía y Letras, 63(1), 1-6.
- Del Rey, A., y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. Universitas 15, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, 15(2), 233-246.
- Díaz Barriga, A. (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, en Perfiles Educativos, Vol. xxviii, No. 111, pp. 7-36.
- García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias. Actualidades Investigativas en Educación, 11(3), 1-24.
- Gómez, J. I. A. y Meneses, E. L. (2009). La blogosfera educativa: nuevos espacios universitarios de innovación y formación del profesorado en el contexto europeo. Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, 12(3), 165-172.
- Quintanilla, S. (1996). Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1(1), 137-152.
- Lata-Doporto, S. y Castro-Rodríguez, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. Revista complutense de Educación, 27(3), 1085-1101.

- MEC (2007): Real Decreto 1631/2006 del 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria, Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2007.
- Media Superior, S. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Moreno Olivos, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la educación superior*, 39(154), 77-90.
- Navarro, J. C. (2006). Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas. Serie PREAL documentos, 36, 1-24.
- Olivera-Campirán, M. (2016). Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999. *Sría. de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México*.
- Porro, S., y Roncaglia, D. (2008). Debilidades en la formación de graduados universitarios de carreras científico-tecnológicas. *Educación química*, 19(3), 207-209.
- Programa Sócrates, Programa de educación comunitario en materia de educación (2000-2006). Una educación de puertas abiertas, consultado por última vez en noviembre 8, 2007 de la URL <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/shortes.pdf> (consultado por última vez en: 8 de noviembre de 2007)
- Ramírez Valdés, J. A. y Acevedo Jiménez, F. D. J. (2018). La Reforma Educativa, el paradigma mexicano 2017-2019.
- SEP (2022). Consulta sobre el Plan y programas de estudio 2022. (n.d.). [Sep.gob.mx](https://sep.gob.mx/marcocurricular/#corteB). Recuperado de <https://sep.gob.mx/marcocurricular/#corteB>
- Tobón, S. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Coop. Editorial Magisterio.
- Vázquez, Y. A. (2001). Educación basada en competencias. *Educación: revista de educación/nueva época*, 16(1), 3.
- Wainmaier, C., Viera, L., Roncaglia, D., Ramírez, S., Rembado, F. y Porro, S., (2006) Competencias a promover en graduados universitarios de carreras científico-tecnológicas: la visión de los docentes, *Educación Química*, 17(2), 150-157.

SÍNTESIS CURRICULAR

Arlete Du-Pond Barrera

Licenciada en Ingeniería Química por el Instituto Tecnológico de Celaya. Pasante de Doctorado en Educación por la Universidad de Baja California (UBC). Profesor de la Facultad de Ciencias Químico-Biológicas (FCQB), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Dirección: Av. de las Américas y Josefa Ortiz, CU 80010 Culiacán, Sinaloa, México. Correo electrónico: arlete_du_pond@uas.edu.mx

EL DESARROLLO DE HÁBITOS SALUDABLES EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

THE DEVELOPMENT OF HEALTHY HABITS IN INDIGENOUS CHILDREN AND ADOLESCENTS IN BASIC EDUCATION: CONTENT ANALYSIS OF STUDY PROGRAMS

Ma. Del Carmen **Jaimes-Ruiz**; Ma. Otilia **Pastrana-Galarza**; Luis **Lozano-Ortiz** y Pedro **Ortiz-Oropeza**

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación realizada como parte del proyecto: *Prevención de enfermedades en la mujer indígena a través del desarrollo de una cultura sensible para incidir en su salud* desarrollado con cuerpos académicos de las universidades autónomas de Guerrero, San Luis Potosí y Guadalajara como miembros de la Red Salud de la Mujer Indígena, auspiciados por PRODEP y PROFIDES, del gobierno federal. La participación del Cuerpo Académico del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala consistió en dimensionar el papel del sector educativo en la formación de hábitos saludables en la población indígena. Se realizaron diversas actividades como: revisión de argumentos teóricos, análisis de los planes y programas de estudio, entrevistas a grupos focales de seis comunidades, realización de tres talleres a docentes. En esta entrega únicamente se

presentan los resultados del marco referencial y el análisis del plan de estudios 2011 en virtud de que es el que los docentes entrevistados declararon era con el que trabajaban.

Palabras clave: hábitos saludables, currículo, niños náhuatl, estilo de vida.

Abstract

This article presents the results from research done as part of the project developed with the participation of an academic board from the autonomous universities of Guerrero, San Luis Potosi and Guadalajara, as members of the “Red Salud de la Mujer Indígena”, sponsored by PRODEP and PROFIDES, branches of the federal government. The involvement of the Academic Board of “Centro de Actualización del Magisterio de Iguala” consisted in dimensioning the role of

the educational sector in the creation of healthy habits within the indigenous population. Several activities were done, such as: revision of theoretical arguments, analysis of both, syllabus and study programs, interviews to focal groups in six communities, and the realization of three teachers' workshops. In this delivery, we are only

showing the results of the reference frameworks and analysis of the 2011 syllabus, based on the confirmation from interviewed teachers about the current work plan.

Key words: Healthy habits, healthy life style, curriculum, Nahuatl children.

INTRODUCCIÓN

El documento tiene como propósito presentar el marco conceptual y el análisis de contenido que se realizó para identificar la existencia o no de contenidos curriculares que contribuyen al desarrollo de hábitos saludables -fomentar hábitos alimenticios saludables, promover el ejercicio físico y colaborar en la disminución de la incidencia de las enfermedades prevenibles- en los alumnos de educación básica a través de la revisión del *Plan y programas de estudios de educación básica* (2011).

El estudio forma parte del proyecto denominado *Prevención de enfermedades en la mujer indígena a través de una cultura sensible para incidir en su salud* (enero, 2018), elaborado con motivo de la conformación de la Red *Salud de la mujer indígena*, integrado por cuerpos académicos de: Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad Autónoma de San Luis Potosí; así como el cuerpo académico Formación docente, prácticas y *currículum*, del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala.

El proyecto parte de la necesidad de atender la salud de las mujeres indígenas quienes por las condiciones geográficas y culturales en que viven, se convierten en una población altamente vulnerable a enfermedades que en otros contextos son prevenibles. Es precisamente en el aspecto de la prevención a partir de la educación en el que, dada la naturaleza de nuestra actividad profesional, los miembros del CAEC-CAM1-2 podemos contribuir al campo del conocimiento. Particularmente, el CAMI-2 trabaja en torno al logro del objetivo:

Aportar a las comunidades indígenas y a servidores públicos que atienden la salud y educación de mujeres indígenas: materiales educativos, propuestas didácticas y curriculares, y estrategias de capacitación que apoyen hábitos saludables incluyendo saberes locales con respeto a la cultura de los pueblos originarios.

Para el logro del objetivo, se indagó la manera en que la escuela, en sus diferentes niveles educativos –preescolar, primaria y secundaria- ha contribuido a desarrollar en los alumnos, y particularmente, en las niñas y jóvenes indígenas,

hábitos saludables relacionados con la alimentación, la actividad física y la prevención de enfermedades, que les permita replantear estilos de vida saludables para sí y para la comunidad, considerando su cultura y conocimientos locales.

En un primer momento se analizaron los planteamientos curriculares en que se concretan, y, posteriormente, la manera en que se apropian de ellos en las aulas de clase a través de las actividades organizadas por los docentes, para contrastarlos con los comportamientos y actitudes cotidianas que realizan para el cuidado de la salud.

En este sentido, se presenta la revisión y análisis del Plan de estudios de educación básica 2011 y su fundamentación, a partir del marco de referencia construido, considerando, además, los acuerdos establecidos entre la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Salud, y los lineamientos y recomendaciones emitidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS).

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Para este fragmento de la investigación se utilizó el análisis de contenido (Krippendorff, 1997) por su orientación empírica, exploratoria, que se vincula a fenómenos reales y es de finalidad predictiva. Es una técnica de investigación, que, a partir de ciertos datos, permite formular inferencias reproducibles y válidas, que pueden aplicarse en un contexto. De esta manera proporciona conocimientos, nuevas formas de entender una realidad y sirve como guía práctica para la acción. Además, permite situar al investigador en una posición concreta de su realidad.

El análisis de contenido se caracteriza por ser prescriptivo, analítico y metodológico. Guía la conceptualización y el diseño de los análisis, facilita el examen crítico de los resultados y orienta el desarrollo y perfeccionamiento sistémico de los métodos utilizados.

El análisis de contenidos consideró inicialmente la revisión de los planes y programas de estudio 2011 y 2017 publicados en la página web de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Hasta el cierre del estudio, ambos planes son vigentes como lo establece el acuerdo secretarial 15/06/2019, en tanto la autoridad educativa construye una nueva propuesta curricular en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, de acuerdo con las declaraciones del gobierno federal. No obstante, después de valorar la información aportada por los docentes, decidimos priorizar al Plan 2011.

A partir del análisis de la estructura de cada plan de estudios se identificaron los aprendizajes esperados (AE) que favorecían el desarrollo de hábitos

saludables de acuerdo a las categorías establecidas en el marco de referencia: Alimentación saludable, Higiene personal, Actividad física, Actividades de tiempo libre, Hábitos de descanso, Consumo de medicamentos, Conducta sexual.

Además, se identificaron los tipos de contenido presentes en AE, para lo cual, se utilizó la clasificación de Zabala (1995), que los organiza en tres tipos: *Los contenidos conceptuales* incluyen los conocimientos de hechos, acontecimientos, situaciones, datos, fenómenos concretos y singulares. *Los contenidos procedimentales* incluyen reglas, técnicas, métodos, destrezas o habilidades, estrategias, procedimientos. *Los contenidos actitudinales* incluyen los valores, actitudes y normas.

Se elaboraron los listados de AE de cada nivel educativo –preescolar primaria y secundaria- relacionados con los hábitos saludables. En un primer nivel de análisis se procedió a identificar los aprendizajes de acuerdo con las categorías señaladas. Posteriormente se valoraron los tipos de contenido que prevalecían en cada aprendizaje esperado. Estos se contabilizaron y se asignaron los valores que se presentaron a través de gráficas.

Categorías de análisis

Estilos de vida saludables

La primera categoría de análisis que se retoma en la investigación es la de estilos de vida saludables. Al desestructurarla, analizamos en primer lugar la noción de estilo de vida, de la cual se identifica que hay múltiples acepciones acerca de esta.

La OMS plantea que el estilo de vida es la base de la calidad de vida. Lo define como una “forma general de vida basada en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones individuales de conducta determinados por factores socioculturales y características personales” (WHO, 1986, p. 118). La noción hace énfasis en el contexto social y cultural, así como en el sistema de valores del individuo en relación con sus objetivos, expectativas e intereses.

En epidemiología, el estilo de vida se define como un conjunto de comportamientos o actitudes que desarrollan las personas, que unas veces son saludables y otras son nocivas para la salud. El estilo de vida puede ser determinante en la salud de los individuos o las comunidades. Desde esta perspectiva, los estilos sólo se atribuyen a la persona sin considerar los factores del contexto (Enciclopedia libre universal en español 2020).

Wong en (2012, p. 1), define los estilos de vida como “los procesos sociales, las tradiciones, los hábitos, conductas y comportamientos de los individuos y grupos de la población que conllevan a la satisfacción de las necesidades humanas para alcanzar el bienestar y la vida”. Señala que son determinados por la presencia tanto de factores de riesgo como de factores que propician el bienestar, por lo que se deben de comprender como un proceso dinámico en el que no sólo incluyen las acciones y los comportamientos personales/individuales, sino que las actuaciones son de naturaleza social.

También señala que, desde una orientación sociológica, se reconoce al estilo de vida como “un patrón de actividades o conductas que los individuos eligen adoptar entre aquellas que están disponibles en función de su contexto social” (p. 1), es decir, pasan por la elección del sujeto, pero no de manera independiente, sino que los adquieren a partir de las interacciones que se dan en el espacio de convivencia.

Particularmente, la noción de estilos de vida en el ámbito de la salud, o estilos de vida saludables, se refiere a un “conjunto de comportamientos o actitudes cotidianas que realizan las personas, para mantener su cuerpo y su mente de una manera adecuada” (Gómez, 2010, p. 6). Así, los podemos relacionar con patrones de consumo del individuo o la comunidad en la alimentación, en el desarrollo o no de actividad física, de ocio, así como con el consumo o no de diversas sustancias que dañan el organismo; además de actividades que generan situaciones de riesgo o de mejora. De tal manera que pueden ser considerados como factores de riesgo o de protección para la salud, dependiendo de los comportamientos de los individuos.

Entre las principales características de los estilos de vida saludables destacan:

- a. Posee una naturaleza conductual observable. En este sentido, las actividades, los valores y las motivaciones no forman parte del mismo, aunque pueden ser sus determinantes.
- b. Las conductas que lo conforman deben mantenerse durante un tiempo. Conceptualmente, el estilo de vida denota hábitos que poseen alguna continuidad temporal, dado que supone un modo de vida habitual. Así, por ejemplo, el haber probado alguna vez el tabaco no es representativo de un estilo de vida de riesgo para la salud. Por la misma regla, si un comportamiento se ha abandonado ya no forma parte de tu estilo de vida.
- c. El estilo de vida denota combinaciones de conductas que ocurren consistentemente. De hecho, se considera al estilo de vida como un modo de vida que abarca un amplio rango de conductas organizadas de una forma coherente en respuesta a las diferentes situaciones vitales de cada persona o grupo.

- d. El concepto de estilo de vida no implica una etiología común para todas las conductas que parten del mismo, pero si se espera que las distintas conductas tengan algunas causas en común (Wong, 2012, p. 3).

Para efecto del trabajo de indagación se recuperan las variables relacionadas con los estilos de vida saludables, documentadas por Wong (2012), en la etapa de la infancia y la adolescencia derivadas del análisis de diversos estudios: Hábitos alimenticios, Actividad física, Actividades de tiempo libre, Hábitos de descanso, Higiene dental, Accidentes y conductas de prevención de las mismos, Consumo de alcohol, Consumo de tabaco, Consumo de medicamentos, Consumo de drogas no legalizadas, Conducta sexual.

De estas variables se seleccionaron aquellas que se vinculan con los objetivos de la Red y que se adaptarán a las condiciones y características del medio indígena en el que se desarrollará la investigación.

Variables seleccionadas en la investigación

Hábitos alimenticios

De acuerdo con Macías M. A. Gordillo, L. Camacho, E. (2012, p. 41), existen diversos conceptos de hábitos alimenticios, pero la mayoría señala que “se tratan de manifestaciones recurrentes de comportamiento individuales y colectivas respecto a qué, cuándo, dónde, cómo, con qué, para qué se come y quién consumen los alimentos y que se adoptan de manera directa e indirectamente como parte de prácticas socioculturales”. En su adopción participan tres agentes: la familia, los medios de comunicación y la escuela.

La familia es el primer agente en el que los niños constituyen sus hábitos alimenticios, mediados por las conductas de los integrantes que también son resultado de una construcción social y cultural acordada entre los mismos. Esto es, definen sus conductas alimentarias en función de los alimentos que los adultos de la familia han decidido anticipadamente. Aunque, eventualmente, pueden presentarse casos, en los que, son los niños, los que en función de lo que les agrada o no, aceptan ciertos alimentos. Un aspecto que también interviene es la situación económica de las familias y que también se convierte en un determinante de ciertas culturas alimentarias, incidiendo en gran medida en el consumo.

Otro agente determinante en los hábitos alimenticios lo constituyen los medios de comunicación, particularmente, la publicidad que se hace en televisión. Los mensajes enviados regularmente promueven en los niños el consumo de

alimentos no saludables. Macías et al. (2012) señalan que los mensajes logran tener mayor influencia debido a que los niños están en una etapa de construcción de su identidad, por lo que son más susceptibles de consumirlos. En este caso, los medios de comunicación tienen mayor impacto en la promoción de hábitos alimenticios que la familia o la escuela.

Por su parte, la escuela también es un agente importante en la adopción de hábitos alimenticios ya que asume un doble rol. Por una parte, enfrenta a los niños a nuevos hábitos que pueden no ser tan saludables por las prácticas de consumo que se realizan en ella y por la otra, los confronta con sus propios hábitos a partir de “las acciones de promoción y prevención” que se encuentran en los contenidos escolares y que se trabajan con sus maestros en las aulas en algunas asignaturas, principalmente las relacionadas con las ciencias naturales.

Actividad física

La OMS (2020), en el párrafo 2, define la actividad física como “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía”.

Es importante señalar que la actividad física no debe confundirse con ejercicio físico. Si bien esta lo abarca, incorpora otro tipo de actividades que implican movimiento corporal y se realizan en distintos momentos y lugares. En el caso de los niños, tenemos como ejemplo de actividad física casi todas las acciones que se realizan a diario: en el hogar, en la escuela, en los espacios de juego, caminar, correr, y, en resumen, cualquier movimiento que efectúen en su vida cotidiana.

De acuerdo con la OMS (2020), la actividad física para los niños y jóvenes de 5 a 17 años consiste en desplazamientos, actividades recreativas, educación física o ejercicios programados, en el contexto de la familia, la escuela o las actividades comunitarias. Recomendamos invertir como mínimo 60 minutos diarios en actividades físicas de intensidad moderada a vigorosa, que sea en su mayor parte aeróbica, y que refuercen los músculos y huesos.

Actividades de tiempo libre

Otro de los indicadores que define estilo de vida saludable es el tiempo libre. Entendido como:

El tiempo libre hace alusión a un tiempo que no está cargado de obligaciones y se considera un conjunto de hábitos, actitudes conductas, tradiciones, actividades y decisiones de una persona, o de un grupo de personas frente a las diversas circunstancias en las que el ser humano se desarrolla en sociedad, o mediante su

quehacer diario y que son susceptibles de ser modificados debido al contexto y obligaciones de las personas (Monsalve, 2013, p. 2).

En este sentido, las actividades de tiempo libre son aquellas “ajenas al deber cotidiano”, es decir, que no tienen relación alguna con los deberes que regularmente realizan las personas en un contexto o espacio determinado.

Afirma Monsalve (2013), que, tanto para la OMS como para la UNESCO, el tiempo libre es un factor de desarrollo para las personas y para los pueblos, por lo que podemos considerarlo como un elemento esencial para el desarrollo integral.

Particularmente en el caso de las niñas, niños y jóvenes, el tiempo libre se asocia con las actividades de esparcimiento. Estas son importantes para su bienestar y su sano desarrollo, sobre todo, en un contexto “donde la presión en torno al rendimiento escolar en todos los niveles ha aumentado” (Ullmann y Milosavljevic, 2016, p. 4).

De acuerdo con la Observación General No. 17 del Comité de los Derechos del Niño se considera el esparcimiento como el:

Tiempo que se puede dedicar al juego o la recreación. Implica la existencia de un tiempo libre o exento de toda obligación relacionada con la educación formal, el trabajo, las tareas domésticas, el desempeño de otras funciones de subsistencia o la realización de actividades dirigidas por otras personas. En otras palabras, requiere un tiempo en gran medida discrecional, que el niño pueda utilizar como le parezca (Organización de las Naciones Unidas, 2013. Fracc. IV, inciso b).

Hábitos de descanso

Otra de las variables que se consideraron en la investigación es la relacionada con los hábitos de descanso. Particularmente, en los niños, se asocia el buen descanso a las horas de sueño. Los niños de 3 a 5 años deben dormir entre 10 y 12 horas, regularmente. De los 6 a los 10 años, el promedio es de 10 horas de sueño al día, y en la adolescencia, se requiere de 9 a 10 ininterrumpidas (Masalán, Sequeida y Ortíz, 2013).

El descanso y el sueño constituyen necesidades de primer orden en los niños que asisten al preescolar, tanto en la recuperación de energía, como en su maduración y desarrollo (Barreno, 2012). De igual manera, en los niños y adolescentes, son un factor importante en su desarrollo y, además, en su rendimiento escolar.

La inadecuada calidad del sueño en los niños y adolescentes se asocia con mala salud, confusa condición física y numerosos síntomas psicossomáticos, lo

que incide directamente en el desarrollo infantil. Por lo que también lo podemos asociar a un estilo de vida poco saludable. De acuerdo con varios estudios, estos se manifiestan principalmente en el comportamiento, el rendimiento académico, y el crecimiento (Masalán, et. al. 2013). De ahí la importancia, de considerar el descanso y el sueño, como un factor determinante de un estilo de un estilo de vida saludable.

Higiene personal

La higiene personal “es un concepto básico del aseo, cuidado y limpieza de nuestro cuerpo” (Grupo de Diseño Disciplinas Sociomédicas, 2007, p. 1) y Martín (2004), señalan que este importante hábito, “tiene por objeto colocar a la persona en las mejores condiciones de salud frente a los riesgos del ambiente y del propio individuo, lo cual, va a ser fundamental en la prevención de enfermedades” (p. 2). A través de la higiene personal se crean las condiciones óptimas de salud en las personas. Entre los aspectos que se consideran para su estudio destacan el aseo personal, higiene bucal, vestuario, postura, sueño, entre otros.

