

COMPETENCIAS CIENTÍFICAS, EDUCATIVAS Y SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES

Grace Marlene Rojas Borboa
Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz
Luz Alicia Galván Parra
(Coordinadoras)







COMPETENCIAS CIENTÍFICAS, EDUCATIVAS Y SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES



COMPETENCIAS CIENTÍFICAS, EDUCATIVAS Y SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES

**Grace Marlene Rojas Borboa
Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz
Luz Alicia Galván Parra
(Coordinadoras)**

editorial
fontamara

ITSON[®]
UNIVERSIDAD

Primera edición: junio 2023

La presente publicación ha sido dictaminada bajo un proceso doble ciego por pares académicos nacionales e internacionales.

Publicación financiada con recurso PROFAPI-2022

Reservados todos los derechos conforme a la ley

D.R. ©2023 Grace Marlene Rojas Borboa, Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz,
Luz Alicia Galván Parra (coords.) *et al.*

D.R. ©2023 Editorial Fontamara, S.A. de C.V.
Av. Hidalgo No. 47-b, Colonia Del Carmen,
Alcaldía Coyoacán, 04100, CDMX, México.
Tels. 555659-7117 y 555659-7978
Email: contacto@fontamara.com.mx
coedicion@fontamara.com.mx
www.fontamara.com.mx

ISBN Fontamara 978-607-736-822-9

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

PRÓLOGO

Una de las tendencias en las políticas educativas de México y de otros países latinoamericanos es la de analizar y reconsiderar las vías para el establecimiento y desarrollo de una educación integral en todos los niveles educativos. Se replantea la conexión progresiva entre el espacio de la educación formal con el de otras áreas y dimensiones de la vida; la recuperación del vínculo entre comunidad y escuela; la incorporación de elementos psicopedagógicos para un desarrollo que procure el bienestar físico y subjetivo de quienes intervienen en el acto educativo.

En una acepción amplia, el término de educación integral es aquella disposición formativa que toma en consideración todas las dimensiones vitales, reales y simbólicas de las personas. Disuelve las fronteras entre el espacio considerado exclusivamente educativo y el espacio social, convirtiendo al primero en fuente de asimilación del segundo y viceversa. En ese sentido, la educación integral es respetuosa de las diferencias como medios de singularidad e inclusión. Representa una oportunidad para reconocer el valor de la dignidad humana en función del desarrollo máximo de las potencialidades y aspiraciones propias que pueden ser puestas en común, a fin de alcanzar una convivencia empática y basada en el cuidado colectivo.

La educación es corresponsable en el desarrollo de la autopercepción, autoafirmación y autorreconocimiento de la propia identidad y de las propias capacidades, de ahí que su compromiso social esté cada vez más vinculado con el desarrollo integral del conocimiento que no se limita al orden científico, sino que trasciende hacia un desenvolvimiento social, a una sublimación estética, al despliegue de una autonomía y control sobre

la propia corporalidad física, a disposiciones de apreciación y disfrute ligadas a las aptitudes lúdicas y a la conformación de un marco axiológico.

La educación integral también consiste en tomar conciencia de las propias vulnerabilidades, reconocer a las otras y a los otros y atender las necesidades de cada persona, en la búsqueda permanente del bien común.

En la presente obra, *Competencias científicas, educativas y socioemocionales en estudiantes*, las lectoras y los lectores encontrarán ejemplos ilustrativos de prácticas de educación integral localizadas en México, Cuba y Colombia en los que se reflexiona sobre la importancia de incorporar medidas de integración basadas en la experiencia estética, la educación física, la educación en áreas extracurriculares o la educación integral como la antesala de la educación inclusiva. También podrán conocer los resultados de investigaciones sobre problemáticas que afectan a los espacios educativos, tales como el estrés, el abandono de prácticas de autocuidado derivadas de la pandemia por covid-19, la deserción o la violencia escolar. Estas temáticas son complementadas, al final de la obra, con estudios relativos a la cultura, la salud y el bienestar laboral en el estado de Sonora, México.