En el estudio se retomarán algunos elementos que conforman la higiene personal y que están asociados a los estudiantes en edad escolar. Martín (2004), propone, entre los principales puntos que son necesarios: la higiene corporal, en la que considera, limpieza de la piel, de los genitales, de las manos, de los pies, del pelo; limpieza de los ojos, los oídos, de la nariz; e higiene de la ropa y el calzado. Se agrega también la higiene bucal, que, de acuerdo con el Grupo de Diseño Disciplinas Sociomédicas, es de suma importancia en la salud.

Se considera que estos aspectos son los más importantes para un estilo de vida saludable en la niñez y la adolescencia. A través de la investigación se ha demostrado que algunas enfermedades de los niños están relacionadas con condiciones sanitarias pobres y falta de una higiene personal adecuada. Por lo que es ampliamente reconocido que “la niñez es la mejor edad para que los niños aprendan comportamientos higiénicos” (Martin, 2007, p. 7), además de que pueden influir en la familia y en la comunidad en su reproducción.

Consumo de medicamentos

El consumo de medicamentos en los niños y los jóvenes también se considera como una variable de estilo de vida saludable, de acuerdo a la manera en que son usados o administrados. Puede traducirse tanto en términos beneficiosos como perjudiciales. En algunos casos, las características en las condiciones de salud existentes en algunas poblaciones encuentran “dificultades para acceder a

medicamentos esenciales y a la perspectiva de no tener acceso a los mismos cuando se necesita...” (García, López, Pría, León, 2016, p. 444) colocándolas en situación de vulnerabilidad, lo que representa fuertes repercusiones sanitarias, particularmente en la salud de los niños. En otros casos, se asocia a la automedicación o el uso irracional de medicamentos.

La OMS (2002, p. 1) señala que:

La falta de acceso a medicamentos y las dosis inadecuadas tienen como consecuencia un alto índice de morbilidad y de mortandad, sobre todo a raíz de infecciones infantiles y enfermedades crónicas [...] El uso inadecuado y excesivo de medicamentos [...] traen como consecuencia un considerable perjuicio al paciente en cuanto a la falta de resultados positivos y a la incidencia de reacciones adversas a los medicamentos.

Conducta sexual

La adquisición de conocimientos sobre sexualidad en los adolescentes se considera factor determinante de la conducta sexual protegida. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2001), “la salud sexual y reproductiva constituye un aspecto fundamental de todos los seres humanos y abarca el derecho a la integridad sexual, seguridad, privacidad, igualdad, expresión, educación y acceso a cuidados”. (p. 10). Particularmente, señala que la adolescencia “es una época crítica para el desarrollo de la identidad sexual, el cuidado de sí mismo y pensar en el desarrollo de su sexualidad hasta la madurez” (p. 11).

El desarrollo sexual se conforma por “los cambios biológicos de la pubertad, las expectativas sociales y culturales sobre el género y la sexualidad, el desarrollo cognitivo, el crecimiento emocional” (OPS, 2001, p. 12), y en algunos casos, por la reconfiguración de las relaciones familiares con los adolescentes, por lo que se considera el momento oportuno para tocar temas sexuales y reproductivos con los jóvenes.

En este sentido, la OPS y la OMS (2013, p. 17), señalan a la adolescencia como “un periodo en el que los y las jóvenes comienzan a explorar el significado de ser hombre o mujer y establecer su identidad y roles de género”.

De acuerdo con el enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes de la OPS (2001), se requiere dotar de contenido informativo sobre salud sexual y reproductiva acerca de:

Tabla 1. Salud sexual y reproductiva

- Enfermedades de transmisión sexual/VIH/SIDA	- Noviazgos y relaciones
- Mitos y concepciones equivocadas acerca de VIH/SIDA	- Información acerca de la anatomía sexual, pubertad, concepción y embarazo
- Mitos acerca de los roles del género	- Niveles locales de IV/SIDA/enfermedades de transmisión sexual, embarazo de adolescentes
- La imagen corporal perpetuada por los medios de comunicación	- Métodos alternativos de control de la natalidad
- Equidad del género (o falta de ella) en la sociedad	- Localización y búsqueda de servicios
- Influencias sociales con relación a las conductas sexuales	

Fuente: OPS (2001).

Además de desarrollar las habilidades para la vida que discuten en el documento. Al respecto, Pérez y Pick (2006), señalan como ejemplo de habilidades que consideran relevantes para lograr el cambio conductual que favorecería el desarrollo de una conducta sexual protegida por parte de los adolescentes, a la comunicación asertiva, y destacan la importancia de contar con conocimientos sobre sexualidad, para conocer “qué debe hacerse y cómo hacerlo”.

Hábitos saludables

Otra noción clave que sostiene el eje argumentativo del proyecto es la de hábitos saludables. Se refiere a aquellos comportamientos dirigidos al bienestar físico y mental de los individuos (Velázquez, 2018).

Al desagregar la noción en ambos conceptos que la componen asumimos la idea de hábito como aquellas conductas asumidas por las personas como consecuencia de su interacción con su medio físico y social. Lo anterior la distinguiría de quienes la conciben como una repetición mecánica de una conducta o como una mera reacción volitiva a un estímulo externo (Dewey, 1985). Considérese además el papel que juega la inteligencia, como la denomina (Dewey, 1985), en el papel de la influencia positiva hacia la conformación de entornos propicios para la consolidación de las conductas deseables para la preservación y prevención de la salud humana.

Lo anterior permite comprender que los sujetos forman sus hábitos en la convivencia cotidiana con otros sujetos, con el medio ambiente que le rodea y a

través del tipo de interacciones emprendidas. De este modo, la inhibición o el reforzamiento de ciertos hábitos darán forma al carácter del sujeto. Nos queda claro a partir de lo anterior, el carácter social y no individual de ciertas conductas. Además, que su proceso de conformación es de larga duración, pero que es posible, gracias a la modificación de las condiciones sociales y ambientales, modificar aquellos hábitos indeseables o perjudiciales para el propio sujeto o la comunidad en que se inserta.

García (2008) (citado en Chulim, Balam y Canul, 2016, p. 31) señala que los hábitos son un conjunto de acciones que las personas realizan constantemente para satisfacer alguna necesidad, esto se adquiere a través de las relaciones con su medio familiar y social, la repetición de una misma acción, es una actitud permanente que desarrolla mediante el ejercicio y la voluntad y que tiende a hacernos actuar de una manera fácil, rápida y agradable.

En tanto que para Mantuano y Barahona (2012) los hábitos son “conjunto de conocimientos y técnicas que aplican los individuos para el control de los factores que ejercen o pueden ejercer efectos nocivos sobre su salud”. En ambos casos, los hábitos permiten satisfacer necesidades de las personas.

En la investigación se dice hábitos saludables a todas aquellas conductas que las personas asumen como propias en la vida cotidiana, que se construyen a partir de la interacción con otros sujetos y que inciden positivamente en su bienestar físico, mental y social.

Es importante señalar que los hábitos saludables no son consecuencia de una serie de conocimientos independientes que adquieren las personas, sino que están insertos en un contexto y entramado social formando unos determinados estilos de vida (Perea, 2001). Esto significa que los hábitos saludables no se adquieren de manera intuitiva, sino que se requiere de estrategias educativas dirigidas al conjunto de comportamientos y a los contextos en que se desarrollan, para su concreción.

En este sentido, para efecto del trabajo realizado, se identifica como hábitos saludables a todas aquellas conductas de los niños y adolescentes relacionadas con la alimentación, la actividad física, actividades de tiempo libre, el descanso, el cuidado de la salud sexual, la higiene y el consumo de medicamentos, que se desarrollan a través de alguna estrategia educativa durante el paso por la educación básica o por alguna vía del sector salud y que pretenden mejorar sus estilos de vida. De ahí que se indagará cómo están presentes estos planteamientos en los programas de educación básica.

Hábitos alimenticios

De acuerdo con la FAO citada Martínez y Villezca (2005, p. 197), por una alimentación adecuada

Involucra los siguientes elementos: 1) la oferta de alimentos debe ser adecuada, es decir, que los tipos de alimentos disponibles en el país, en los mercados locales y, en definitiva, en los hogares, deben ajustarse a la cultura alimentaria o dietética existente; 2) la oferta disponible debe cubrir todas las necesidades nutricionales desde el punto de vista de la cantidad (energía) y la calidad (proporcionar todos los nutrientes esenciales, como vitaminas y yodo); 3) los alimentos deben ser seguros (inocuos), sin elementos tóxicos o contaminantes, y 4) los alimentos deben ser de buena calidad en lo que se refiere al gusto y la textura”

Considerando estos aspectos, los hábitos alimenticios saludables debieran considerar las conductas asociadas a ellos.

En el caso de los niños preescolares los hábitos alimenticios están asociados a diversos factores ambientales, como la hora del día, la presentación, tamaño de las porciones, ya que la selección de los alimentos es realizada por los adultos. Regularmente tienen preferencias por algunos alimentos. En general sus hábitos alimenticios están definidos por los hábitos de otros (Vásquez y Romero, 2008).

Los niños en edad escolar tienen mayor libertad para elegir sus alimentos. También desarrollan habilidades de lectura, escritura y matemáticas, lo que favorece la apropiación de conocimientos sobre nutrición a través de la enseñanza. Vásquez y Romero (2008) sugieren un listado de recomendaciones para favorecer sus hábitos alimenticios, que se adaptó para la investigación:

- Beber agua
- Beber no más de 8 onzas al día de bebidas azucaradas (jugos, refresco, bebidas deportivas, agua fresca) y cuatro onzas para niños menores de seis años.
- Consumir leche descremada
- Consumir carne (la porción del tamaño de la mano)
- Consumir frutas y verduras (mantener a la mano o en el refrigerador)
- Llevar colación a la escuela (queso, pan integral, fruta, ensalada, verdura, leche, yogurt)
- Evitar galletas, pasteles, dulces y nieves altas en grasa
- Consumir pan integral, cereales y pastas
- Ingerir alimentos bajos en grasas
- Comer en el comedor
- No mirar la tv durante las comidas
- Comer lentamente
- Comer regularmente tres comidas y 1-2 colaciones al día, no omitir comidas

En el caso de los adolescentes, dado su crecimiento y desarrollo físico, así como los cambios en la pubertad, se recomienda, además: Consumir grasas de manera moderada, Consumir cinco raciones de verdura y de fruta al día, Consumir alimentos con alto contenido en fibra, Evitar azúcares altamente refinadas.

Hábitos saludables relacionados con la actividad física

Partimos de la noción de actividad física de la OMS que se enunció en los estilos de vida saludable (ver p. 3). Para definir los hábitos saludables relacionados con la actividad física se recuperan las orientaciones de la guía de Salud Pública propuestas por MSP-OPS-OMS en 2017:

La actividad física en niños hasta cinco años está asociada a: Jugar y moverse libremente con su cuerpo, Realizar actividades al aire libre donde pueda desplazarse en diversos entornos y situaciones, Jugar en plazas de juego, arena, agua (albercas, arroyos), Participar en juego físico con otros niños y niñas de su edad

En el caso de los niños en edad escolar: Jugar libremente con su cuerpo, Moverse un mínimo de 60 minutos diarios con actividades moderadas a intensas, Probar diferentes formas y movimientos en los juegos Participar en algún deporte competitivo sin presiones

En el caso de los adolescentes: Realizar por lo menos una hora diaria de actividad de moderada a intensa, Disminuir los tiempos frente a la televisión, el celular o la computadora, Realizar actividad física de mayor intensidad por lo menos dos veces a la semana, Disfrutar del juego y del deporte sin presión de los adultos, Usar vestimenta adecuada al clima y protegerse de la radiación solar.

Realizar tareas cotidianas: Caminar y pasear a ritmo ligero, Subir y bajar escaleras, Colaborar en las tareas de la casa, Desplazarse de forma activa (bicicleta, patín, etc.), Vigilar la postura de la columna vertebral al transportar mochilas u otros enseres, Participar en clase de educación física, Participar en deportes o actividades que ofrezca la comunidad.

Actividades físicas de tiempo libre: Bailar, Hacer gimnasia, Nadar, Invitar a amigos a realizar actividades deportivas o ejercicios en conjunto. Actividades físicas espontáneas: Juegos en la calle y patio, Ayudar en tareas domésticas que impliquen esfuerzo físico.

Juegos deportivos y recreativos: Jugar o practicar juegos recreativos o deportivos, Utilizar formas de desplazamiento activas (caminar, correr, andar en bicicleta, nadar, montar, etc.).

Hábitos saludables relacionados con actividades de tiempo libre

Se consideran actividades de tiempo libre a todas aquellas conductas ajenas al deber cotidiano, es decir, que no tienen relación alguna con los deberes que regularmente realizan las personas en un contexto o espacio determinado.

Particularmente en el caso de la infancia y la adolescencia, ubicaríamos al tiempo discrecional que el niño y el adolescente puede utilizar como le parezca, por ejemplo: Reunirse con los amigos, Cuidado sobre sí mismo.

Hábitos de descanso

Particularmente, se ha seleccionado las horas de sueño, dada la importancia que tiene en el desarrollo físico del niño, el rendimiento escolar y las actitudes: *dormir de 10 a 12 horas en edad preescolar, dormir 10 horas, hasta 12 años, edad escolar, dormir de 9 a 10 horas en la adolescencia.*

Hábitos en el consumo de medicamentos

De acuerdo con el Centro Estatal de Vigilancia Epidemiológica y Control de Enfermedades (2017):

La automedicación, es decir, la administración por cuenta propia de un medicamento es un hecho cotidiano y habitual en nuestra sociedad que se da en la mayoría de los hogares. Es la utilización de medicamentos, hierbas y remedios caseros por iniciativa propia o por consejo de otra persona sin ninguna intervención por parte de el/la médico/a (p.1).

Para evitar la automedicación, entre los hábitos saludables que se desarrollan en la etapa escolar, destacan: tomar medicamentos indicados por el médico o sector salud, tomar las dosis recomendadas, no automedicarse.

Hábitos de higiene personal

Los hábitos de higiene son muy importantes debido a su asociación temporal entre éstos y la incidencia de enfermedades. Sin duda, el grado de limpieza, es un factor común indicativo del nivel de salud en las personas y por supuesto, en los niños y adolescentes.

Lleixá et al. (2005) citado en Barreno (2012), señala que los principales hábitos que hay que promover en los primeros seis años de vida son los

relacionados con las vivencias vitales, por lo que su adquisición debe ser a una edad muy temprana. Además de que refuerzan la autonomía personal: estos son la alimentación, la higiene y el descanso. Particularmente, los hábitos de higiene que propone se han de desarrollar en la educación infantil son:

- Aprender a limpiarse después de hacer caca u orinar
- Aprender a utilizar el papel higiénico
- Aprender a usar la toalla
- Aprender a lavarse bien la cara
- Aprender a sonarse la nariz y usar el pañuelo
- Aprender a cepillarse los dientes
- Aprender a taparse la boca o girar la cabeza cuando se tose
- Aprender a controlar el uso del jabón
- Aprender a mantener limpios los espacios que se usen: pasillos, aulas, jardín, etc.
- Aprender a usar papeleras y cubos de basura (p. 11)
- De acuerdo con Mantuano y Barahona (2012) destacan en la higiene personal de niño en edad escolar:
- Asear diariamente
- Bañarse cuando sea necesario
- Lavar las manos especialmente antes de comer
- Lavar la cara
- Cepillar los dientes, después de cada comida
- Bañarse después de realizar alguna actividad física
- Secar correctamente las zonas corporales (sin olvidar axilas, dedos de los pies)
- Cortar las uñas
- Cambiar periódicamente la ropa (p. 11)

Hábitos saludables para una conducta sexual protegida

Alfaro, et al. (2015) señalan que la población adolescente es especialmente vulnerable a los riesgos relacionados con su conducta sexual, en tanto se trata de una etapa de maduración en la que frecuentemente buscan experimentar como parte de su propia evolución. Entre las consecuencias que los afectan, tenemos

“el embarazo y la maternidad temprana a los cuales se les asocia con el fracaso escolar, el deterioro de la salud física y mental, aislamiento social, pobreza y otros factores relacionados” (p. 1). Por otra parte, la falta de información acerca del uso de métodos anticonceptivos de barrera, así como el no usarlos, aumenta el riesgo de infecciones de transmisión sexual (ITS), con serias consecuencias a corto y largo plazo en la salud, tanto biológica como social, de los adolescentes.

Dadas las consecuencias de las conductas sexuales de los adolescentes, es de gran importancia que se propicie el desarrollo de hábitos saludables para una conducta sexual protegida, en la que se atiendan particularmente: la salud sexual y reproductiva, embarazo no planeado, métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual/VIH/SIDA, medidas de prevención y autocuidado, entre otros, destaca:

- Conocer su cuerpo y los cambios puberales
- Tener información en torno a la sexualidad
- Conocer el uso de métodos anticonceptivos
- Utilizar medidas de protección para evitar embarazos no deseados o contraer enfermedades de transmisión sexual
- Saber a dónde ocurrir en caso de un problema

Educación para la Salud

La Educación para la salud es un proceso de educación permanente que se inicia en los primeros años de la infancia orientado hacia el conocimiento de sí mismo en todas sus dimensiones tanto individuales como sociales, y también del ambiente que le rodea en su doble dimensión, ecológica y social, con objeto de poder tener una vida sana y participar en la salud colectiva (Perea, R. 2001).

Su principal finalidad no está en evitar la enfermedad, sino en promover estilos de vida saludables, a través de la modificación de las conductas de las personas y/o comunidades en los contextos en los que desarrollan su vida cotidiana.

En este sentido, la OMS, a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), plantea en su objetivo 3, “Salud y bienestar” que es “fundamental garantizar una vida saludable y promover el bienestar universal”. Todavía en muchas regiones, existen enormes brechas en cuanto a lograr un estado de salud y bienestar favorable de la población. Sobre todo, en los lugares en los que las condiciones de vulnerabilidad propician que sigan enfrentando graves riesgos para la salud. Nuestro país, como miembro de la ONU, ha asumido los objetivos planteados por la OMS a través de las políticas y acciones que desarrolla desde diversas Secretarías y de diversos instrumentos de planeación, entre ellos la

generación de las normas oficiales para la promoción de la salud en las que participan sectores como salud, educación, seguridad social, entre otros.

La Norma Oficial Mexicana para la promoción de la Salud –NOM-009-SSA2-2013- plantea acciones “orientadas a formar en las escuelas, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, capaces de practicar estilos de vida saludables, ejerciendo su libertad con responsabilidad”. En la que se propicie “el desarrollo de competencias y la participación de la comunidad educativa, en la modificación de los determinantes no favorables para la salud” (NOM 2013, introducción, párr. 8).

En el Apéndice A Normativo “Educación para la salud y desarrollo de competencias” entre otras, se plantea:

A.1.3 La educación para la salud y el desarrollo de competencias debe favorecer las acciones para:

A.1.3.1 Fomentar la alimentación correcta

A.1.3.2 Modificar hábitos de consumo de alimentos, bebidas y de higiene personal

A.1.3.3 Mejorar las condiciones de saneamiento ambiental

A.1.3.4 Adoptar la práctica regular de la actividad física y modificar el entorno que la permita.

A.1.3.5 Promover la salud sexual responsable y protegida

A.1.3.6 Lograr un desarrollo emocional saludable, un proyecto de vida y prevenir la violencia, las conductas adictivas y el abuso sexual infantil.

A.1.3.8 Buscar y utilizar adecuadamente los servicios de salud preventivos.

A.1.4 Impulsar conocimientos y prácticas saludables de acuerdo a las condiciones y necesidades locales, mediante la realización de talleres y materiales educativos específicos, considerando a la población vulnerable y los padecimientos locales.

A.1.6 Participar en la actualización de los contenidos de los libros de texto gratuito que abordan los determinantes de la salud (NOM, 2013).

La promoción para el desarrollo de competencias saludables se plantea, entre otros, en torno a los siguientes ejes:

- Fomentar alimentación correcta
- Modificar hábitos de consumo de alimentos, bebidas y de higiene personal
- Mejorar las condiciones de saneamiento ambiental
- Promover la salud sexual responsable y protegida
- Lograr un desarrollo emocional saludable, un proyecto de vida y prevenir la violencia, las conductas adictivas y el abuso sexual infantil

En este sentido, es que se valora la manera en que desde la escuela se puede contribuir a generar las condiciones que favorecen que las niñas, los niños y

jóvenes obtengan un estado de salud que les permita desarrollarse en distintos ámbitos y que a la vez logren un estado de satisfacción con lo que viven y hacen. Por lo tanto, las estrategias educativas y los objetivos de cambio en la Educación para la Salud están dirigidos al conjunto de comportamientos y a los contextos donde se desarrollan, ya que resulta difícil que se produzca una modificación de la conducta si al mismo tiempo no se promueven los cambios ambientales adecuados (Perea, 2001).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis del Plan y programas de estudio

El plan de estudios 2011 de educación básica integra por primera ocasión los tres niveles educativos –preescolar, primaria y secundaria- en un solo documento, situación que favorece la identificación de la progresión de los aprendizajes que se espera logren los educandos. Destaca el énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y AE. Está organizado en cuatro campos de formación: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y comprensión del mundo natural y social; y Desarrollo personal y para la convivencia. En los dos últimos campos, se identificaron los campos formativos -en caso de preescolar-, y las asignaturas -en primaria y secundaria-, que contienen las competencias, AE y los contenidos relacionados con el desarrollo de los hábitos saludables. De acuerdo con el plan de estudios.

Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). Los estándares curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados”. Los AE son indicadores de logro, que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser. (SEP, 2011, p. 29)

Tabla 2. Nivel educativo y campos de formación

Nivel educativo	Campo de formación	Campo formativo/asignatura
Preescolar	Exploración y comprensión de mundo natural y social	Desarrollo físico y salud
Primaria	Exploración y comprensión de mundo natural y social	Exploración de la naturaleza y la sociedad

		Ciencias naturales en primaria
	Desarrollo personal y para la convivencia	Educación física en primaria
Secundaria	Exploración y comprensión de mundo natural y social	Ciencias en secundaria Formación cívica y ética en secundaria
	Desarrollo personal y para la convivencia	Educación física en secundaria

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se distinguen los tres niveles educativos y los campos de formación en los que se identificaron AE relacionados con los hábitos saludables, así como los campos formativos en preescolar y las asignaturas en primaria y secundaria.

Con base en la estructura del plan de estudios 2011, se derivan los programas de estudio de cada nivel educativo:

- Programa de estudios de educación preescolar
- Seis programas de estudio de educación primaria, uno por grado, que integra todas las asignaturas. En cada programa están las asignaturas que contienen AE relacionados con los hábitos saludables.
- 11 programas de secundaria, uno por asignatura. Al menos en dos programas de asignatura se contemplan AE relacionados con los hábitos saludables.

Los programas de estudio están organizados en bloques que contienen competencias, AE y contenidos de estudios.

Educación preescolar

En el programa 2011 de educación preescolar se identificaron competencias y AE relacionados con las categorías de investigación en el Campo de formación: Exploración y comprensión del mundo natural y social.

El campo formativo Desarrollo físico y salud es en el que se concentran los aprendizajes relacionados con la adquisición de hábitos saludables. En este campo se plantea la importancia de la educación preescolar, como el momento en el que los niños y niñas “puede iniciarse en la actividad física sistemática, experimentar la sensación de bienestar que produce el hecho de mantenerse activos y tomar conciencia de las acciones que pueden realizar para mantenerse saludables y prevenir enfermedades” (SEP, 2011, p. 70).

Si se considera que a los niños en edad preescolar les interesa aprender y que “tienen una enorme curiosidad por saber más cosas”, se tiene que aprovechar su incesante actividad de explorar en estos primeros años de vida, para llevarlos a aprender y a descubrir. Así, señala Delval (2013), que se “tiene que enseñar en la escuela de la misma manera que el aprendizaje natural” (p. 69). De ahí la relevancia de que los hábitos saludables se encuentren en el programa de estudios de preescolar.

El campo formativo se organiza en dos aspectos: Coordinación, fuerza y equilibrio y Promoción de la salud. Cada uno, contiene dos competencias. De éstas, sólo una de cada aspecto se relaciona con las categorías de la investigación. En la primera competencia se identificaron AE referidos a mantener el control de movimientos diversos y participar en juegos con diferentes propósitos. Por otra parte, en la competencia de promoción de la salud, los AE localizados expresaban niveles de complejidad diferenciado como: practicar medidas básicas de seguridad y para evitar contagios de enfermedades: percibir cambios en su cuerpo, su capacidad para realizar esfuerzo físico, aplicar medidas de higiene, entre otras.

Estos aprendizajes fueron analizados y ubicados en cada una de las categorías de investigación y además se identificó el tipo de contenido que estaba implícito en cada uno.

Derivado del análisis se identificaron en el programa 2011 de preescolar, 22 AE relacionados con el desarrollo y la adquisición de hábitos saludables en las categorías de: actividad física, higiene, alimentación, consumo de medicamentos y descanso, de los 27 que contiene.

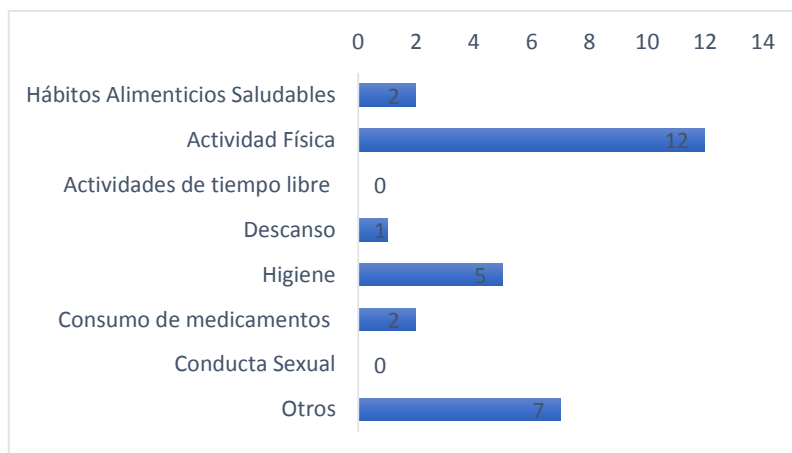


Figura 1. Preescolar. Aprendizajes esperados. Hábitos saludables.

Fuente: Elaboración propia.

Particularmente, autores como Martín (2007), Velázquez y Romero (2008) señalan la importancia del preescolar para adquirir hábitos de higiene ya que consideran que es la etapa en la que los niños pueden desarrollar este tipo de conductas, asociándolas de manera permanente a las actividades que se realicen en el salón de clase, por ejemplo, el lavado de manos, el cepillado de dientes, colocar la basura en los cestos, entre otros.

Un aspecto importante que se observa en el programa de preescolar 2011, es que la mayoría de los tipos de contenido que integran los AE, son procedimentales, es decir, se presentan como conjunto de acciones, ordenadas y finalizadas que siempre están dirigidas a la consecución de un objetivo: el cuidado de la salud.

Educación Primaria

En primaria se analizaron los programas de estudios de los seis grados –primero a sexto-. Los AE relacionados con las categorías de hábitos saludables se ubican en dos campos de formación, como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Primaria. Campos de formación y asignaturas

Nivel educativo	Campo de formación	Asignatura
Primaria	Exploración y comprensión de mundo natural y social	Exploración de la naturaleza y la sociedad
		Ciencias naturales en primaria
	Desarrollo personal y para la convivencia	Educación física en primaria

Fuente: elaboración propia.

El campo Exploración y comprensión de mundo natural y social está dividido en dos asignaturas: Exploración de la naturaleza y la sociedad, que se aborda en primero y segundo grado; y Ciencias naturales en primaria, que abarca de tercero a sexto grado. En el caso del campo Desarrollo personal y para la convivencia, los AE los ubicamos en la asignatura de Educación Física en primaria que cubre desde el primero al sexto grado.

En la asignatura exploración de la naturaleza y la sociedad de primer grado, se identificaron dos AE. Forman parte del Bloque I. “Yo, el cuidado de mi cuerpo

y mi vida diaria”, y de la competencia Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y la sociedad. Un aspecto que vale la pena destacar, es que están colocados en el primero de cinco bloques en que se divide el programa y no se vuelven a considerar en ningún otro bloque. Están asociados a los temas Cómo soy y qué tengo en común con los demás y Cómo cuido mi cuerpo. De acuerdo al programa, sólo en el primer bloque se abordan y únicamente de manera conceptual. Lo que implica una ruptura con la manera en que se trabajan en preescolar. La descripción de la importancia de practicar hábitos de higiene es insuficiente en la formación de los niños de primer grado.

En la misma asignatura, pero en el segundo grado, se aprecia una situación igual que en el primer grado. Sólo en el primer bloque “Mi vida diaria” se identificaron los AE relacionados con hábitos saludables, que favorecen el desarrollo de la competencia Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y la sociedad. Estos se relacionan con los temas El cuidado de mi cuerpo y Mi alimentación. De los tres AE identificados, se ubicaron dos relacionados con tipos de contenido de carácter conceptual y sólo uno procedimental.

En el tercer grado inicia la asignatura de Ciencias naturales. El primer bloque está dedicado al cuidado de la salud. “¿Cómo mantener la salud? Me reconozco y me cuido.” La competencia que se desarrolla es Toma decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. Además de los aprendizajes relacionados con los hábitos saludables como la alimentación saludable y la conducta sexual, incorpora otros relacionados con la prevención de accidentes. Se abordan temas relacionados con los grupos de alimentos del Plato del Bien Comer, los Beneficios del consumo de alimentos de los tres tipos y del agua simple potable. Además, el Proceso general de la nutrición. Una situación que se observa, es que el abordaje de los tipos de contenidos continúa siendo de carácter conceptual.

En el cuarto grado se continúa la incorporación de los AE relacionados con los hábitos saludables en el primer bloque, ahora titulado “¿Cómo mantener la salud? Fortalezco y protejo mi cuerpo con la alimentación y la vacunación”. Se contribuye al desarrollo de la misma competencia que en tercer grado. Estos se vinculan con temas relacionados con la mejora de la alimentación, la protección de las enfermedades, así como los cambios en el cuerpo relacionados con la conducta sexual. El tratamiento de los seis aprendizajes identificados, y su abordaje temático, siguen orientados a los contenidos conceptuales, más que procedimentales, lo que vuelve el bloque sólo de carácter informativo.

El quinto grado mantiene la línea del cuidado de la salud en el primer bloque del programa. En esta ocasión se nombra “¿Cómo mantener la salud? Prevengo el sobrepeso, la obesidad, las adicciones y los embarazos”. Se contribuye al desarrollo de la misma competencia de tercer y cuarto grado, destacando la promoción de la salud orientada a la cultura de la prevención. Se tratan contenidos

relacionados con la dieta correcta, la toma de decisiones para la mejora de la alimentación, el sobrepeso, la obesidad, la valoración del consumo de alimentos nutritivos y la actividad física. Se abordan, además, la reproducción de los seres humanos como el ciclo menstrual, el embarazo, cuidado e higiene de los órganos sexuales; la valoración de la abstinencia y los anticonceptivos para prevenir embarazos, así como las responsabilidades. Mantiene también su tratamiento de carácter conceptual. Solo en este grado se identifica un aprendizaje esperado relacionado con las costumbres alimentarias de la comunidad.

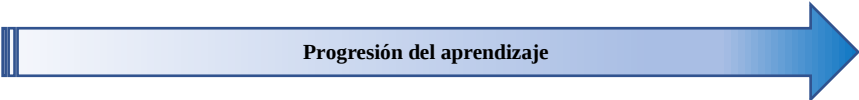
En el sexto y último grado de la primaria (2011), continúa la misma línea que los grados anteriores, de ubicar en el primer bloque los AE relacionados con el cuidado de la salud. En este caso, están orientados a “¿Cómo mantener la salud? Desarrollo de un estilo de vida saludable”. Particularmente los contenidos se orientan a la valoración del tipo de alimentación que consumen, la toma de decisiones, el Estilo de vida saludable y la Toma de decisiones para practicar hábitos orientados hacia un estilo de vida saludable. Además, se incorporan los relacionados con la salud sexual, la detección oportuna del cáncer de mama y conductas sexuales responsables. Los AE mantienen un gran peso conceptual, sólo se identifica uno de carácter procedimental.

En este grado se enfatiza la toma de decisiones argumentadas para decidir por un estilo de vida saludable. También, se identifican contenidos relacionados directamente con el cáncer de mama “Autoexploración para la detección oportuna del cáncer de mama”.

Al analizar el campo de formación Exploración y comprensión del mundo natural y social desde primero al sexto grado se observa que los AE y contenidos se ubican siempre en el primer bloque de cada grado, un rasgo que permite mantener la continuidad de los AE. Situación que es favorable para el desarrollo de los aprendizajes en los educandos. No obstante, una de las dificultades que se identificaron es que en la mayoría de los grados existe un gran peso en los tipos de contenidos de corte conceptual, que solo propicia la adquisición de información, y que no se vuelve a repetir durante el ciclo escolar. Esto es, cada inicio de ciclo escolar, se abordan los AE, pero no hay la continuidad requerida para el desarrollo de los hábitos saludables, ya que el desarrollo de los hábitos, implica diferentes tipos de actuación. De ahí que también haya una ruptura con la manera en que se propone trabajar en el preescolar.

Tabla 4. Progresión de los aprendizajes relacionados con los hábitos saludables

Exploración de la naturaleza y la sociedad		Ciencias naturales en primaria			
Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
Bloque I	Bloque I	Bloque I	Bloque I	Bloque I	Bloque I
“Yo, el cuidado de mi cuerpo y mi vida diaria”	“Mi vida diaria”	“¿Cómo mantener la salud? Me reconozco y me cuido.”	“¿Cómo mantener la salud? Fortalezco y protejo mi cuerpo con la alimentación y la vacunación”	“¿Cómo mantener la salud? Prevengo el sobrepeso, la obesidad, las adicciones y los embarazos”	“¿Cómo mantener la salud? Desarrollo de un estilo de vida saludable”



Fuente: elaboración propia.

Campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia

En el caso del campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia del programa de estudios de educación primaria 2011, se ubica la asignatura Educación física. En esta asignatura se identificaron varios AE relacionados con la actividad física. Particularmente fueron seleccionados aquéllos relacionados con el desarrollo de actividades que comprometían un desgaste del cuerpo y el consumo de energía.

Los AE se organizan en tres competencias: Expresión y desarrollo de las habilidades y destrezas motrices; Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa, y Manifestación global de la corporeidad.

Es importante señalar que se observa que el planteamiento de los AE se realizó en función del desarrollo de habilidades y destrezas motrices, así como de la corporeidad. Solo en el quinto bloque del segundo grado, se identificó un aprendizaje que favorece la incorporación de hábitos relacionados con la práctica sistemática de actividad física dentro y fuera de la escuela.

Al comparar la organización de los contenidos en la asignatura de Educación Física con las asignaturas del campo de formación Exploración y comprensión del mundo natural y social no se logra identificar una progresión similar en cuanto a la organización en bloques de contenido. De igual manera se identifican los aprendizajes que inician con el desarrollo de juegos individuales y colectivos a partir del primer grado, y se avanza a distintas modalidades de juego en el tercer grado; posteriormente en el cuarto identifican tipos de juegos y el trabajo con juegos tradicionales y autóctonos; hasta el quinto grado trabajan con juegos motores, y es, hasta el sexto, que inician con eventos deportivos. Valdría la pena recalcar, que solamente en el cuarto grado se incorporan los juegos tradicionales y autóctonos en términos de AE.

De manera general se puede apreciar que, durante la escuela primaria, tiene un gran énfasis el desarrollo de hábitos saludables relacionados con la alimentación, la conducta sexual y la actividad física. Además, desde cuarto al sexto grado, se identificaron AE que integran más de un tipo de hábito, por ejemplo: Argumenta la importancia de la dieta correcta, del consumo de agua simple potable, la activación física, el descanso y el esparcimiento para promover un estilo de vida saludable.

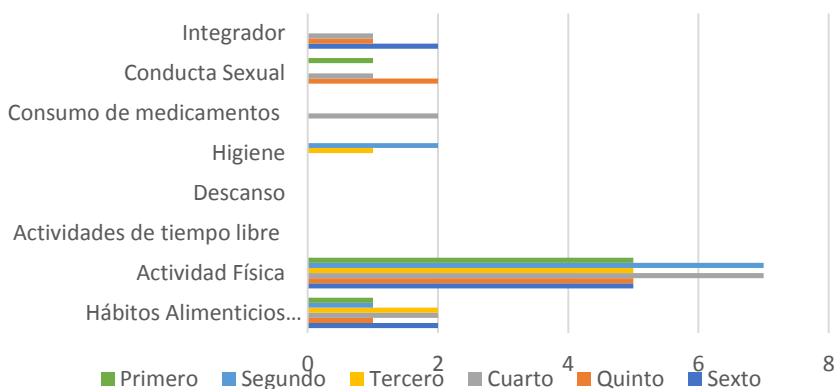


Figura 2. Primaria. Aprendizajes esperados. Hábitos saludables. Plan 2011.

Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que los estudiantes que en el ciclo escolar 2019-2020 terminan su educación primaria, se formaron durante los seis años con este plan de estudios. Esto nos hace suponer que, en términos de aprendizajes relacionados con la adquisición de hábitos saludables, tuvieron la oportunidad de desarrollarlos

durante su paso por este nivel educativo. No obstante, tenemos que tener presente, que cuando se habla de currículo, fue necesario identificar distintos niveles de concreción. Tenemos en primer lugar el plan y los programas de estudio que hacen referencia a los aprendizajes prescritos, en segundo lugar, a los que enseñan los docentes en el aula y la manera en cómo los favorecen, por último, los que realmente adquieren los estudiantes en su paso por las aulas.

Educación secundaria

Al analizar los programas de educación secundaria 2011, se identificaron AE relacionados con los hábitos saludables en tres asignaturas que corresponden a dos campos de formación.

Tabla 5. Secundaria

Nivel	Campo de formación	Asignaturas
Secundaria	Exploración y comprensión de mundo natural y social	Ciencias I (énfasis en Biología) Formación cívica y ética en secundaria
	Desarrollo personal y para la convivencia	Educación física en secundaria

Los contenidos de Ciencias Naturales en la educación básica se organizaron en cinco ámbitos que “remiten a campos de conocimiento clave para comprensión de diversos fenómenos y procesos de la naturaleza” (SEP, 2011, p. 29). Destaca el ámbito Desarrollo humano y cuidado de la salud.

En este ámbito se favorece la promoción de la salud y la cultura de la prevención. Para ello, se impulsa

El fortalecimiento de los hábitos y actitudes saludables a partir de los principales determinantes de la salud en la población mexicana infantil y adolescente: alimentación correcta, higiene personal, sexualidad responsable y protegida, así como la prevención de enfermedades, accidentes, adicciones y conductas violentas para la creación de entornos seguros y saludables (SEP, 2011, p. 30).

Además, se avanza en la elaboración de explicaciones acerca del desarrollo humano, con énfasis en la niñez, la pubertad y la adolescencia, que favorecen “el fortalecimiento de actitudes tanto de autoconocimiento como de autocuidado y las relaciones con las personas que conforman su entorno social” (SEP, 2011, p. 30).

Los contenidos y AE relacionados con la promoción de los hábitos saludables se ubican en el programa de Ciencias I (énfasis en Biología) correspondiente al primer grado de la secundaria. Está organizado en cinco bloques, cada uno se relaciona con un ámbito en particular. De los cinco bloques que lo conforman, el segundo está relacionado con el ámbito Desarrollo humano y cuidado de la salud. Además, se observa en el resto de los bloques algunos aprendizajes articulados de manera transversal.

Exploración y comprensión de mundo natural y social

En el campo Exploración y comprensión de mundo natural y social, se ubicaron dos asignaturas: Ciencias en secundaria –particularmente en la asignatura con énfasis en Biología-, y en Formación cívica y ética en secundaria.

CONCLUSIONES

El análisis de contenido del plan de estudios 2011 y la exploración de los referentes para la construcción del marco referencial transcurrieron desde dos hilos de análisis: los estilos de vida y los hábitos saludables. Los estilos de vida saludable pueden entenderse como la práctica regular de un conjunto de hábitos que tienden a favorecer y preservar la salud de las personas. Por otra parte, se destaca el carácter social del hábito en tanto su conformación acaece en procesos de interacción con el mundo físico y social.

Al revisar el plan de estudios 2011 se observa que los hábitos saludables localizados en el marco referencial son considerados en los AE de dos campos formativos: desarrollo físico y social y el de comprensión del mundo físico y social, específicamente en las asignaturas de ciencias y formación cívica y ética.

Vistas las propuestas en detalle, nivel por nivel, se constata que en preescolar predominan los hábitos relacionados con la actividad física, mientras que los de descanso son los que menos se tomaron en cuenta. Por lo mismo adquieren un carácter procedimental, dejando de lado lo actitudinal o conceptual, situación que limita la conformación del hábito.

En educación primaria persiste la presencia de los AE dirigidos a la actividad física sobre todo en segundo y cuarto grado, en tanto los de higiene adquieren menor presencia. Los que se refieren a la alimentación o a la educación sexual ocupan un segundo lugar, aun cuando no son ni la mitad de los primeros. Los

hábitos alimenticios fueron incorporados en para segundo, tercero y cuarto grado; en tanto los dirigidos a la educación sexual para cuarto y quinto grado. Destaca la presencia de AE que proponen la integración de algunos hábitos. Así como el hecho de que únicamente en quinto grado se ubica un aprendizaje que retoma los saberes de las culturas indígenas.