En su conjunto, el trabajo que aquí se presenta parte de una visión integradora en la que resultan significativos los enfoques socioemocionales y socioformativos de la educación; la apertura a perspectivas de desarrollo artístico en las aulas, la visión de equidad e inclusión de las diferencias como enriquecimiento del proceso formativo escolar, así como los aspectos culturales, económicos, políticos y demográficos que circundan la experiencia socioeducativa. Es un esfuerzo conjunto que pone de manifiesto el valor de incorporar una mirada holística y transversal a la educación, en la que cada elemento cognitivo o emocional se encuentra interconectado con el resto, y cuyas consecuencias formativas se reflejan en una mayor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Son once proyectos de investigación, plasmados en once capítulos que parten de un eje articulador basado en el desarrollo de las competencias científicas y socioemocionales que abarcan los niveles básico, de educación media superior y superior. Su riqueza en datos y metodologías en las indagaciones, se aprecia con la utilización de los enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto, así como con el soporte de referentes teóricos que ofrecen consistencia y armonizan los diferentes planteamientos a lo largo de la obra.

En el primer capítulo, los autores y las autoras se plantean una pregunta crucial que, bien podría extenderse al resto de capítulos por cuestionar uno de los fundamentos de la educación integral: ¿qué habilidades, valores o capacidades se desarrollan cursando actividades artísticas y extracurriculares en estudiantes de nivel superior? A ella responden a través de un recorrido teórico sobre el significado y valor de la formación integral, sus modalidades y sus formas de reconocimiento en la práctica cotidiana. Del mismo modo, ofrecen una respuesta crítica que pone en cuestión la concepción tradicional de la educación basada exclusivamente en el pensamiento lógico y científico. Los resultados son reveladores y precisos respecto a las capacidades que han sido fomentadas a través de las actividades extracurriculares, a juicio de sus participantes.

En el segundo capítulo se destaca la experiencia de la escuela cubana como una trinchera de lucha ideológica contemporánea que sostiene los idearios del triunfo revolucionario de 1959. Se enfatiza la experiencia estética no solo como sublimación subjetiva e individual, sino como necesidad de expresión ante los conflictos sociales; como fuerza antagónica de enaltecimiento de la vida frente a la desrealización humana del modo de producción capitalista, y como mecanismo de cohesión social comunitaria a través del disfrute y la recreación del arte en espacios cooperativos. La labor de la formación docente adquiere en este plano un papel fundamental para alcanzar el desarrollo de un arte autónomo y liberador basado en la filosofía martiana.

En el tercer capítulo, la educación inclusiva toma el protagonismo en el análisis de las prácticas formativas de las y los profesionales de la educación. Se explora la percepción de las y los docentes universitarios respecto a la conformación de los contenidos del plan de estudios, y sobre las necesidades de formación en las y los estudiantes para alcanzar los propósitos de la Ley General de Educación en México.

El capítulo cuarto propone una descripción sobre los síntomas asociados al estrés en universitarios, que aporta elementos significativos para pensar el malestar de las y los estudiantes durante el periodo de confinamiento y de educación a través de las plataformas digitales.

En el capítulo cinco se analizan las competencias laborales que son mejor valoradas en el campo de trabajo de las y los profesionales de Ciencias del Ejercicio Físico. Un elemento de gran interés en esta investigación, es haber contado con la participación tanto de estudiantes como

de empleadores, lo cual ofrece una gran riqueza en el análisis y la retroalimentación para el estudio y los perfiles formativos.

En el capítulo seis se enfatiza la necesidad de la inclusión educativa en educación básica a partir de un robusto corpus teórico. El estudio desarrollado en Colombia plantea un paso adelante de la inclusión social: el de la inclusión para un aprendizaje significativo. Señala los vacíos existentes en los fundamentos pedagógicos para una inclusión efectiva y, en ese sentido, procura subsanarlos a través de una propuesta reflexiva de integración de contenidos de experiencias prácticas y experimentales haciendo tours virtuales diseñados especialmente para la enseñanza de las ciencias y en este caso, el aprendizaje de la educación ambiental en la educación básica.