En lo concerniente a la educación secundaria destaca el hecho de que la promoción de la salud y el desarrollo de hábitos y estilos saludables se encuentran predominantemente en la asignatura de Ciencias I (Biología), específicamente en el segundo bloque. Así mismo se localizó en la asignatura de formación cívica y ética los que se relacionan con la educación sexual.

LITERATURA CITADA

- Alfaro, M.; Vázquez, M. E.; Fierro, A.; Muñoz, M. F. (2015). *Hábitos sexuales en los adolescentes de 13 a 18 años*. Pediatría Atención Primaria, vol. XVII, núm. 67, 2015, pp. 217-225. Madrid, España: Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria
- Rodríguez Molinero, L.; González Hernando, C.;(2015). *Hábitos sexuales en adolescentes de 13 a 18 años*. Revista Pediátrica Atención Primaria. Núm. 17, pp. 217-225.
- Barreno, L. (2012). *Estudio de los hábitos saludables en educación infantil: la higiene y el descanso*. Tesis de grado. Segovia, España: E. U. Magisterio.
- Chulim, S. R.; Balam, D.; Canul, G. D. (2016). *Promoviendo los hábitos de higiene personal en los niños de educación primaria*. Tesis de licenciatura. México: UPN Unidad 31-A.
- Delval, J. (2013). *La escuela para el siglo XXI*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación. 2013; (40):1-18. [fecha de Consulta 12 de mayo de 2021]. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467002>
- Dewey, J. (1985). *Naturaleza humana y conducta*. México: FCE.
- Enciclopedia libre universal en español (2020). Recuperado de: http://enciclopedia.us.es/index.php/Estilo_de_vida#:~:text=El%20estilo%20de%20vida%20o,la%20mayor%C3%ADa%20de%20las%20enfermedades. Consultado el 10 de febrero de 2020.
- García, A. J.; López, V. L.; Pría, B. M. C.; León, C. P. (2016). *Consumo de medicamentos y condiciones de vida*. En: Revista Cubana de Salud Pública, No. 42, vol. 3, pp. 442-450. La Habana: Ministerio de Salud.

- Gómez, F. J. F. (2011). *Estilos de vida saludable*. México: departamento de medicina familiar, facultad de medicina, UNAM.
- Grupo de Diseño Disciplinas Sociomédicas. (2007). *La higiene personal y la salud*. La Habana: Escuela Nacional de la Salud Pública
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós
- Macías M. A. & Gordillo, L. Camacho, E. (2012). *Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud*. En: Revista Chilena de nutrición, vol. 39, No. 3, pp. 40-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182012000300006>
- Martín, V. (2004). *Hábitos de higiene personal*. En: Revista digital de Investigación y Educación, No. 12, noviembre del 2004. México: UABC.
- Martínez, I. & Villezca, P.A. (2005). *La alimentación en México. Un estudio a partir de la encuesta nacional de ingresos y gastos de los hogares y de las hojas de balance alimenticio de la FAO*. Ciencia UANL, abril-junio, año/volumen VIII, núm. 002, México: UANL.
- Masalán, P., Sequeida, J & Ortiz, M. (2013). *Sueño en escolares y adolescentes, su importancia y promoción a través de programas educativos: Education and behavioral approach programs*. Revista chilena de pediatría, 84(5), 554-564. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062013000500012>
- Mantuano, P. y Barahona, J. O. (2012). *Los hábitos de higiene en el estudiante y su desarrollo mediante la aplicación de instructivo*. Tesis de licenciatura: Ecuador: Universidad Estatal de Milagro.
- Monsalve, L. (2013). *La Educación para la Salud en la Escuela en la adquisición de estilos de vida saludables*. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 1, 107-122.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Ginebra: OMS
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>. Consultado en 18 febrero de 2020.
- Organización de las Naciones Unidas (2013). *Observación general N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Comité de los derechos de los niños. Convención sobre los derechos de los niños.

- Recuperado de:
<http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhsqIkirKQZLK2M58RF%2F5F0vFw58qKy0NsTuVUIOzAukKtb44OEtL5G5etAmvs6AwUE1aKL%2FeLXNzf5T64E7NIzR6137848REb2YcW3r1ykP3%2F>. Consultado el 18 de febrero de 2020
- OPS/OMS. (2016). Guía de entornos y estilos de vida saludable en comunidades indígenas Lencas. Honduras: Ayuntamiento de Yamaranguila, Departamento de Intibucá.
- Perea, R. (2001). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. En: Educación XX1, No. 004, pp. 1-27. Madrid, España: UNED.
- Pérez de la Barrera, C. y Pick, S. (2006). Conducta sexual protegida en adolescentes mexicanos. En: Interamerican Journal of Psychology, vol. 40, núm. 3, september-december, 2006, pp. 333-340. Austin: Sociedad Interamericana de psicología.
- SEP. (2011) Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- Ullmann, H. y Milosavljevic, V. (2016). El uso del tiempo en la adolescencia. Santiago de Chile: Unicef.
- Vásquez-Garibay, Edgar M., & Romero-Velarde, Enrique. (2008). Esquemas de alimentación saludable en niños durante sus diferentes etapas de la vida: Parte II. Preescolares, escolares y adolescentes. Boletín médico del Hospital Infantil de México, 65(6), 605-615. Recuperado en 06 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462008000600016&lng=es&tlng=es.
- Velázquez, S. (2018). Salud física y emocional. México: UAEH.
- WHO (1986). Life styles and Health. Rv. Social Science and Medicine, 22 (2): 117-124
- Wong de Liu, C. (2012). Estilos de vida. Mekanografía. Guatemala: USCG.
- Zabala, A. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. España: Graó.

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a los integrantes del Cuerpo Académico: Biomedicina Molecular de la Universidad Autónoma de Guerrero por habernos invitado a participar en la Red Salud de la mujer indígena, por habernos acogido amablemente en el trabajo académicos y por permitirnos compartir lo que sabemos sobre el campo de la educación. Así mismo, hacemos extensivo nuestro agradecimiento a los demás

integrantes de la Red por su interés en compartir sus conocimientos y escuchar pacientemente nuestras dudas e inquietudes.

SÍNTESIS CURRICULAR

Ma. del Carmen Jaimes Ruiz

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, tiene experiencia en la formación de docentes en escuelas normales, diseño de proyectos y de políticas públicas. Ha colaborado con la SEP en el diseño de planes y programas de estudio para escuelas normales. Cuenta con perfil PRODEP y es miembro de CA. Actualmente es docente del CAM.

Ma. Otilia Pastrana Galarza

Doctora en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa. Miembro del Cuerpo Académico “Formación docente, prácticas y currículum”. Autora de artículos y ponencias en distintos congresos educativos, nacionales e internacionales. Asesora y directora de documentos recepcionales en licenciatura y maestría.

Pedro Ortiz Oropeza

Doctor en Educación. Coordinador del Cuerpo Académico “Formación docente, prácticas y currículum”. Autor de Capítulos de libros, artículos y ponencias en distintos congresos educativos nacionales. Asesor de cursos de Maestría y licenciatura, así como director de documentos recepcionales para titulación en licenciatura y maestría.

Luis Lozano Ortiz

Maestro en educación, en competencias profesionales para la docencia. Miembro del Cuerpo Académico “Formación docente, prácticas y currículum”. Ha participado como ponente en congresos nacionales educativos. Autor de escritos publicados en capítulos de libros. Asesor de cursos de maestría y licenciatura. Director de documentos recepcionales de licenciatura y maestría.

PARADIGMA FUNCIONALISTA DE ADMINISTRACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL

FUNCTIONALIST PARADIGM OF ADMINISTRATION IN INTERCULTURAL EDUCATIONAL MANAGEMENT

Iván Noel **Álvarez-Sánchez**¹; Gustavo Fabián **Pérez-Álvarez**² y Miriam Aracely **Pérez-Barraza**³

Resumen

La investigación tuvo como propósito realizar un estado del arte a partir de los trabajos que se han desarrollado sobre la administración de la gestión educativa intercultural se fundamenta en los conceptos positivistas de las teorías clásicas y psicosociales de organización. Las instituciones educativas son organizaciones complejas en donde se conjugan muchos factores, cuyo manejo demanda un trabajo colectivo para dar respuesta a las diferentes necesidades de la organización educativa desde un entorno intercultural.

Para su desarrollo se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo, usando el método de análisis documental, que permite el estudio del conocimiento acumulado, con el fin de hacer balances sobre las tendencias en la

gestión educativa y su implicación en las instituciones de educación interculturales. Al final, fue posible concluir que las prácticas de gestión educativa impactan y generan cambios, lo que conlleva a replantear modelos de gestión y organización que generen ambientes de aprendizaje enriquecedores orientados al desarrollo de los estudiantes y de la institución.

Palabras clave: administración, gestión educativa, intercultural.

Abstract

The purpose of the research was to carry out a state of the art based on the works that have been developed on the administration of intercultural educational management, based on the positivist concepts of classical and psychosocial theories of organization.

¹ Posgrado/ Universidad Autónoma Indígena de México email: ivanalvarezsanchez@uais.edu.mx

² Unidad Académica de Negocios/ Universidad Autónoma de Sinaloa. E-mail: fabian.perez@uas.edu.mx

³ Coordinadora de la carrera de Mercadotecnia/Unidad Académica de Negocios/ Universidad Autónoma de Sinaloa.

Educational institutions are complex organizations where many factors come together, whose management demands collective work to respond to the different needs of the educational organization from an intercultural environment.

For its development, it was carried out from a qualitative approach, using the method of documentary analysis, which allows the study of accumulated knowledge, in order to take stock of trends in educational management

and its involvement in educational institutions. intercultural. In the end, it was possible to conclude that educational management practices impact and generate changes, which leads to rethink management and organization models that generate enriching learning environments aimed at the development of students and the institution.

Key words: administration, educational management, intercultural.

INTRODUCCIÓN

La educación superior, es considerada componente fundamental de impulso para el desarrollo socioeconómico, a través de ella, se acreditan conocimientos, habilidades y capacidades para el desempeño de una profesión y es la mejor garantía de un empleo estable, por lo cual, se ha convertido en una de las piedras angulares del desarrollo social y económico de las naciones (Álvarez, Ceceña y Bojórquez, 2013).

A nivel mundial, la educación es tomada como una variable, para medir el desarrollo económico de un país, donde a través de su función de investigación, sus actividades cooperativas y sus alianzas con los sectores sociales, la educación superior esta llamada a hacer una contribución de nuevos caminos para un mejor futuro en la sociedad.

En México, la responsabilidad de las instituciones de educación recae en la Secretaría de Educación pública (SEP), es quien se encarga de proporcionar la educación a todos los mexicanos y teniendo como referencia: la educación es la base del progreso de las naciones y del bienestar de los pueblos, la SEP difunde que:

“En México, tenemos una larga tradición de aprecio por la educación. La altísima prioridad que los mexicanos le damos a la educación se plasma en el Artículo Tercero Constitucional que establece como obligación del Estado promover una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. Una educación que impulse el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades” (SEP, 2020).

Es de reconocerse el compromiso que tiene la SEP, para llevar educación a todos los mexicanos, no importando las lejanías, como es el caso de las

comunidades indígenas para que puedan adquirir conocimientos que le ayuden a preservar su lengua y su cultura.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Para la realización del presente estudio se empleó la técnica de investigación de tipo documental explicada por Guerrero-Dávila (2015), con la finalidad de interpretar y explicar la tradición funcionalista de la administración de la gestión educativa en las instituciones de educación superior interculturales, se llevó a cabo un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis y síntesis de la información, para ello, se emplearon fuentes de información impresas, y electrónicas como artículos de revistas de investigación indexadas y arbitradas, libros electrónicos disponibles en forma gratuita, tesis digitales y estadísticas de secretarías de gobierno publicadas su portal Web.

Para el desarrollo de este análisis documental fue importante delimitar el tema con aspectos relevantes que se pretendían resaltar, se seleccionaron categorías con sus respectivas subcategorías (Tabla 1) relacionadas con las metas de la investigación.

Tabla 1. Análisis de Categorías Empleadas en el Estudio

Categorías	Subcategorías
1.- Paradigma funcionalista de la administración en la gestión educativa.	1. Administración burocrática. 2. Administración idiosincrática. 3. Administración integradora.
2.- Estrategias en la gestión educativa intercultural.	1. El papel de la gestión en el eje educativo. 2. Universidades interculturales.
3.- Implementación de gestión educativa.	1. El rol educativo que tienen las dimensiones de gestión: educativa, institucional, administrativa y comunitaria.

Fuente: Elaboración propia.

Existen muchos modelos teóricos y estudios empíricos sobre la estructura y el funcionamiento del sistema educativo y las organizaciones sociales en general, entre los cuales se destaca el modelo psicosociológico de Getzels & Guba (1957), reducen el comportamiento organizacional a la interrelación de tres dimensiones: dimensión institucional, dimensión individual y dimensión grupal Romero-buj (2010).

En este contexto, la administración cumple un papel mediador entre las tres dimensiones, determinando significativamente la naturaleza del comportamiento organizacional en función del tipo de mediación administrativa que se ha adoptado.

Por lo tanto, es posible concebir tres perspectivas distintas de administración o gestión educativa con sus respectivos tipos de mediación y sus correspondientes criterios predominantes de desempeño administrativo: (1) administración burocrática, en la que la mediación es normativa, pues enfatiza la dimensión institucional del comportamiento organizacional; (2) administración idiosincrática, en la que la mediación es personalista, pues enfatiza la dimensión individual; y (3) administración integradora, en la que la mediación es ambivalente, ya que enfatiza simultánea o alternativamente la dimensión institucional y/o la dimensión individual (Sander, 1994).

A continuación, se presenta un análisis sobre la naturaleza de las tres perspectivas funcionalistas de administración, con sus respectivos tipos de mediación, los objetivos que persiguen y los criterios administrativos predominantes.

Administración burocrática

La administración burocrática es una derivación conceptual de las teorías sociológicas de la escuela clásica de administración expuestas por Taylor, Fayol y Weber, a comienzos del siglo XX, en tiempos de la consolidación de la revolución industrial (Camacaro, 2010); Aplicada a la gestión educativa, la perspectiva burocrática, adquiere la forma de un estilo administrativo que enfatiza la dimensión institucional del sistema educativo y se orienta, primordialmente, por las expectativas, normas y reglamentos burocráticos; de acuerdo con esta orientación, la organización educativa está concebida estructuralmente como un sistema cerrado de funciones o papeles a los cuales corresponden derechos y deberes institucionales (Sander, 1994).

En este sentido Baldrige (1977), ha aplicado la construcción típico-ideal de Weber a las universidades en su aspecto burocrático, en función de ello, hace énfasis en que la universidad es una organización compleja, con dependencia del

estado y con relaciones burocráticas de autoridad, jerarquía formal, canales formales de comunicación y reglas políticas formales (Castilla, 2016).

Los aspectos burocráticos se encuentran en toda la universidad, se puede notar aún más en las áreas de procesamiento control escolar, archivo, registro, requisitos de acreditación y titulación, actividades de rutina, entre otros; diseñados para enfrentar el manejo de masas de estudiantes. En su quehacer profesional, el administrador burocrático está atento al cumplimiento de las leyes y normas que rigen el funcionamiento de la organización educativa y a la defensa de sus intereses como sistema, sin tomar muy en cuenta la importancia de sus participantes como personas. Su preocupación consiste en crear un clima organizacional que favorezca la eficacia del sistema educativo para el logro de sus objetivos, relegando a un plano de importancia secundaria la eficiencia individual de los participantes Sander (1994).

Finalmente, la administración burocrática desempeña una mediación normativa entre las dimensiones institucionales e individuales, buscando un comportamiento organizacional que enfatice la regulación, el orden jerárquico y el progreso racional con vistas a alcanzar eficazmente los objetivos del sistema educativo.

Administración idiosincrática

La administración idiosincrática es una derivación conceptual de las teorías psicológicas de administración asociadas al movimiento de las relaciones humanas que Mayo, Roethlisberger y Dickson desarrollaron en los Estados Unidos de América en tiempos de la gran depresión que afectó al mundo a fines de los años 20. Aplicada a la gestión educativa, la perspectiva idiosincrática adquiere la forma de un estilo administrativo que enfatiza la dimensión individual del sistema educativo y se orienta, primordialmente, hacia las necesidades y disposiciones personales de sus participantes Sander (1994).

Con esta orientación, la organización educativa se concibe como un sistema parcialmente abierto sobre la base de la interpretación de las acciones e interacciones de las personas que participan en ella, facilitando el desarrollo de un clima organizacional adecuado al crecimiento subjetivo, en donde cada persona es considerada como un individuo único con una personalidad distinta, definida por un conjunto propio de necesidades y disposiciones que se reflejan en su conducta.

La administración idiosincrática desempeña una mediación personalista y enfatiza la eficiencia individual. Es decir, la perspectiva idiosincrática tiende a ser individualista e interesada y, como tal, reduce el espacio para la promoción de la equidad y el ejercicio de la democracia social (Sander, 1994, citado en

Álvarez, 2014). La preocupación con la productividad individual y la búsqueda de la satisfacción personal supone un concepto de calidad de vida y de educación de naturaleza individualista y desarrollista y revela un compromiso con el crecimiento individual desprovisto de solidaridad y cohesión social. Estas características revelan que la perspectiva idiosincrática de administración no favorece la participación colectiva en la sociedad y la educación, dificultando la construcción de un orden social preocupado con la búsqueda del bien común Sander (*Ibid.*).

La administración idiosincrática, busca crear un clima organizacional que favorezca la eficiencia de quienes participan en el sistema educativo, mientras que presta poca atención a la eficacia institucional en la consecución de los objetivos institucionales.

Administración integradora

La administración integradora es una derivación conceptual de las teorías psicosociológicas de administración formuladas por Barnard (1959), Simon (1979) y desarrolladas más tarde por Argyris (1964), McGregor (1960), Halpin (1966), Griffiths, & Getzels (1968), su aplicación en la gestión educativa, la perspectiva integradora se ocupa simultánea o alternativamente de los aspectos sociológicos y psicológicos del sistema educativo y sus escuelas y universidades (Álvarez, Cervantes & Sánchez 2017).

Es decir, se ocupa de la interacción entre la institución y el individuo, entre papel y personalidad, entre expectativas burocráticas y necesidades y disposiciones personales, de acuerdo con esta perspectiva de naturaleza interdisciplinaria, la institución educativa está concebida como un sistema abierto; lo anterior implica la disminución del reduccionismo sociológico de la administración burocrática y del reduccionismo psicológico de la administración idiosincrática Sander (1994).

Es decir, la administración integradora desempeña una mediación ambivalente entre las dimensiones institucionales e individuales, enfatizando, por una parte, las expectativas burocráticas y por otra, las necesidades y disposiciones personales, dependiendo de las circunstancias o situaciones específicas en las que se dan las acciones administrativas. La efectividad pasa a ser entonces el criterio de desempeño predominante de la administración integradora. Como criterio de desempeño administrativo, la efectividad se relaciona pragmáticamente con el grado de congruencia entre las expectativas institucionales y las necesidades y disposiciones individuales en un conjunto de situaciones dadas (*Ibid.*).

La perspectiva integradora favorece la participación de los grupos organizados en las decisiones que afectan la calidad de vida y los niveles de libertad y equidad en la sociedad y la educación. Filosóficamente, la perspectiva integradora se identifica con el neoliberalismo adoptado hoy por las fuerzas liberales progresistas y abiertas a la problemática social.

Estrategias administrativas en la gestión educativa

Los sistemas educativos están en constante cambio, como una forma de responder a las necesidades de una sociedad globalizada, dichos cambios han introducido el concepto de estrategias, gestión y calidad en el sistema educativo, proveniente del mundo empresarial.

La gestión es vista como un sistema de organización del poder (Saldaña, 2008), instituida por un conjunto de técnicas administrativas, procedimientos de organización y estrategias de posicionamiento institucional, cuya fortaleza radica en la operación de los individuos a favor de la organización.

Las técnicas administrativas: planificar, organizar, controlar, dirigir, ayudan a cumplir con los objetivos que tiene la organización, sin cuestionar cuál es la finalidad (sector financiero, industrial, comercial o educativo), sean empresas grandes o pequeñas, se deben establecer parámetros que los lleven a alcanzar sus metas y objetivos, es aquí donde necesitan de la gestión para lograrlo (*Ibid.*). Por lo anterior, es importante que los sistemas educativos, se apoyen de la gestión educativa para llevar a cabo sus procesos organizacionales y dar solución a los diferentes problemas dentro del manejo de su estructura educativa y poder cumplir con los objetivos y metas que tienen proyectadas.

La importancia que tiene el uso de la gestión en el ámbito educativo señala Machado (2013), nace a partir de los procesos descentralizadores tales como; autogestión, apoderamiento o empoderamiento y delegación de funciones que se vivieron en la década de los setenta en los países desarrollados y particularmente en Latinoamérica.

Ante estas demandas en el funcionamiento de las organizaciones universitarias, generan grandes desafíos sobre problemas de calidad en Educación; en su propuesta (Lavin, 2012), sustenta que el buen funcionamiento de las escuelas es una condición necesaria para lograr la calidad de la educación, reconociéndose un grado autonomía para tomar decisiones pedagógicas y administrativas.

Asimismo, Rodríguez (2013), señala que la gestión educativa se orienta hacia la descentralización de la toma de decisiones, la flexibilidad de los procesos, al

trabajo participativo y colegiado que dé seguimiento y evaluación de los proyectos institucionales para mejorar la calidad de los servicios.

El proceso, análisis y fundamentación de la práctica directiva en las instituciones educativas, se plantean las siguientes cuatro dimensiones de la gestión educativa de (Frigerio & Poggi 1994), Pedagógica-didáctica; Organizacional; Comunitaria; Administrativa y se articulan a partir del eje conductor Planeación– Evaluación del proyecto educativo, ya que otorgan direccionalidad y evidencia del proceso educativo a la gestión, es decir, tanto fijan los objetivos de la conducción en el caso de la planeación; así como ubican los resultados en el caso de la evaluación institucional.

Definiendo el término de gestión

La etimología del término gestión para Chacón (2014), señala que proviene del latín *gestio-onis*, “acción de llevar a cabo”, que a su vez deriva del supino de *gerere*: “llevar, conducir, llevar a cabo, mostrar”. Este concepto de gestión, hace referencia a la acción y al efecto de gestionar o de administrar, asimismo gestionar es realizar diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera. Por su parte Burbidge (1979), define la gestión como un proceso que encierra las actividades de dirección, planificación, supervisión y control, además de la gestión de: financiera, personal, diseño, planificación de la producción, marketing, control de producción y compras; teniendo como resultado un estilo gerencial más dinámico orientado a los resultados.

Es importante señalar, que a través de una gestión se tiene que dirigir, gobernar, organizar y ordenar diversos procesos y trámites, los cuales, conducirán al logro de un objetivo determinado, de un negocio o institución (Humán y Portilla, 2013), lo anterior se desprende que la gestión es una acción que necesita de mucho esfuerzo, recursos y compromiso de toda la institución para alcanzar las metas de desarrollo planteadas.

Actualmente las organizaciones privadas, así como las instituciones educativas dentro de su evolución social y de su constante reestructuración, han descubierto que la movilización de sus trabajadores le ayuda cumplir con objetivos determinados; asimismo (Casassus, 2000) plantea “la preocupación por movilizar a las personas hacia objetivos predeterminados, remonta desde la antigüedad, donde es posible ubicar a precursores de dos corrientes que han estado constantemente presentes en los enfoques de la gestión. Por una parte, en la República de Platón se encuentra la visión de la gestión percibida como una acción autoritaria. Él consideraba que la autoridad era necesaria para conducir a los hombres a realizar acciones heroicas y de valor. Por otro el otro lado, la Política de Aristóteles, se encuentra la visión de la gestión percibida como una

acción democrática, Aristóteles concebía al ser humano como un animal social o político, y creía en la movilización como un acto a través del cual los hombres participaban en la generación de su propio destino”.

Los precursores modernos de la gestión remontan a la primera mitad del siglo XX, como se explica en la Tabla 2; donde los temas centrales de la gestión, es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización.

Tabla 2. Precursores modernos de la gestión

Profesión	Autor	Aportación
Sociólogo	Max Weber	Estudio la organización percibida como un proceso racionalizador.
Administrador	Frederick Taylor	Desarrolla la idea de la gestión científica, la racionalización operativa por parte del administrador y trabajadores motivados por un interés económico.
Administrador	Henry Fayol	Racionaliza la función del trabajo en la dirección
Psicólogo	Elton Mayo	Puso interés en las motivaciones no económicas en el proceso laboral.
Sociólogos	T.Parsons, Luhman y Bentalanfly	Interrogaron acerca del tema central de la gestión consistente en una indagación acerca de las motivaciones de las personas en su lugar de trabajo y acerca de qué es lo que los puede impulsar a mejorar su desempeño.

Fuente: elaboración propia (2013), con datos de Evans (2008); Pozner (2000); Robbins (2009); Stoner (2006).

En la tabla anterior, se aprecia las diversas perspectivas de los autores sobre la gestión, algunos la enfocan hacia los componentes de la organización, otros ponen énfasis en la interacción de las personas, hay quienes la identifican con la administración y finalmente, se genera la visión sistémica de la organización, en la cual ésta, es vista como un subsistema y cuyo punto central son las metas que constituyen las funciones de dicha organización en la sociedad.

Antecedentes históricos e investigativos en el estudio de la gestión educativa en las IES Interculturales

Dentro del análisis de la gestión educativa, es importante considerar el estudio de los antecedentes y teorías sobre este tema, para ello se han encontrado estudios como los realizados por Namó de Mello (1998), que ha investigado y comentado sobre un modelo de gestión educativa y su importancia dentro del sistema educativo; Las aportaciones de Frigerio & Poggi (1994), en la práctica directiva de la gestión educativa en las instituciones educativas, plantean cuatro dimensiones Pedagógica; Organizacional; Comunitaria; Administrativa; Schmelkes (2006), considera que la gestión educativa tiene la posibilidad efectiva de elevar la calidad educativa; Asimismo, para Rodríguez (2013), la gestión educativa, se orienta hacia la descentralización de la toma de decisiones, la flexibilidad de los procesos, al trabajo participativo y colegiado de una institución educativa, finalmente Otano (2010), considera necesario contar con un proyecto de gestión educativo que la conduzca hacia un modelo organizacional efectivo que cumpla con la misión que tienen las instituciones de educación.

Gestión educativa

La gestión educativa es un campo emergente que en primera instancia conlleva una gran cantidad de indefiniciones y confusiones conceptuales y metodológicas, de manera que Schmelkes (2009), señala que, en primer lugar, debe ser acotado el tema identificando de manera clara y concisa, las dimensiones que conforman esta disciplina, ya que los procesos educativos lejos de ser simples, se caracterizan por ser complejos, multidimensionales, lentos y no lineales.

En el ámbito nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP), junto con las secretarías estatales de educación, han sido el principal impulsor del movimiento de gestión educativa. El inicio de la política educativa se plasma en el Programa para la Modernización Educativa, ampliada y refinada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el cual otorgó gran importancia al mejoramiento de la calidad educativa. Este último programa señala que: “para elevar la calidad de la educación es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que incluya márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa” (SEP, 2019).

Es conveniente en la gestión educativa hacer un punto de clarificación de conceptos, ¿debemos usar gestión o "administración educativa"? para (Casassus, 2000), la disciplina se ha desarrollado principalmente en el mundo anglosajón. Primero en Estados Unidos el término usado con mayor frecuencia es el

“administración”; Sin embargo, en Reino Unido, el término utilizado es “management”. En América Latina, se ha pasado de la perspectiva de la administración a gestión. Bajo el régimen de sistemas educativos centralizados hasta fines de los ochenta existieron dos corrientes cercanas a la disciplina: por una parte, se daba la planificación y por otra la administración.

En este contexto señala Martínez (2018), la gestión educativa se diferencia de la administración porque, la primera busca la solución de problemas o respuestas a interrogantes que surgen del mismo proceso educativo y la segunda se encarga de llevar a cabo lo estipulado, por lo planteado anteriormente, es importante asumir la gestión como idea y como acción, como idea desde lo conceptual y como acción desde lo operativo. En el fondo, esta tradición corresponde a una visión autoritaria o verticalista de la gestión en la cual, por una parte, se encuentran los sujetos encargados de planificar y por otra parte se encuentran los sujetos encargados de administrar o ejecutar los planes. Esta práctica, que acompañó a los sistemas educativos centralizados, ha sido superada por un proceso de descentralización, que cambia las competencias de gestión de los actores involucrados.

Por lo anterior, es fundamental para instituciones de educación superior, la aplicación de una gestión educativa, la cual generará nuevas ideas y prácticas con el objetivo de abandonar las viejas prácticas como:

“la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido, la frustración personal, siembra complacencia, reparte culpas siempre para otros, desconfía de las propuestas de innovación, resiste la discusión sobre estrategias y logra bloquear el cambio” (IIPE, 2000).

Se requiere que la gestión educativa evolucione a una gestión educativa estratégica que permita el desplazamiento de la dependencia, la actitud defensiva y la dirección externa, que son característicos de los modelos de gestión tradicional, y dé la bienvenida a la autonomía y a su vez, a la colaboración, a la apertura a nuevos saberes y a la autorregulación, para adecuarse al rápido y dinámico cambio dentro y fuera de la educación; de lo contrario una gestión educativa que no concibe la integración de las funciones de creación y ejecución, se desconoce la participación de los actores de la institución educativa en el diseño y en la toma de decisiones sobre políticas educativas (Miranda & Echeverry, 2011).

Además, es importante agregar el fortalecimiento de una estructura de gestión administrativa que le permita aprovechar al máximo los recursos disponibles, así como la solicitud de estos mismos ante las autoridades educativas y de gobierno para el logro de los objetivos que como institución educativa tiene planteados.

Dimensiones de la gestión educativa

La importancia de la gestión educativa, surge de las reformas y planteamientos de las políticas educativas federales, como una disciplina necesaria para ejercer la dirección, control y el liderazgo integral dentro las organizaciones educativas, con el objetivo de lograr el cumplimiento para lo cual fueron creadas.

Desde esta perspectiva (Frigerio & Poggi 1994), plantea a las instituciones de educación superior, una transformación de organización en sus áreas directivas dividiendo la gestión educativa en cuatro dimensiones: Pedagógica-didáctica; Organizacional; Comunitaria y Administrativa, resulta importante señalar que estas dimensiones no se presentan separadas en la práctica diaria, están interrelacionadas por lo que las acciones o decisiones que se llevan a efecto en algunas de ellas tienen su impacto específico en las otras como se muestra la Figura 1, a continuación se describen los aspectos más relevantes de cada dimensión:

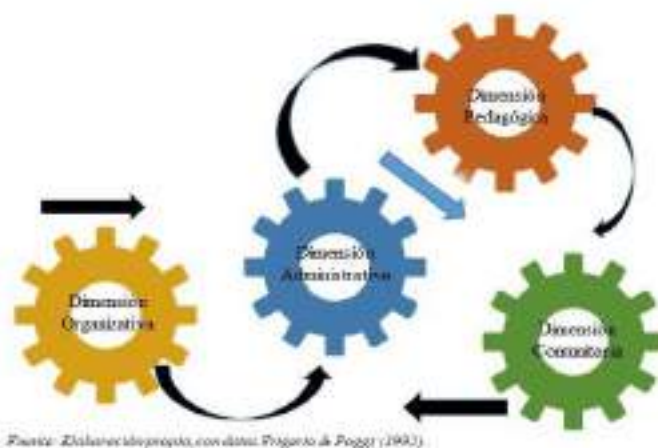


Figura 1. Interrelación de las dimensiones de la gestión educativa.

Dimensión pedagógica

Se refiere a las actividades propias de la institución educativa, que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen, con el conocimiento de los modelos didácticos, las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes,

el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados (Farfán-Cabrera & Reyes, 2017).

Gestionar en esta dimensión para (Ferreira, 2010), la función que debe cumplir la institución educativa, es decir, la transmisión de saberes y conocimientos a todos los alumnos, de la mejor manera posible, adecuando las propuestas a sus intereses y necesidades, y garantizando calidad y equidad en los aprendizajes.

Es trascendente reflexionar acerca de cómo se gestiona esta dimensión en cada realidad escolar, es decir, qué propuestas de enseñanza y qué prácticas se promueven y al mismo tiempo se atienden las necesidades y se busca mejorar las condiciones del aprendizaje, como se muestran en la Tabla 3, con el objetivo de que los proyectos de enseñanza se orienten al desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes que faciliten no tan sólo el ingreso del alumno a la escuela sino también su permanencia, progreso y egreso de la misma en tiempo oportuno.

Tabla 3. Principales elementos de la dimensión pedagógica

Los dos elementos esenciales en la gestión educativa en su dimensión pedagógica	
Proyecto curricular institucional; Requiere de procesos de elaboración, aplicación y seguimiento en los siguientes elementos: - Los objetivos del ciclo y anuales - Los contenidos de enseñanza son el resultado de un proceso de selección en el que se establece qué conocimientos, dentro del universo de saberes (culturales, disciplinares, del arte, del deporte, etc.) son relevantes y prioritarios, en articulación con el contexto de la escuela. - Los recursos didácticos al servicio del aprendizaje y la enseñanza. - El programa de evaluación formativa que asegura el monitoreo respecto del modo como los estudiantes van aprendiendo y logrando los aprendizajes considerados básicos y relevantes. - El modo como se atienden las necesidades educativas especiales junto al explicitación de las pautas que	La capacitación o formación continua de los directivos y docentes, se supone que al acrecentar las competencias profesionales se logra: - Conformar equipos de gestión directiva y equipos de trabajo colaborativo, centrados en la reflexión acerca del saber y la práctica pedagógica. - Desarrollar diferentes actividades de capacitación, perfeccionamiento y actualización en el servicio. - Las instituciones que brindan formación docente y capacitación deben vincularse para construir de manera conjunta proyectos de formación continua, adecuados a las necesidades y prioridades de los directores y docentes, en economía de esfuerzos y empleo de recursos.

rigen en la escuela para atender la retención de la matrícula y el logro de una mayor calidad educativa.
--

Fuente: Adaptación propia, con datos de Ferreira (2010).

Es notorio que las características de los principales elementos de la dimensión pedagógica que se muestran en la anterior tabla, indican la principal función de esta dimensión que es priorizar en la enseñanza, así como también a las actividades de formación docente continua que desarrollan los directores y docentes, como instancias que retroalimentan la práctica educativa.

Dimensión organizacional

Los profesores y directivos, así como los estudiantes y los padres de familia, desarrollan su actividad educativa en el marco de una organización, juntos con otros compañeros, bajo ciertas normas y exigencias institucionales.

Esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que, en cada centro educativo, cuenta de un estilo de funcionamiento. Entre estos aspectos Frigerio & Poggy, (1994), consideran tanto los que pertenecen a la estructura formal: los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios y los que conforman la estructura informal vínculos y estilos en que los actores de la institución dan cuerpo y sentido a la estructura formal, a través de los roles que asumen sus integrantes.

Lo anterior resulta pertinente valorar el desarrollo de capacidades individuales y colectivas como se muestra en la Tabla 4, para la facilitación de las condiciones estructurales y organizativas de la institución educativa, de manera autónoma y competente y sin perder de vista sus finalidades educativas, las transformaciones que requiere la evolución del contexto escolar.

Tabla 4. Elementos en la dimensión organizativa de la gestión educativa

Efectos de la dimensión organizativa en la gestión educativa
La administración del tiempo y el espacio institucional.
La resignificación y contextualización de las competencias educativas prioritarias que se establecen desde las políticas educativas y su incorporación en el proyecto institucional de la escuela.

La definición de las condiciones que la escuela brinda al alumno para el ingreso, evolución y egreso de la misma y la asunción de un compromiso colectivo referido a dicha definición.

La construcción de un ambiente de trabajo democrático, cooperativo y participativo que facilita la comunicación y el logro de un clima de convivencia necesario para el establecimiento de rumbos compartidos y sólidamente establecidos.

Fuente: Adaptación propia, con datos de Ferreira (2010).

Este proceso implica para Ferreyra (2010), una experiencia de aprendizaje y experimentación para quienes participan en él, provocando la modificación consciente y autónomamente decidida, tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas de la escuela, como de las percepciones de los directivos, docentes y alumnos sobre sus roles, compromisos y responsabilidades en la compleja tarea de educar a las nuevas generaciones.

Dimensión comunitaria

Se entiende como el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro. Se incluye también el modo o las perspectivas culturales en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno (vínculos entre escuela y comunidad: demandas, exigencias y problemas; participación: niveles, formas, obstáculos límites, organización; reglas de convivencia) (Farfán-Cabrera & Reyes, 2017).

En esta dimensión, resulta imprescindible el análisis y reflexión sobre la cultura de cada escuela, considera Ferreira (2010), que es necesario tener identificadas, caracterizadas, organizadas, y jerarquizadas las problemáticas educativas de la escuela, siendo importante considerar la cultura que las comunidades han construido, desarrollado y reproducido a lo largo de su práctica educativa, en un tiempo y espacio determinado. Es importante conocer las interacciones significativas, que se producen consciente e inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social, como lo es la escuela y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, así como la realidad social que constituye dicha institución para encontrar colectivamente el camino hacia el mejoramiento de los procesos educativos en la escuela (Farfán-Cabrera & Reyes, 2017).

Es decir, entender e interpretar el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social para la concreción de las finalidades

e intencionalidades educativas y sociales que tiene asignada y lograr el mayor compromiso y responsabilidad en la atención de las problemáticas educativas diagnosticadas.

Por lo tanto, es necesario identificar la relación que existe entre la política educativa y las prácticas escolares que se llevan a cabo dentro y fuera de la escuela, valorando las correspondencias y las discrepancias que provoca la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos (Regalado, 2016).

Finalmente, las instituciones educativas, no aceptan tan fácilmente la imposición de formas y estilos de trabajo distintos a sus tradiciones, costumbres, rutinas que se esfuerzan en conservar y reproducir como parte significativa de su identidad institucional ya que están fuertemente determinados por sus valores, expectativas y creencias.

Dimensión administrativa

La gestión educativa considera esta dimensión como el departamento que organiza y dirige los procesos regulares y periódicos de la institución educativa, implementando las decisiones, acciones y recursos orientados al desarrollo de la acción educativa diaria (Farfán-Cabrera & Reyes, 2017), esta dimensión tiene un papel importante en la utilización funcional de diversos tipos de recursos y apoyos disponibles para desarrollar los procesos pedagógicos–curriculares; así como también al ámbito de la gestión de los recursos administrativos, materiales y el uso del tiempo, incluyendo también aquellos relacionados con las personas y que influyen en la eficiencia y eficacia de todos los procesos que tiene la institución educativa.

Al respecto Ferreyra (2010), la dimensión administrativa hace referencia a la previsión, distribución y articulación de los recursos, a la coordinación y articulación de las personas que integran la institución y al diseño de mecanismos de control del cumplimiento de las normas establecidas desde los diferentes niveles de gobierno del sistema y de las que se acuerdan en la institución, como se muestra en la siguiente Tabla 5, ciertamente esta dimensión, es un modo de imaginar y/o representarse el futuro de manera que sea factible anticipar metas, acciones y recursos.

Tabla 5. Alcances de la dimensión administrativa

-
1. Consolidando el fortalecimiento institucional, esto es, construyendo su autonomía.
 2. Esta dimensión administrativa precisa una conducción orientada a la problemática central de la escuela y a sus destinatarios.
 3. Reconociendo los límites y alcances de los modos tradicionales y ya conocidos de hacer y resolver la administración de la escuela.
 4. Comprendiendo que la escuela puede gestionar y administrar sus recursos y construir modos de organización singulares y adecuados a los mismos.
 5. Construyendo una nueva cultura común para resolver los asuntos de gestión escolar.
 6. Desarrollando equipos docentes con alto compromiso en el trabajo colaborativo.
-
- Profesionalizando los equipos de conducción educativa.
-

Fuente: Adaptación propia, con datos de Ferreira (2010).

En esta dimensión, se analizan las acciones que ejerce el gobierno rector de la institución, tales como las estrategias de manejo de recursos humanos, financieros y tiempos requeridos y el manejo de la información significativa, rendición de cuentas a las entidades federales y estatales Alvarez (2014); además de todos los procesos técnicos que apoyarán la elaboración y puesta en marcha del proyecto educativo, como son: el aprovechamiento pedagógico de los recursos y la infraestructura, la generación de nuevas propuestas de enseñanza, elaboración de estrategias encaminadas a la recuperación de la matrícula y la retención, requieren un dinamismo para cuyo logro se hace impostergable ampliar los márgenes institucionales de decisión y acción.

Para una adecuada gestión educativa, es importante que el componente administrativo se halle integrado conjuntamente con las demás dimensiones para lograr los objetivos trazados de la institución; sin embargo, esta dimensión no puede decretarse ni transferirse a otras instituciones, ya que debe de construirse en la institución a partir de sus objetivos y problemáticas y sobre todo a la disponibilidad de los recursos existentes.

Es importante señalar que esta dimensión no se presenta desarticulada en la práctica cotidiana, por lo que las acciones o decisiones que se llevan en ella tendrán su impacto específico en las demás dimensiones; es necesario el uso de la planeación y la evaluación como elementos conductores y estructuradores de las acciones que se desarrollan en estas dimensiones Cejas (2009).