El capítulo siete profundiza en las razones que han llevado a las y los estudiantes de nivel medio superior a abandonar sus estudios. Esta descripción explicativa del fenómeno de la deserción advierte sobre la importancia de las condiciones materiales y económicas, así como de las razones de orden familiar, como dos de los factores decisivos para que las y los jóvenes dejen la educación media superior.

En el capítulo ocho se desarrolla, pormenorizada y rigurosamente, la validación de un instrumento de corte psicométrico sobre la violencia escolar en los centros educativos y su prevención por parte del personal docente.

Los últimos tres capítulos resultan pertinentes en el cierre de la obra, debido a que sus objetos de estudio se encuentran definidos por aspectos que inciden en las condiciones de cultura, salud y bienestar, ambas dimensiones a las que no suele atenderse suficientemente en el campo educativo y que es preciso contemplar cuando se piensa en una educación integral.

El capítulo nueve presenta un estudio cuyo objetivo es conocer la percepción del personal de una cadena de tiendas de autoservicio acerca de la calidad de la vida laboral. Es un estudio de corte cuantitativo, no experimental, descriptivo y correlacional.

El capítulo diez se encuentra dedicado a presentar los resultados de un estudio sobre las percepciones en los hábitos de vida saludable de alimentación y actividad física de jóvenes universitarios en periodos previos y posteriores al confinamiento por covid-19.

Finalmente, el capítulo que cierra este trabajo refiere a la creación de un decálogo para el emprendedor gastronómico que promueva la

cultura, el turismo y la calidad de vida, a fin de rescatar los componentes culturales-artísticos, educativos, ecológicos, entre otros, que han situado a la región sonoreense como Ciudad Creativa de la UNESCO.

Esta breve visión de conjunto tiene la intención de delinear algunas ideas contenidas en la obra, que no alcanzan a perfilarla en su totalidad, pero que ofrecen elementos para descubrirla y encaminar la lectura hacia las temáticas que al lector o a la lectora le resulten de mayor interés, así como para obtener un panorama global que apoye la lectura de consulta y una posterior revisión de los contenidos de cada sección.

Dra. Sofía G. Corral Soto
Profesora-investigadora
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
División Multidisciplinaria en Nuevo Casas Grandes



CAPÍTULO 1

LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS Y EXTRACURRICULARES EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ignacio Moreno Nava

María Guadalupe Castillejo Anaya

Judith Nazareth Hernández Trejo

José Luis Magaña Ramos

Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

Introducción

Las habilidades del siglo XXI que los estudiantes de hoy necesitan para tener éxito en la vida y en el trabajo son distintas a las de otras décadas. En general, estas habilidades se dividen en tres categorías: comunicación, colaboración y pensamiento crítico. ¿Qué habilidades, valores o capacidades se desarrollan cursando actividades artísticas y extracurriculares en estudiantes de nivel superior?

La institución donde se llevó a cabo esta investigación de carácter exploratorio fue la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEMICH), la cual se encuentra localizada en el municipio de Sahuayo de Morelos, Michoacán. La región donde se ubica la UCEMICH se conoce como Ciénega de Chapala, debido a la cercanía con el lago de Chapala, el cual se encuentra entre los estados de Jalisco y Michoacán. Este espacio de frontera territorial, con rasgos socioculturales característicos, también se ha denominado JalMich (Moreno-Nava, 2022). La UCEMICH es una institución de apoyo solidario que cuenta con los programas formativos de Licenciatura en Estudios Multiculturales, Licenciatura en Innovación Educativa, Licenciatura en Gestión y Administración Pública, Licenciatura en Genómica Alimentaria, Ingeniería en Nanotecnología e Ingeniería en Energía.