Este autor, considera que en la planeación se analizan las orientaciones y estrategias de dirección/gobierno comprometidos con el mejoramiento de la

educación; el contenido del cambio y los procedimientos para lograr dicho cambio, mientras que la evaluación se hace énfasis, no sólo en técnicas y estrategias de evaluación de desempeños en la globalidad de las dimensiones, sino también en el desarrollo de una cultura de evaluación y transparencia de resultados.

Universidades Interculturales

Las Universidades Interculturales son proyectos educativos estratégicos, que han sido impulsados por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB, 2006).

Su propósito es explorar modalidades de atención educativa pertinente para jóvenes que aspiren a cursar el nivel de educación superior, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar fundamentalmente el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas y en aplicar los conocimientos construidos a contextos diverso.

La misión de las Universidades Interculturales, es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país y del mundo circundante; revalorar los conocimientos de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico (Redui, 2012), así como también el fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, además abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias.

Sus objetivos son impartir programas formativos en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialización, maestría y doctorado, pertinentes al desarrollo regional, estatal y nacional, orientados a formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de valoración y revitalización de las lenguas y culturas originarias.

Para lograr lo anterior, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), asume como sus propósitos:

- I. Promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional.
- II. Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

- III. Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena.
- IV. Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de:
 - a) Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad,
 - b) La formación del personal docente, técnico y directivo,
 - c) El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas,
 - d) La producción regional de materiales en lenguas indígenas, y
 - e) La realización de investigaciones educativas;
- V. Diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad.
- VI. Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación; así como para la evaluación y certificación de estudios en materia de educación intercultural bilingüe, y
- VII. Las demás que le encomiende el Secretario de Educación Pública.

La educación intercultural se postula de esta manera, como uno de los pilares centrales que coadyuvará para establecer las condiciones idóneas a fin de que el sistema nacional de educación y la sociedad mexicana combatan la exclusión estructural y sistemática, así como la injusticia social.

Actualmente están operando diez universidades interculturales en México las cuales son: Universidad Intercultural del Estado de México, La Universidad Intercultural de Tabasco, Universidad Intercultural de Chiapas, La Universidad Intercultural de Puebla, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, La Universidad Intercultural Guerrero, Universidad Indígena Intercultural de Michoacán, otra Universidad Intercultural depende de una universidad convencional de las más prestigiadas del país: La Universidad Veracruzana, La Universidad Indígena Intercultural Ayuuk es una universidad privada sin fines de lucro, que forma parte del Sistema Universitario Jesuita y recibe apoyo de la Universidad Iberoamericana y por último La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), que es la citada para este caso de estudio siendo la más antigua de esta lista, con fecha de creación el 5 de diciembre del 2001, cuenta con subsidio federal y estatal y obtuvo el reconocimiento como universidad intercultural en el 2003.

Su creación, obedece justamente a esta necesidad elemental de justicia educativa, de ampliar la proporción de los indígenas en la matrícula de educación superior. Las universidades interculturales, se ubican en regiones densamente indígenas, no son exclusivamente para indígenas, pero sí preferentemente para ellos, por el lugar donde se encuentran ubicadas.

Por lo tanto, la educación intercultural coadyuvará al logro de un país unido en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente, pues favorece los sistemas plurales de pensamiento al comprender que enriquecen nuestras posibilidades, y a partir de los cuales pueden construirse distintos procesos y prácticas pedagógicas que busquen potenciar en todo momento el desarrollo integral y armónico de los individuos, en tanto promueven, profundamente, el derecho a ser diferente.

CONCLUSIONES

En los resultados de investigación de los diversos autores, se encuentran coincidencias respecto al papel que tiene la educación superior intercultural desempeña un eje fundamental de impulso para el desarrollo socioeconómico de las comunidades, a través de ella se acrediten conocimientos, habilidades y capacidades para el desempeño de una profesión y es la mejor garantía de un empleo estable, por lo cual se ha convertido en una de las piedras angulares del desarrollo social y económico de las naciones.

En los hallazgos analizados para la construcción del estado del arte en la gestión educativa apuntan a la intercultural en un país como México con una gran diversidad etnolingüística y de saberes ancestrales; en la administración de la gestión educativa en palabras de Schmelkes (2006), considera que debe la posibilidad efectiva de elevar la calidad educativa en áreas donde la educación tradicional no ha tenido el acceso; Diversos autores se encuentran coincidencias respecto al proceso, análisis y función de la práctica directiva en las instituciones educativas de, (Frigerio & Poggi, 1994). La gestión educativa, se orienta hacia la descentralización de la toma de decisiones, la flexibilidad de los procesos, al trabajo participativo y colegiado Rodríguez (2013), coinciden la educación es el principal camino para el desarrollo de la sociedad y disminuir la desigualdad, en donde la interculturalidad tiene un papel importante.

Ante lo cual, es necesario que las IES interculturales refuercen la gestión educativa como eje fundamental en las actividades educativas, desde la formación de programas pertinentes en las regiones donde están asentadas, el acceso a los recursos financieros de manera óptima, la administración de la

función operativa sin descuidar al entorno social que es la base de toda universidad.

LITERATURA CITADA

- Alvarez, I; Ibarra, M. & Miranda, E (2013). La gestión educativa como factor de calidad en una universidad intercultural. *Ra Ximhai*, 9(4),149-156. [fecha de Consulta 1 de junio de 2022]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004014>
- Álvarez, Iván & Cervantes, María & Nancy, Sánchez. (2017). Educational Management and Quality in an Intercultural University. *US-China Foreign Language*. 15. 10.17265/1539-8080/2017.04.006.
- Baldrige, V., Curtis, D., Ecker, G., Riley, G. (1977). Alternative models of governance in higher education. En Riley, G. & Baldrige, V. *Governing academic organizations* (pp. 2-25). USA, Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Barnard, Chester (1959). *Las funciones de los elementos dirigentes*, Madrid: Instituto de estudios Políticos
- Burbidge Jhon. (1979). *Control de la producción*. España: Editorial Deusto.
- Camacaro, R. (2010). HACIA LA EPISTEMOLOGÍA DE LA GERENCIA. *Contribuciones a la economía*, 17-32. Recuperado el 12 de 06 de 2021, de <https://www.eumed.net/ce/2010a/prc.htm>
- Casassus Juan. (2000). *"Marcos conceptuales de la gestión educativa" en la gestión: en busca del sujeto*. Santiago de Chile: Editorial UNESCO Orealc.
- Cejas Adrian. (2009). Gestión educativa. *Revista Integra Educativa*, 215- 235.
- CGEIB. (13 de 10 de 2006). www.redui.org.mx. Recuperado el 19 de 02 de 2014, de <http://redui.org.mx>
- CGEIB. (2009). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural en México*. D.F.: Editorial SEP.
- Chacón M., Lonis (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2),150-161.[fecha de Consulta 6 de Julio de 2022]. ISSN: 1315-8856. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73735396006>
- Castilla, S. M. (2016). La burocracia: elemento de dominación en la obra de Max

Weber. *Misión Jurídica*, 141-154. doi: DOI:
<https://doi.org/10.25058/1794600X.122>

Evans James & Lindsay William. (2008). *Administración y control de la calidad* (7a. ed.). México: Editorial Cengage.

Farfán-Cabrera M. & Reyes I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro*, 45-61. Recuperado el 25 de 11 de 2021, de <https://www.redalyc.org/journal/340/34056722004/html/>

Ferreira, H (2010) Construir futuros posibles, en tiempos de Bicentenario: el desafío de aprender a emprender en las sociedades del conocimiento. Concurso de ensayos científicos “Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación del bicentenario”. Universidad Católica de Córdoba.

Frigerio Graciela & Poggi Margarita. (1994). *La institución educativa Cara y Ceca "Elementos para su comprensión"*. Buenos Aires: Editorial Flacso-Accion.

Getzels, J. W. & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 65(4), 423-441.

Guerrero Dávila, G. (2015) Metodología de la investigación. México D.F, México: Grupo Editorial Patria. Obtenido de <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2258/es/ereader/unisimon/40363?page=20>

Humán Quispe José & Portilla Valdivia Arturo. (23 de 1 de 2013). www.educacionunsa.edu.pe. Recuperado el 12 de 10 de 2021, de www.educacionunsa.edu.pe/complementacion/Textos_2013/GED.pdf

IIPE. (19 de 03 de 2000). *Gestión educativa estratégica*. Recuperado el 05 de 10 de 2021, de http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Pozner_M2.pdf

Lavin Herrera Sonia. (2012). Transitando desde la gestión de un "Establecimiento" a la gestión de un "Centro de desarrollo educativo". *Revista Pensamiento Educativo*, 31, 188-202.

Machado Ana María. (31 de 03 de 2013). www.campuesoei.org. Recuperado el 03 de 09 de 2021, de <http://www.oei.es/linea7.htm>

Miranda Norbella & Echeverry Ángela. (2011). La gestión escolar en la implementación del programa nacional de bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *Revista Íkala*, 67-125.

Martínez, N. C. (2018). Un acercamiento a cuestiones básicas de la gobernanza. Concepto polisémico y su relación con la educación. En M. V. Avilés,

- Gestión escolar, liderazgo y gobernanza* (pág. 323). Ciudad de México: SEP. Recuperado el 14 de 08 de 2021, de <https://cafge.files.wordpress.com/2018/06/1-gestion-escolar-liderazgo-y-gobernanza-2.pdf>
- Namo de Mello Giomar. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Editorial SEP Biblioteca.
- Otano Garde Luis. (2010). La organización y la gestión educativa. *Revista Fórum Europeo de administradores de la educación.*, 10-11.
- Pozner Pilar. (2000). *Gestión educativa Estratégica. Módulo 2 "Competencias para la profesionalización de la gestión educativa"*. Buenos Aires: Editorial IIPE.
- Redui. (22 de 11 de 2012). *Universidades Interculturales*. Recuperado el 5 de 11 de 2021, de www.redui.org.mx: <http://www.redui.org.mx/redui-red-de-universidades-interculturales/>
- Regalado N. 2016. Gestión educativa para la transformación de la escuela. [Consulta 12 enero 2021]. Disponible en: <http://cilge.org/?p=101>.
- Rodriguez Avendaño Alberto. (02 de 04 de 2013). *Definiendo gestión*. Recuperado el 12 de 08 de 2021, de <http://www.slideshare.net/albertorodriguezavendano1/analisis-del-termino-gestion-educativa>
- Robbins Stephen & DeCenzo David. (2009). *Fundamentos de administración*. México: Editorial Pearson.
- Romero,D.(2010). La dimensión grupal en el comportamiento organizacional. *Revista iberoamericana de psicología*, 27-38. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4905161.pdf>
- Saldañas Rosas Alejandro. (2008). La gestión como ideología en la Universidad Pública Mexicana. *Revista CPU-e Revista de Investigación Educativa*, Enero-Junio, 1,20.
- Sander, B. (12 de 06 de 1994).Gestión educativa y calidad de vida. *Educación*, II(118), 34-49. Recuperado el 12 de 09 de 2021, de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_118/articulo1/notas.aspx#4
- Simon, Herbert (1979). El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos de adopción de decisiones en la organización administrativa. Buenos Aires. Aguilar
- SEP. (17 de 3 de 2019). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 14 de 09 de 2021, de

http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.UM6TFqx4ySo

SEP. (13 de 06 de 2020). <http://www.ses.sep.gob.mx>. Recuperado el 07 de 06 de 2021, de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.VH8syslGvWU

Schmelkes del Valle Silvia. (2009). *Investigación escolar y gestión escolar*. Distrito Federal: Editorial SEP.

Stoner Jim & Freeman Edward. (2006). *Administración*. México: Editorial Prentice Hall.

ANÁLISIS TEÓRICO DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA Y PROPUESTA DE INSTRUMENTO PARA SU MEDICIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR

THEORETICAL ANALYSIS OF TEACHING STYLES AND INSTRUMENT PROPOSAL FOR ITS MEASUREMENT AT THE HIGHER LEVEL

Luis **García-Valenzuela**¹ y José Alberto **Ortega-Campos**²

Resumen

La dinámica de complejos procesos de cambios, transformaciones o reajustes sociales constituyen rasgos esenciales que caracterizan el mundo contemporáneo, en este contexto, la educación se estructura alrededor de cuatro pilares básicos que demanda la sociedad actual: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Vale mencionar que se tiene un problema de deserción y reprobación en el nivel superior, dicha situación es preocupante y es posible que se encuentre relacionada con los estilos de enseñanza del docente. Por lo tanto, se consideró necesario llevar a cabo la presente investigación ya que podría servir de base para estudios posteriores que permitan a su vez identificar la relación de los estilos de enseñanza del docente con los índices de reprobación, para ello es necesario un instrumento que valide dicho supuesto.

Palabras clave: estilo de enseñanza, educación superior, deserción, calidad educativa.

Abstract

The dynamics of complex processes of change, transformation or social readjustment constitute essential features that characterize the contemporary world, in this context, education is structured around four basic pillars that today's society demands: learning to know, learning to do, learning to live together and learn to be. It is worth mentioning that there is a problem of desertion and failure at the higher level, this situation is worrying and it is possible that it is related to the teaching styles of the teacher. Therefore, it will be necessary to carry out the present investigation since it could serve as a basis for later studies that allow in turn to

¹ Doctorante en administración, Universidad Autónoma de Sinaloa/Conalep Los Mochis 1. luis_asesor77@hotmail.com

² Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Sinaloa/Conalep Los Mochis 1. josealbertoortegacampos@hotmail.com

identify the relationship of the teacher's teaching styles with the failure rates, for this an instrument is necessary that validates said assumption.

Key words: teaching style, higher education, desertion, educational quality.

INTRODUCCIÓN

El presente mantiene un común, los cambios sociales como rasgos esenciales que definen al mundo contemporáneo, en este tejido, “la educación se estructura alrededor de cuatro pilares básicos que demanda la sociedad actual: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Ortega, 2019, p. 157).

“En consecuencia, la educación superior se ve obligada a proporcionar todos los instrumentos que permitan al estudiante a navegar en ese mundo en constante movimiento” (*Ibid*), es por lo que la labor del profesor universitario se convierte en una vía esencial para potenciar el mejoramiento de la calidad educativa, así como la formación de un hombre capaz de asumir los retos de la vida contemporánea. En este sentido el docente adquiere una especial significación dada su responsabilidad ante la enseñanza y la educación de los futuros profesionales en consonancia con las demandas y principios de la sociedad en que vive.

“El desempeño del profesional de la educación superior depende de la profundidad de los conocimientos de la ciencia que imparte y su cultura general, del desarrollo de sus capacidades profesionales y cualidades positivas de su personalidad” (*Ibid*), que en su conjunto expresan un modo de actuación, un estado de desarrollo de competencias, y en definitiva un estilo de enseñanza en correspondencia con las exigencias y necesidades de la sociedad mexicana.

En la Educación, el maestro constituye un elemento determinante para emprender la tarea de la transformación cualitativa, para ello es necesario el mejoramiento en el ejercicio de sus funciones a partir de una preparación científica que permita el perfeccionamiento en la dirección del proceso pedagógico como un desempeño creador y transformador.

La educación está inmersa en el continuo perfeccionamiento otorgándole un lugar preponderante a los estilos de enseñanza donde los roles y funciones tienen que cambiar en una sociedad del conocimiento mediada por nuevas tecnologías de la información y la comunicación, donde el reto está en que cada individuo se convierta en un aprendiz activo y autorregulado, para enfrentar el ritmo de los cambios en la elaboración del saber y pueda seguir aprendiendo.

La iniciativa de realizar la presente investigación surge de las observaciones realizadas por los propios estudiantes respecto de las diferentes formas que emplean sus profesores para acercarlos al conocimiento. Así, por ejemplo, “refieren que mientras algunos maestros se limitan a exponer los temas y proporcionar apuntes, otros propician la adquisición de conocimiento motivando al estudiante a realizar investigación” (*Ibid*) y trabajo fuera del aula; es decir, mientras algunos propician la memorización, otros proponen lecturas y ejercicios que involucran al estudiante en el acto de aprender, en este estudio es la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) institución que sirve de modelo para establecer la observación, cuestionarios y aplicación de instrumentos para determinar su factibilidad. Si bien el objeto de este artículo es solo presentar el instrumento como propuesta, es la UAS el espacio donde se aplicaron a modo de prueba, para al final poder presentarlos.

Por otro lado, si bien la UAS dispone de instalaciones en cuatro regiones de la entidad federativa, se consideró realizar el estudio solamente en una de ellas, la zona norte que abarca cuatro municipios, eligiendo a la Facultad de Derecho y Ciencia Política y Administración Pública para desarrollar la propuesta del instrumento.

El presente documento se encuentra estructurado de la siguiente manera: en el primer apartado se aborda la propuesta metodológica empleada para la recuperación y análisis de información, según la cual se consideró a este trabajo un estudio cualitativo de una realidad que se pretende conocer, a través de la exploración y la descripción; sin embargo, se emplean técnicas estadísticas para el análisis de resultados. Posteriormente se ofrece una visión general del panorama de la educación superior pública en México, así como breve historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en el marco de la educación superior pública en México, con la intención de conocerla e identificar que su interés por la calidad de la enseñanza y las acciones que ha realizado responden a los lineamientos del sistema educativo nacional. El tercer apartado constituye un acercamiento a los enfoques teóricos que sustentan el estudio, para llegar a comprender cómo se ha caracterizado y clasificado a los estilos de enseñanza hasta lograr ubicarlos en alguna de las corrientes educativas (tradicional, escuela nueva, escuela de la tecnología y crítica), con la intención de proporcionar un marco que permita, a su vez, identificar los estilos de enseñanza de los docentes de la institución. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de la presente investigación, así como la propuesta de instrumento que sea útil para la toma de decisiones en las Institución de Educación Superior y estas sean pertinentes para mejorar el desempeño de sus docentes y, con ello, la calidad de la educación superior, siendo de gran apoyo el instrumento aquí logrado.

En este sentido es importante determinar la relación entre los estilos de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y es precisamente esta situación problema la que sirve de base para la elaboración de los componentes del diseño teórico de la investigación, donde se formuló el siguiente problema científico:

¿Qué instrumento debe utilizarse para identificar los estilos de enseñanza que emplean los profesores en el proceso docente educativo que favorecen el aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Unidad Regional Norte?

El objetivo del presente es determinar un instrumento que dé certeza de sus resultados y se logre identificar los estilos de enseñanza que utilizan los docentes de la Universidad Autónoma de Sinaloa, y su impacto en el proceso del aprendizaje de los estudiantes.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Asumiendo la complejidad educativa en el nivel superior, se requieren técnicas e instrumentos para describir y comprender la realidad que surge de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ante este reto el trabajo es de carácter exploratorio y descriptivo. Es exploratorio en la medida que se busca saber cuáles son los estilos de enseñanza que utilizan los docentes, es decir, es descriptivo en la medida que se pueda conocer cómo se manifiestan, para finalmente ubicarlos, y a partir de esa referencia construir el instrumento que permita evaluar categóricamente el estilo de enseñanza, por todo ello la investigación es de tipo descriptiva de corte transversal.

En este sentido, se busca identificar los estilos de enseñanza que emplean los docentes a partir de un marco de referencia construido con las aportaciones de diferentes teóricos revisados en este trabajo acerca de las corrientes educativas que sustentan el ejercicio de cualquier estilo de enseñanza, mismos que sean utilizados dentro de la propuesta de instrumento evaluador.

Los estilos de enseñanza docente constituyen un factor determinante en la educación de los estudiantes, esto es algo que sucede en cualquier institución educativa y es precisamente lo que se quiere explorar y describir.

Los retos de la enseñanza en Educación Superior

Panorama de la Educación Superior Pública en México

El debate sobre el estado en que se encuentra la universidad pública en México se ha centrado principalmente en la cobertura, la calidad y la pertinencia. Por ello resulta necesario reflexionar sobre las deficiencias y limitaciones del modelo educativo que prevalece en las instituciones de educación superior del país, tema que se aborda con motivo del presente trabajo de investigación a partir del documento *La Educación Superior hacia el Siglo XXI* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Del estudio de la ANUIES (1999) pueden extraerse tres puntos que sintetizan algunos de los principales retos planteados a las instituciones de educación superior (IES):

1. El crecimiento, la equidad y la diversificación de la educación superior;
2. La calidad;
3. Las condiciones estructurales de operación de las IES.

La situación es aún más grave dada la disparidad regional: los estados más pobres son, por lo general, los más rezagados en la atención en el nivel superior (López, 2004). Además, y pese a la creación de IES que ofrecen estudios superiores cortos, la matrícula sigue concentrada en algunas carreras tradicionales.

Para compensar las grandes desigualdades que prevalecen en la distribución de oportunidades de enseñanza superior, México debe hacer un esfuerzo mayúsculo en dos sentidos: crecimiento, para que las IES atiendan una mayor proporción de jóvenes y se revierta la tendencia de exclusión en curso; y diversificación: la expansión futura no puede reproducir las pautas de crecimiento del pasado. Ahora se requiere impulsar el crecimiento en las entidades rezagadas; atender la problemática de las zonas metropolitanas del país; racionalizar el crecimiento a nivel nacional y en cada uno de los estados; y diversificar modalidades y niveles educativos. Este esfuerzo requiere, evidentemente, un compromiso efectivo de parte del Estado a favor de todas las opciones de enseñanza superior pública, en particular las universidades.

Incluso en los artículos periodísticos como lo es *La Jornada* se discutió que el reto de la expansión va asociado al del mejoramiento continuo de la calidad y de la pertinencia. Para afrontarlo se requiere innovar permanentemente contenidos y métodos didácticos, pero también modificar la organización de las IES y la manera en que éstas se relacionan con la sociedad. Especial atención merece el fortalecimiento de la investigación, de la difusión cultural y la extensión universitaria, este último aspecto se ha soslayado en los proyectos de reforma en curso.

El debate nacional ha puesto en la palestra la educación superior, y los medios de comunicación construyen argumentos con mucha lógica para entablar una discusión más rica en este caso la Jornada (1999) señala que;

Las innovaciones tienen que vencer resistencias de los directivos, alumnos, académicos y trabajadores, quienes muchas veces defienden sus espacios. La formación integral de profesores y estudiantes pasa a ser la columna vertebral de estos cambios; se tendrán que definir superación académica que cuenten con el consenso de estos actores que son, en última instancia, quienes facilitan u obstaculizan los cambios; habrán de revisarse y modificarse, por supuesto, las formas de organización académica que no responden a la nueva configuración de las disciplinas. Ante los nuevos campos de aprendizaje se tendrá que hacer uso de las modernas tecnologías de información y comunicación; las modalidades de educación abierta y a distancia de alta calidad deberán ocupar cada vez mayores espacios. Deberá, en suma, darse lugar a una nueva cultura de aprendizaje que establezca las bases para la permanente renovación del conocimiento.

El crecimiento y la diversificación, la calidad y la innovación, sólo serán posibles si las IES cuentan con las condiciones adecuadas para su funcionamiento y operación; no sólo en cuanto a instalaciones y equipamiento, laboratorios y talleres, sino también algunas condiciones de carácter estructural, en especial en cuanto a su financiamiento, normatividad y formas de gobierno (1999).

En lo relativo a financiamiento, hace falta un mayor esfuerzo global del Estado y de los particulares, para incrementar la inversión en educación superior. Pero, además, debe haber reglas claras para asignar el presupuesto; un consenso sobre la proporción en que el Estado y los particulares deberán participar para cubrir el costo de la educación superior; transparencia en el manejo de los recursos por parte de las instituciones y rendición pública de cuentas.

Si el financiamiento es importante lo es más la normatividad; los recursos deben aprovecharse bien, para lo cual debe haber estructuras de gobierno y toma de decisiones basadas en criterios académicos sustentados, a su vez, en cuerpos consolidados de profesores e investigadores de carrera. Las normas actuales, tanto internas a las IES como estatales y federales, resultan insuficientes para posibilitar un funcionamiento eficiente que permita dar continuidad a políticas de largo plazo. Urge también mejorar los procesos de planeación y evaluación institucionales, estatales y nacionales, y contar con un marco normativo substancialmente renovado, que otorgue a las IES seguridad jurídica y estabilidad para el desempeño de sus funciones.

Los retos a los que tiene que hacer frente la educación superior son de gran magnitud y no fácil respuesta. Ante ello, y dada la conformación del sistema educativo mexicano, la Universidad Autónoma de Sinaloa debe ceñirse a las políticas gubernamentales en que se desenvuelve el quehacer pedagógico nacional, para cumplir con la educación que necesitan los estudiantes mediante los estilos de enseñanza docentes.

Como ocurre en otras instituciones de educación superior del país, la mayoría de los docentes de esta institución no poseen una formación para desempeñarse en la docencia; no obstante, han recibido cursos de formación y actualización docente en el transcurso del tiempo que tienen laborando en la institución. Ello hace suponer que sus estilos de enseñanza estén limitados a la exposición magisterial de sus saberes y que la relación con los alumnos sea la de alguien que “*conoce*” con aquellos que “*ignoran*”.

Hacia la construcción de una definición de estilo de enseñanza

Cada estilo de enseñanza está estrechamente ligado a una determinada concepción de educación, también es necesario revisar las diferentes corrientes educativas que han existido, tales como: la tradicional, la nueva, la crítica y la tecnológica, con la finalidad de conocer las características de cada una que influyen en la conformación de los estilos de enseñanza.

Hoy en día existe la necesidad de educar y formar a los estudiantes para que respondan a una sociedad cambiante, donde prevalece una creciente demanda social de habilidades para el aprendizaje como un elemento indispensable de la educación, exigiendo de ellos que no sólo adquieran conocimientos ya elaborados, sino que también sean capaces de aprender con mayor eficacia.

A partir de los avances en materia de psicología y pedagogía se considera que el aprendizaje escolar no debe ser una mera acumulación de conocimientos, sino más bien una integración de los nuevos conocimientos con los antiguos que modifique la organización de estos últimos, si es preciso.

Los estilos de enseñanza pueden variar de acuerdo a la forma en que el propio docente los desarrolla; esto se debe a que la forma en que elaboran la información y propician su aprendizaje cambia en función del contexto, de sus características, su personalidad y su historia de vida. A esto se suma lo que cada uno considera que debe enseñar; aunado a las particularidades de cada disciplina y al contenido objeto de la enseñanza. En otras palabras, el estilo de enseñanza es la forma peculiar que tiene cada docente para transmitir el conocimiento al aplicar sus propios métodos o estrategias.

De acuerdo con Pere Marqués Graells (2000), los estilos de enseñanza docentes son las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes.

En este contexto, un estilo de enseñanza implica una postura, estrategias, recursos, medios didácticos y una práctica docente realizada con la intención de incrementar

la eficacia de las actividades formativas desarrolladas con los alumnos. En opinión de este autor, no todos los estilos docentes tendrán la misma potencialidad educativa, todos ellos supondrán un hacer didáctico en general por parte del profesorado; por ello, se deben tener en consideración las características grupales e individuales de los estudiantes, tales como: conocimientos, estilo cognitivo, intereses, etc. También el docente debe tener una adecuada preparación, selección y secuencia de los contenidos temáticos que se tratarán, así como diseñar una estrategia didáctica con metodologías de trabajo activas y muchas veces colaborativas por parte del estudiante, esto permitirá conocer el progreso de los aprendizajes logrados y, además, facilitará el asesoramiento y la orientación de la actividad educativa.

Por ello es necesaria una intervención docente a partir de una explicitación de los objetivos y la metodología, en donde se busque un desarrollo flexible de la intervención educativa con los estudiantes, adecuando la estrategia didáctica a las circunstancias coyunturales y a las incidencias que se produzcan. Después de la intervención, el docente lleva a cabo una reflexión del proceso realizado, analizando los resultados obtenidos y los posibles cambios para mejorar la intervención educativa en ocasiones próximas.

Desde la perspectiva de Pere Marqués Graells (2000) sobre los estilos de enseñanza docentes, éstos se consideran intervenciones educativas necesarias para lograr el pleno desarrollo en las actividades del aprendizaje; es decir, un estilo de enseñanza mejora el cumplimiento de los objetivos de la educación en los estudiantes, pero dependerá en gran medida de lo que el docente haga o deje de hacer, así como de lo que el propio estudiante realice para lograrlo.

Sin embargo, es necesario destacar que no todos los docentes tienen la misma capacidad o habilidad para desarrollar estilos de enseñanza. Sería necesario revisar la intervención docente a partir de un análisis de lo que hace en el aula y de los resultados que reporta en el aprendizaje de sus alumnos. (Ortega, 2017, Pp. 178-179)

Otros autores como: Palomino, Kolb, Aldana Pérez, Pérez Jiménez también se refieren a los estilos de enseñanza y hacen clasificaciones en torno a ellos, las cuales se presentan a continuación.

Clasificación de estilos de enseñanza

Palomino (2000) describe tres prototipos de estilos de enseñanza, los cuales pueden ser considerados como los más conocidos y usuales, aunque se debe tener presente que es difícil encontrar estilos puros, dichos prototipos son:

- Estilo Técnico
- Estilo Práctico
- Estilo Crítico

El *Estilo Técnico*, lo explicitan Bejarano y Ramírez (2004) está integrado por aquellos profesores despreocupados del sentido y valor de su acción educativa, son simples transmisores de los contenidos que le vienen descritos en el currículo básico. No les importa una enseñanza significativa, pues piensan que no es asunto suyo, lo único realmente preocupante suele ser cómo hacer o cómo deben enseñar.

Los docentes con este estilo reproducen los estilos y modelos con que fueron instruidos, consideran que las reformas educativas son inventos políticos, piensan que la enseñanza se resuelve en el aula. Nadie debe intervenir en su manera de dar clase, suelen ser muy individualistas en su trabajo. Constituye un prototipo de docente obsoleto, cuya única función e incluso obsesión, consiste en cumplir un determinado programa que le viene impuesto, pero en ningún momento se cuestiona qué es lo mejor o lo más adecuado para sus alumnos; también se resiste al cambio ya que se considera incapacitado para cambiar sus hábitos o simplemente no quiere hacerlo.

Según Palomino (2000), este tipo de docente es valorado con respeto y admiración por la sociedad, en la medida en que es cumplidor del programa, lleva al día las exigencias impuestas por la administración, mantiene la disciplina en el aula, sus enseñanzas son útiles porque adiestra a sus estudiantes en la resolución de problemas con un marcado carácter funcional y desarrolla estrategias de competitividad haciendo de sus estudiantes los triunfadores en la selectividad y con calificaciones sobresalientes para el acceso a estudios universitarios.

En el *Estilo Práctico* Herrero (2012) expone se encuentran docentes que, a diferencia de los anteriores, se lo cuestionan todo, asumen su labor educativa con gran responsabilidad pretendiendo mejorarla. Les preocupa la razón de lo que hacen, quieren dar un sentido teleológico a sus tareas docentes. Suelen ser reflexivos en su labor; se interesan, sobre todo, porque sus estudiantes aprendan a aprender. Utilizan una metodología variada en el trabajo docente y son, hasta cierto punto, flexibles al cambio.

Este es un estilo que en el ámbito social permite al docente ser valorado como innovador pues está centrado en los aspectos psicopedagógicos de la enseñanza, obtiene gran aceptación entre los estudiantes, pero despierta reticencias y recelos entre sus compañeros; se le critica la ausencia de rigor científico y despreocupación por los aspectos conceptuales (conceptos, nociones e ideas) del currículo. Este tipo de docente suele estar en continua contradicción, ya que es lo que la enseñanza necesita, pero la sociedad exige y valora parámetros de calidad educativa centrados en el producto y en la competitividad.

El *Estilo Crítico* igualmente de Herrero (2012) se retoma su contribución e indica que este estilo lo constituyen docentes muy reflexivos que entienden el desarrollo del currículo desde una comunidad educativa participativa y democrática. Creen en la educación como un instrumento para el desarrollo

social. Analizan la reforma educativa a fondo, estudiando las condiciones básicas para su puesta en marcha, así como sus consecuencias. Les ocupa desempeñar su docencia y valoran su importancia.

El estilo Crítico. “Reflexiona”. Se trata de una enseñanza más politizada, crítica con el sistema. El profesorado es colectivista, revolucionario, innova dentro y fuera del aula, es autónomo, muy reflexivo, entiende el desarrollo del curriculum desde una comunidad educativa participativa y democrática. Creen en la educación como medio de liberación y desarrollo humano e insisten en la necesidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica, pero también sobre las condiciones y circunstancias en las que trabajan. Les ocupa y preocupa la labor que desempeñan y saben entender la importancia que realmente tienen. Su práctica diaria se orienta en conseguir mayores cotas de autonomía y responsabilidad (Trillo, 1994).

Son profesionales valorados en el ámbito social como reformadores en educación, donde el concepto de educación ha preocupado más; sin embargo, son poco útiles en la enseñanza secundaria donde se apunta hacia aspectos más instruccionales y técnicos. En la actualidad no suelen encontrar el contexto adecuado para llevar a cabo sus tareas educativas, por lo que algunos se olvidan de su aplicación fácilmente.

En suma, de acuerdo con Palomino, los estilos de enseñanza docente implican elementos característicos en los docentes, que definen su forma de enseñar y los ubican en los estilos técnico, práctico y crítico que él describe.

Con la finalidad de apreciar mejor los prototipos de estilo docente descritos por este autor, a continuación, se presenta un cuadro que integra el tipo de docente que corresponde a cada estilo, las características de su quehacer y la imagen con se le identifica socialmente.

En la Tabla 1, se pueden observar semejanzas y contradicciones entre los tres prototipos de estilos de enseñanza, destacando particularmente la gran distancia que existe entre un docente técnico en relación a uno práctico y al crítico, ya que estos dos últimos manifiestan similitudes en términos de que su hacer educativo es reflexivo y, de alguna manera, ambos se oponen al técnico, aunado a que valoran la importancia de su labor docente en la formación de los estudiantes. Además, se observa que al docente técnico no le preocupa la acción educativa, en cambio el docente práctico y el crítico asumen y se preocupan de su acción.

Dentro de la imagen social, se observa que estos tres prototipos de estilos de enseñanza son valorados en forma diferente por la sociedad; es decir, en el Estilo Técnico es apreciado con respeto y admiración, mientras que en el Estilo Práctico es valorado por ser innovador, además de contar con el respeto de sus estudiantes por su forma de enseñar, y en el Estilo Crítico es considerado como reformador de la educación a partir de ser visto como factor de cambio en la enseñanza.

Tabla 1. Los estilos de enseñanza docente propuestos por Palomino

Estilos de enseñanza	Caracterización		
	El docente	Su hacer	Su imagen social
Estilo Técnico	- Reproduce estilos en que fueron instruidos.	- Es simple trasmisor de los contenidos.	- Es valorado con respeto y admiración por la sociedad.
	- No acepta intervención en su estilo de enseñanza.	- Cumple con el programa impuesto por el sistema educativo.	- Su enseñanza es considerada útil.
	- Despreocupado del sentido y valor de su acción educativa.	- Utiliza carácter funcional.	
	- No le interesa la enseñanza significativa.	- Desarrolla estrategias de competitividad.	
	- Es muy individualista en la labor educativa.		
Estilo Práctico	- Asume su labor educativa.	- Es reflexivo	- Es valorado por ser innovador.
	- Se cuestiona todo el conocimiento.	- Es Innovador	
	- Preocupado por su labor educativa.	- Utiliza metodología diversificada.	- Es respetado por sus estudiantes.
	- Interesado en sus estudiantes.		- Se considera necesario en la enseñanza por parte de la sociedad.
	- Utilización de metodología diversa.		- Es criticado por falta de rigor metodológico.
	- Es flexible al cambio.		

Estilo Crítico	-	Preocupado por su labor educativa.	-	Es crítico reflexivo.	-	Es valorado como reformador de la educación.
	-	Considera a la educación como desarrollo humano.	-	Se considera crítico.	-	Es visto como factor de cambio.
			-	Práctico en el conocimiento.	-	Su enseñanza es valorada en el ámbito laboral.

Para Kolb citado por Palomino (2000) los estilos de enseñanza son los métodos aplicados por cada docente para facilitar el conocimiento a los estudiantes. Este autor propone tres tipos:

- Estilo Teórico y Pragmático
- Estilo Activo
- Estilo Reflexivo

El *Estilo Teórico y Pragmático* según Troya (2018) corresponde a los docentes que consideran que lo más importante es desarrollar los contenidos temáticos, pues piensan que éstos garantizan la formación. Asimismo, sostienen que la actividad docente no se puede sustituir ya que propicia una formación académica eficaz, a partir de la forma en que el maestro desarrolla los contenidos para hacerse entender por los estudiantes.

“En el Estilo Activo, el docente se prepara de manera constante para propiciar una enseñanza adecuada, utilizando estrategias didácticas para lograr mayor comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes” (Londoño y Calvache, 2017). Es creativo para preparar material de apoyo, otorga confianza a sus estudiantes para una participación activa y libre.

El Estilo Reflexivo es característico de los docentes que consideran indispensable que los estudiantes sean participativos y creativos. Estos docentes tienen la creencia de que el análisis facilita el aprendizaje de los contenidos expuestos por él, además de ser el medio para mejorar las condiciones de vida de las personas al propiciar la reflexión sobre las necesidades sociales.

El docente que utiliza un estilo teórico y pragmático puede considerarse totalmente diferente del activo y del reflexivo, ya que en este estilo lo importante es alcanzar una formación mediante la asimilación de los contenidos temáticos, no procura la participación activa y constructiva a la que hacen referencia los otros estilos; es decir, el aprendizaje se logra mediante la asimilación de contenidos.

Los estilos de enseñanza activo y reflexivo propuestos por Kolb guardan similitud en el sentido de que el docente coadyuva a que sus estudiantes adquieran confianza para lograr una participación activa y libre, que no sólo se realice en el salón de clases si no que trascienda, en su momento, en la sociedad.

Es así como este autor ha tratado de clasificar los diferentes estilos de enseñanza, a partir de un criterio que distingue entre lo que el docente realiza para preparar el aprendizaje, utilizando desde el manejo de contenidos temáticos hasta diversos medios que favorezcan una enseñanza significativa. Por tanto, para comprender cómo los estilos de enseñanza pueden proporcionar una preparación efectiva, es necesario identificar los estilos adoptados por el docente.

Al analizar los estilos de enseñanza propuestos por Palomino, se encuentra cierta similitud con los que propone Kolb, ya que tanto en los estilos técnico y teórico-pragmático, ambos autores coinciden en que lo más importante para los docentes es el desarrollo de los contenidos temáticos y a partir de ellos asumen su labor educativa. En los estilos práctico y activo también se identifica cierta relación, a partir de la preocupación del docente por prepararse en forma constante para proporcionar una enseñanza significativa a través de la creatividad e innovación de sus estrategias. Por último, los estilos crítico y reflexivo consideran a la reflexión como punto de partida para la participación de sus estudiantes, despertando con ello la creatividad. Resulta interesante esta comparación, ya que tanto Palomino como Kolb conciben los mismos estilos de enseñanza, aunque los identifican con diferentes nombres. El siguiente cuadro muestra más claramente las similitudes mencionadas.

Tabla 2. Estilos de Enseñanza propuestos por Palomino (2000) y Kolb, (citado por Palomino, 2000)

Estilo Técnico de Palomino	Estilo Teórico Pragmático de Kolb	Estilo Práctico de Palomino	Estilo Activo de Kolb	Estilo Crítico de Palomino	Estilo Reflexivo de Kolb
Lo más importante es el desarrollo de los contenidos temáticos a tratar.		Existe preocupación por prepararse en forma constante para proporcionar una enseñanza significativa.		Es la reflexión a partir de la participación de los estudiantes provocando su creatividad.	

Por su parte, Patricia Aldana Pérez (2003) presenta dos estilos para la enseñanza significativa, los cuales son:

- Estilo de Enseñanza Dirigido
- Estilo de Enseñanza Delegado

El *Estilo de Enseñanza Dirigido* considera al docente como instructor o facilitador y al estudiante como el participante en la enseñanza, debido a que –según la autora– es el docente es promotor de los intereses de los participantes, ayudando a crear conciencia del papel que debe desempeñar el estudiante dentro de la enseñanza. De acuerdo con este estilo, es el instructor quien presenta al grupo los objetivos del conocimiento en forma clara y sencilla, además debe proporcionar experiencias útiles y apropiadas para lograr una interacción permanente con los participantes, utilizando procedimientos y recursos adecuados.

En este estilo también se considera necesaria la evaluación constante en el proceso de instrucción, pues es posible que algunos participantes comprendan mejor los temas que otros, debido a que el instructor no atienda las expectativas de todos.

Según Aldana Pérez, este estilo tiene ciertas ventajas y desventajas; entre las primeras, menciona que permite comunicar contenidos de tipo informativo o teórico en corto tiempo y es aplicable a grupos numerosos, para lograr una participación más activa; también es apropiado en la clasificación de conceptos que no están muy bien definidos en los textos de estudio, logrando capitalizar los conocimientos y experiencias de los participantes a través de la evaluación.

Dentro de las desventajas de este estilo, la misma autora menciona que los estudiantes pueden considerar aburrida la conducción de la clase por los docentes, dando por resultado una mínima participación del grupo y, por consecuencia, el olvido prematuro de los conocimientos adquiridos.

En cuanto al Estilo de Enseñanza Delegado, Aldana Pérez establece que es el más utilizado en la enseñanza, ya que el instructor o facilitador delega la acción de aprender totalmente en los integrantes del grupo. Aquí el instructor debe asegurarse de manejar en forma correcta el estilo para obtener una enseñanza significativa. La intervención del participante se logra a partir de motivar el diálogo, evitando las participaciones individuales; es decir, se busca que todos tengan la oportunidad de intervenir para poder ser evaluados.

El empleo de este estilo de enseñanza debe ser cuidadoso, debido a que si el instructor no tiene la capacidad para moderar adecuadamente las sesiones se puede perder el control del grupo y, por ende, el estilo resultará inadecuado para continuar aplicándolo. Según esta autora, no es recomendable utilizar este estilo para lograr los objetivos que impliquen la formación de destrezas manuales, ya que está más enfocado a la participación verbal.

La autora establece que también este estilo presenta ventajas y desventajas; en las primeras menciona que encauza la dinámica de grupo, facilitando una

interacción del alumno con el maestro, propiciando en gran medida la intervención del estudiante y evitando las participaciones individuales, permitiendo con ello una enseñanza inmediata y veraz. Su desventaja es que si no hay madurez en el instructor (moderador) o en el grupo para trabajar, puede resultar caro en cuanto a la utilización de tiempo.

Dentro de los estilos de enseñanza mencionados por Aldana Pérez se observa que, desde su punto de vista, lo más importante es considerar al docente como un facilitador o instructor de la enseñanza. Sin embargo, esta autora se contradice al manejar dichos términos como sinónimos, en el sentido de que facilitador significa “persona que favorece algo, que simplifica, resuelve y aclara cualquier situación vista desde cualquier campo de acción” (Subercaseaux, 2000, 247) e instructor significa “persona que informa, adiestra, alecciona la forma de realizar una actividad” (Subercaseaux, 2000, 321); por tanto, sería erróneo pensar que facilitador e instructor son sinónimos, cuando éstos conceptos tienen un significado distinto.

En suma, en el estilo dirigido el peso del trabajo recae en el docente, quien tiene el deber del lograr el proceso de la enseñanza a través de la presentación del contenido; en tanto que en el estilo delegado el proceso de enseñanza se centra en las interacciones de los educandos, la acción de aprender está pues delegada en los estudiantes.

Se puede considerar que de las formas como define Aldana Pérez a los estilos de enseñanza, el dirigido corresponde al técnico de Palomino y al teórico-pragmático de Kolb; en tanto que el delegado será el práctico de Palomino y el activo de Kolb.

Desde la perspectiva de otro autor, Jesús Ariel Pérez Jiménez (2001), el concepto de estilo de enseñanza se refiere a los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos del docente que sirven como indicadores en la transmisión del conocimiento. Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los docentes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan información, resuelven los problemas que se les presentan en la enseñanza, seleccionan medios de representación visuales, auditivos y kinestésicos. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del docente.

Según este autor, el término estilo de enseñanza se refiere al hecho de que cada docente utiliza su propio método o estrategia al momento de enseñar. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera enseñar, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias que definen un estilo. Por ello, Gravini (2006) señala que, cada docente enseña de manera distinta a los demás, utiliza diferentes estrategias, sus estudiantes aprenden con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia, aunque tengan las mismas motivaciones el mismo nivel

académico, la misma edad o estén trabajando el mismo tema. Sin embargo, para Pérez Jiménez es importante no utilizar los estilos de enseñanza como una herramienta para clasificar a los docentes en categorías cerradas, ya que la manera de enseñar evoluciona y cambia constantemente.

Así, para este autor los estilos de enseñanza son las características propias que tiene cada docente para facilitar la enseñanza; es decir, son las cualidades o atributos propios del docente para proporcionar a los estudiantes los elementos necesarios para obtener una educación práctica, mediante el uso de estrategias, motivaciones afectivas, cognitivas y fisiológicas propias, las cuales en conjunto determinan el estilo de enseñanza que utiliza.

Lo expuesto hasta aquí sobre los distintos modelos y teorías que se conocen sobre estilos de enseñanza, ofrece un marco conceptual que permite entender los comportamientos diarios del docente en su quehacer, cómo se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acciones que utilizan para enseñar. Además, permiten conocer algunas clasificaciones que definen las estrategias particulares que tiene cada docente para enseñar a sus estudiantes.

Entre la diversidad de concepciones teóricas que se han abordado, algunos autores definen a los estilos de enseñanzas como intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje; otros, establecen que los estilos de enseñanza son las formas peculiares que tiene cada docente para facilitar el conocimiento al aplicar sus propios métodos o estrategias.

Hay definiciones que se refieren a los estilos de enseñanza como los métodos que tiene cada docente para facilitar el conocimiento a los estudiantes; otros los consideran como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos del docente que sirven como indicadores en la transmisión de la enseñanza. En la práctica todo docente, consciente o inconscientemente, elige el estilo que aplica en el proceso educativo.

Así, los estilos de enseñanza hacen referencia a una práctica docente y los aprendizajes que dan como resultado; es decir, la práctica entendida como aquella donde se desarrolla un estilo y el aprendizaje como resultado. En el marco de este trabajo, puede decirse que el aprendizaje es lo que el alumno adquiere cuando se expone a la influencia de un docente.

A continuación, se aborda la estrecha relación entre los estilos de enseñanza y la práctica docente, ya que ambos se influyen, se determinan, se caracterizan mutuamente configurando el quehacer diario del docente, de tal manera que la frontera entre ellos es apenas perceptible pero determinante para establecer y comprender lo que sucede en ese espacio íntimo que es el aula y la forma en que logra desarrollar el aprendizaje de los estudiantes.

Propuesta de instrumento

El presente instrumento es una lista de chequeo que servirá para observar los estilos de enseñanza que utilizan los docentes de la IES, se construye a partir de un conjunto de categorías e indicadores, razón por la que se encuentra dividida en cuatro grandes apartados:

- Rol del docente
- Rol del alumno
- Estrategias
- Ambiente educativo.

En cada uno de ellos se enuncia en forma sintética aquello que implica la categoría a la que se refiere. Concretamente en cada apartado se presentan cuatro opciones que describen a un tipo de docente, en función de las corrientes educativas: tradicional, nueva, crítica y tecnocrática.

El llenado de esta lista se realizará registrando la presencia o la ausencia de las características correspondientes a un tipo de docente, marcando un “SI” o “NO” en la columna correspondiente. Al margen de la opción se encuentra una columna de comentarios donde el observador registrará aquello que considere relevante y que la opción no contempla. Al final de la lista de chequeo se encuentra un apartado denominado “descripción de la sesión”, donde el observador deberá referir a grandes rasgos lo que sucedió durante la sesión.

1.-EL ROL DOCENTE	SI	NO	Comentarios
1.- El docente usa fundamentalmente la exposición; cuando lo decide, propicia algunas interacciones, generalmente a partir de ciertas preguntas; es también autoritario y frío en el trato con sus alumnos.			
2.- El docente realiza actividades que facilitan la enseñanza; es promotor y motivador de la educación, a través de la participación activa del estudiante; y se preocupa por que aprendan conocimientos que puedan aplicar en la práctica.			
3.- El docente propicia la reflexión; basa la enseñanza en la teoría y la práctica, buscando con ello el dominio de la			

enseñanza para que sus alumnos la desarrollen en el mundo del trabajo.			
4.- El docente basa toda su enseñanza en una programación y en el logro de objetivos en términos conductuales; se apoya en alto grado en técnicas didácticas que motivan al estudiante a aprender.			
2.-ROL DEL ALUMNO	SI	NO	Comentarios
1.- El alumno es pasivo y receptor de lo que el maestro expone. Utiliza como herramienta principal la memoria para el logro del aprendizaje.			
2.- El alumno es participativo, expresa sus ideas, trabaja en forma individual y en equipo, toma decisiones, soluciona problemas, explora materiales, desarrolla sus habilidades cognitivas y psicomotoras.			
3.- El alumno es participativo, reflexivo, intelectual, domina el conocimiento mediante la práctica, estableciendo una vinculación con el mundo real.			
4.- El alumno realiza actividades a partir de un conjunto de estímulos que proporciona el docente, a través de técnicas didácticas y diversos recursos educativos.			
3.-LAS ESTRATEGIAS	SI	NO	Comentarios
1.- La estrategia es básicamente el uso de la exposición y el interrogatorio con base en lo que el docente considera importante enseñar, es decir, las lecturas que están en el libro de texto, lo que él considera que deben de aprender o lo que él sabe.			

2.- Las estrategias son actividades basadas en la exploración, la manipulación, la reflexión y la observación por parte del alumno. El docente coloca al alumno en situaciones que impliquen una interacción con el objeto de conocimiento.			
3.- La estrategia es la reflexión discursiva a través de ciertas prácticas en espacios vinculados con el mundo real.			
4.- La estrategia se basa fundamentalmente en técnicas didácticas y recursos educativos.			
4.-EL AMBIENTE EDUCATIVO	SI	NO	Comentarios
1.- Es un ambiente autoritario y unilateral, normalmente el docente ocupa su lugar en el estrado y los alumnos se encuentran sentados frente a él.			
2.- El ambiente es participativo, reflexivo, motivante y en el escenario los alumnos se encuentren ubicados normalmente cara a cara, teniendo contacto directo visual y táctil.			
3.- Es un ambiente propositivo, reflexivo, analítico y colectivo, se aplica en el mundo real, permite el contacto y la discusión cara a cara. Los alumnos se encuentran ubicados de acuerdo a la práctica que desarrollan.			
4.-. Es un ambiente educativo que tiende a ser manipulado, se busca que existan ciertos niveles de motivación, a través de ciertas técnicas didácticas, logrando con ello un nivel alto de participación del alumno. Los estudiantes se ubican en formas variadas, tales como: en pequeños grupos, en auditorio frente al docente y en parejas.			

Descripción de la sesión

Docente: _____

Materia: _____

Hora de inicio: _____

Hora de finalización: _____

CONCLUSIONES [L2][lg3]

A partir de lo anterior, se logró identificar [V4][lg5] las necesidades específicas de capacitación, que pueden incluir desde dar a conocer a los docentes el camino por el que transita la institución, hasta temas específicos relacionados con estrategias de enseñanza – aprendizaje y recursos a utilizar en el aula, para lograr la congruencia entre lo que la institución planea hacer en el terreno académico y lo que sus docentes llevan a cabo en la práctica.

Comunicar y compartir experiencias acerca de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en los diversos programas de estudio y/o asignaturas, con la finalidad de que los docentes logren identificar su propio estilo de enseñanza y perfeccionen o modifiquen, según sea el caso, su práctica educativa de acuerdo con los objetivos generales de la institución.

Por último, se destaca que los estilos de enseñanza dan cierta estabilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero estos son flexibles en la intención de cambiar o modificar su situación conforme la actividad en clase lo amerite.

LITERATURA CITADA

Aldana Pérez, Patricia. (2003). Manual del Curso de Alineación para la Certificación de Diseño e Impartición de Cursos de Capacitación. México: CONALEP.

Bejarano Garay, Ana Beatriz Karla y Ramírez Hernández, Marina. (2004). La relación entre los estilos de enseñanza y las motivaciones docentes del tercer ciclo del distrito 02 de escuelas públicas del área urbana del

municipio de nueva san salvador, en el departamento de la libertad. Tesina de investigación para optar al grado de Licenciatura en Psicología. El Salvador.

- Gravini Donado, Marbel Lucía (2006). Estilos de aprendizaje: una propuesta de investigación. Psicogente, Colombia. 9(16),(Pp.35-41). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552138003>
- Herrero Márquez, Patricia. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa. Universidad de Granada. Volumen 1. Páginas 138-143
- Jornada, La. (1999). Observatorio Ciudadano de la Educación. Comunicado No. 22. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/1999/12/10/observatorio.html>
- Marqués Graells, Pere. (2000). El impacto de la sociedad de la información en el mundo educativo. Disponible en: <http://www.peremarques.net/siyedu.htm>
- Ortega Campos, José Alberto. (2019). Los estilos de enseñanza utilizados por los docentes de la Universidad Autónoma de Sinaloa. en Coordinador Cazares Aboytes, Pedro. "Alumnos, escuelas y maestros en Sinaloa siglos XIX-XXI". Astra editorial. México.
- Palomino Gutiérrez, José. (2000). Estilos de Enseñanza Competentes. Consultado el 12 de mayo de 2005.
- Pérez Jiménez, Jesús Ariel. (2001). Programación neurolingüística y sus estilos de aprendizaje. Disponible en: <http://aldeaeducativa.com/>
- Troya Palomino, David. (2018). Estilos de aprendizaje y su relación con la autoeficacia emprendedora de los estudiantes de la Escuela Profesional de Administración de la Universidad Peruana Filial de Tarapoto, 2017 (tesis de maestría). Universidad Peruana Unión.
- UNAM. (2004). Plan de estudios de la licenciatura en estudios latinoamericanos. Cuidado de la edición Carlos López. México.
- Vásquez Rodríguez, Fernando (Ed), Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. En Londoño Martínez, Pilar, Calvache López, José. (2017). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. CLACSO.

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista *Ra Ximhai* de la Universidad Autónoma Indígena de México, tiene como objetivo la publicación de artículos científicos y técnicos inéditos, ensayos, revisiones bibliográficas y reseñas de libros en español, vinculados a las ciencias sociales, que presentan los resultados de las investigaciones científicas y tecnológicas concebidas por la comunidad de especialistas en el área.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales, con la temática en: educación sociointercultural, sustentabilidad social, estudios culturales, estudios de género, derechos humanos, estudios jurídicos, educación para la paz, migración e historia.

Tipos de contribuciones

- *Artículos de investigación.* Deben ser propuestos temporales o definitivos de investigación. Deben de contener por lo menos introducción, métodos y técnicas de investigación, resultados y discusión, y conclusiones.
- *Ensayos científicos.* Derivados de investigación de campo, documental, combinada o de estudios de caso.
- *Estado del arte.* Elaborado a partir de perspectivas críticas y analíticas de revisiones bibliográficas donde se sistematizan y analizan teorías, metodologías y resultados de investigaciones en un campo específico del conocimiento con el propósito de exponer las diferentes tendencias predominantes (no menos de 25 referencias).
- *Reseñas bibliográficas.* Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas del libro reseñado.

Características de los trabajos

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico, estado del arte o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.
- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.

- Extensión mínima de 20 cuartillas y máxima de 25 incluyendo gráficas o tablas, en el tamaño carta que por default da el procesador de textos Word. Letra Times New Roman 12 pts., a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

Estructura formal del artículo

- Título

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

- Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guion sin espacios. Cada artículo debe tener como máximo 3 autores.

- Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo no mayor a 10 renglones, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe incluir en el antecedente, discusión, citas, llamados a tablas, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés (*Abstract*). El *Abstract* podrá tener hasta 10 renglones.

- Palabras clave

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

- Key words

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistarán después del “*Abstract*”.

- Introducción

En este apartado se justificará la realización de la investigación. Deberá ser breve y mencionar la importancia, antecedentes referentes al tema y objetivos del estudio.

- Métodos y técnicas de investigación

Aquí se describirán los métodos y técnicas de investigación aplicadas, tanto para la realización del trabajo como para el análisis de resultados.

- Resultados y Discusión

Se describirán los resultados relevantes, de una manera clara, ordenada y concisa. Se pueden incluir en el texto, dibujos, fotografías, tablas y/o gráficas que apoyen a la comprensión del escrito. Debe evitarse repetir en el texto la información presentada en tablas y figuras. Además, en este apartado se presentarán las explicaciones de los resultados y comparación con trabajos anteriores, así como, las sistematizaciones, inferencias y comentarios valiosos que puedan surgir de los resultados. También se debe concluir con afirmaciones relacionadas con los objetivos planteados sin rebasar los alcances del artículo.

- Conclusiones

Cuando lo requiera el trabajo estas se redactarán de modo breve, preciso y directo. Evite repetir información ya trabajada previamente, así mismo como introducir nueva información.

- Literatura citada

En este capítulo se presentan únicamente las referencias bibliográficas citadas a lo largo del artículo. Para ello el autor se guiará por las Normas APA, sexta edición.

- Agradecimientos

Al final del artículo, se mencionará el reconocimiento a personas, instituciones, proyectos, fondos, becas de investigación, etc. que apoyaron la realización de la investigación presentada.

- Síntesis curricular

En este capítulo se debe informar de modo breve, pero completo, los datos personales, de contacto, los principales títulos y logros académicos y la filiación académica; además de expresar sintéticamente el trabajo actual y las principales contribuciones hechas por el autor en el campo de la investigación, la docencia o la extensión universitaria.

Reseña de libros

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

Formato para la redacción del artículo

Generalidades

Tablas

Las tablas deben documentar, pero no duplicar los datos ya presentados en el texto. El título deberá ser corto, preciso y antes de la tabla, comenzando con mayúsculas la palabra “Tabla”, e indicando lo que se presenta en las columnas.

Figuras

Al pie de la imagen estará una leyenda con la palabra “Figura” seguida por el número arábigo que le corresponde en la secuencia y un texto que contenga la información necesaria para comprender el contexto de la figura y al igual que las tablas se deben entender por sí solos sin recurrir al texto, en tamaño 11. Todas las figuras deben citarse en el texto.

La palabra figura se refiere al uso de gráficos, dibujos, fotografías, diagramas, mapas, y demás información visual que complementa el texto.

Envío de trabajos

Los trabajos a postular deben ser enviados a:
raximhai@uaim.edu.mx

SUSCRÍBASE NO DEJE PASAR ESTA OPORTUNIDAD

Inscripción a la revista Ra Ximhai

Estoy interesado en la suscripción anual (2 números) de la revista:

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre (s)		
Domicilio	No. Ext.	No. Int.	Colonia	C.P.
Ciudad	Estado	País	Teléfono	Correo electrónico
Profesión u oficio:				
Empresa/organización/institución:				
Forma de pago:		Cheque ()	Efectivo ()	

COSTO:

México	\$	450.00
Otra parte del mundo	US Dlls	70.00

Depositar a la Cuenta: 22000518800 del Banco Santander a nombre de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa.

Remitir esta forma y ficha de depósito a:

Dra. Claudia Selene Castro Estrada

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601. raximhai@uaim.edu.mx

La edición de este número estuvo a cargo del Comité Editorial de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Tiraje 1000 ejemplares. Impreso en la Imprenta Universitaria 2022.

DIRECTORIO UAIM

M. en E. y N. Ignacio Flores Ruiz
Rector

Lic. Jesús Rodolfo Cuadras Sainz
Secretario General

C.P.C. Carmen Beatriz Verdugo Miranda
Coordinadora General Administrativa

M. en E. y N. Aneth Yuriria de Jesús López Corrales
Coordinadora General Educativa

Dra. Claudia Selene Castro Estrada
Coordinadora General de Investigación y Posgrado

Ing. Celso Armenta López
Director General de la Unidad Mochicahui

Lic. Dafne Irela Luque Leyva
Directora General de la Unidad Los Mochis

Ing. Encarnación Apodaca Barreras
Director General de la Unidad Choix

Dr. José Emilio Sánchez García
Director General de la Unidad Virtual

Colaboradores

Directora Editorial
M. en C. Aminne Armenta Armenta

Webmaster
Julián Octavio Román Valenzuela

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601. Correo electrónico: raximhai@uaim.edu.mx

Perception of virtual education in times of COVID-19, of the students of the bachelor's degree in business administration of the faculty of economic and administrative sciences, Simabucá, Leyva extension
Lourdes Teresa Lago Hernández

Access to education of indigenous peoples in pandemic times. Experiences of students of intercultural University of the State of Puebla
Belinda Rodríguez Arreola y María del Pilar Hernández Limónchi

Quality education in the educational law program of the Autonomous Indigenous University of Mexico in the face of COVID-19
Olga Acuña Maldonado

The way of the right to education of students of the Universidad Autónoma Indígena de México
Erasmo Miranda Bejórquez

The Autonomous Indigenous University of Mexico and the application of the human right to education for the indigenous peoples of Mexico
Francisco Ricardo Ramírez Lago

Factors that impact the quality of distance education in a Higher Education Institute
Héctor Omar Sandoval Soto y Suanetha Fabiola López Carr

School dropout due to problems of access and availability of internet connectivity in students of the UATM, Montezuma Unit, El Facón, Sinaloa
Victor Manuel Hernández Fierro y Héctor Javier López López

The entrepreneurial spirit of university students in the city of Los Mochis, Sinaloa
Gustavo Fabián Pérez Álvarez, Iván Noel Álvarez Sánchez y Miriam Aracely Pérez Ramírez

Curricular relevance: nursing case, state of the art
Yessica Dazma Cota Valdez y Nidia Selene Castro Leyva

Educational model by competences innovative proposal or a simulation of change in Mexico?
Arlene Da Pood Balam

The development of healthy habits in indigenous children and adolescents in basic education: content analysis of study programs
Ma. Del Carmen Jarrín Ruiz, Ma. Ofelia Pastrana Galatza, Luis Lourdes Ortiz y Padrocinia Ortegón

Functionalist paradigm of administration in intercultural educational management
Iván Noel Álvarez Sánchez, Gustavo Fabián Pérez Álvarez y Wilmar Amado Pérez Ramírez

Theoretical analysis of teaching styles and instructional proposal for its movement at the higher level
Luis García Valenzuela y José Alberto Ortega Cárdenas