El objetivo de esta investigación fue identificar valores, capacidades o habilidades que los estudiantes de los diversos programas de licenciatura de la UCEMICH desarrollan al estar cursando actividades artísticas o extracurriculares. Lo anterior se realizó mediante la aplicación de un instrumento distribuido en línea, con preguntas cerradas para la obtención de datos cuantitativos.

La importancia de realizar esta investigación reside en que las actividades artísticas y extracurriculares son cada vez más comunes en todos los niveles de enseñanza, por ello es necesario contar con un panorama inicial sobre cómo estas actividades ayudan a fomentar la formación integral en nivel superior. A partir de un planteamiento investigativo riguroso formal, se torna posible contar con un fundamento científico de los fenómenos a observar.

Como antecedentes, es posible identificar variados enfoques e investigaciones. En el caso de México, generalmente no se le otorga suficiente importancia a la educación artística en las escuelas, ya que se les da prioridad a las materias del plan de estudios, por lo que las actividades artísticas a menudo se realizan en horarios extracurriculares si queda tiempo disponible (Jiménez- Poot, 2011). Anteriormente y de manera amplia, la educación universitaria estaba enfocada en áreas de estudio cuyos resultados eran relevantes para las preguntas y necesidades que la sociedad consideraba importantes para su progreso y supervivencia, dejando de lado otros conocimientos que se consideraban irrelevantes o innecesarios para estos propósitos (Alberti, 2021).

Enfatizando en el aspecto del legado artístico, desde las últimas décadas del siglo pasado, el interés por la formación integral del individuo mediante el conocimiento y la valoración del patrimonio cultural y artístico ha sido una preocupación reflejada en el marco legal, lo que se ha visto reflejado en la realidad del aula (Salido-López, 2017). En Colombia el discurso de la formación integral se ha instalado en todas las instituciones educativas, el artículo 45 de la Constitución Política de Colombia de 1991 declara la formación integral como un derecho, ratificado posteriormente en 1994, donde se exige a las instituciones educativas, un proyecto educativo y una propuesta curricular enfocada a la formación integral de sus estudiantes (Acosta-Coronado y Ardila-Muñoz, 2022).

Fundamentación teórica

Es necesario considerar que la educación integral implica una intención consciente de aprendizaje, dirigida a fortalecer una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa y solidaria. Esto incluye la capacidad de reconocer y relacionarse con el entorno, a fin de construir su identidad cultural (Ruiz, 2008, citado en Batista-Hernández y Valcárcel-Izquierdo, 2017). De igual manera, otras definiciones plantean concepciones relacionadas:

Por formación integral se entiende un estilo educativo que pretende no solo instruir a los estudiantes en su aspecto mental, memorístico, repetitivo, con los saberes específicos (aspecto cognitivo) de las ciencias, sino también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas, buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades (Guerra, Mórtigo y Berdugo, 2013, citados en Marrero-Sánchez, Mohamed- Amar y Xifra-Triadú, 2018, p. 8).

Otros autores ahondan en el aspecto de la sensibilidad: la educación artística es considerada uno de los pilares fundamentales para la formación integral de una persona, debido a que a través de ella se fomenta la sensibilidad y se desarrolla la capacidad creativa del individuo (Jiménez-Poot, 2011). Hace algunos años comenzó a esbozarse una tendencia: las instituciones de educación superior cada vez prestan más atención a proporcionar a los estudiantes una experiencia universitaria enriquecedora y activa, ofreciendo diversas opciones de formación complementarias a las clases en el aula (Pozón-López, 2015).

Cuando un estudiante se involucra en actividades extracurriculares, se ven implicados dos factores: el factor personal, que tiene que ver con la satisfacción de poder desarrollar y mostrar sus talentos, y el factor social, que les permite pasar más tiempo con sus amigos y compañeros (Valero- Ancco, 2021). Lo anterior coadyuva con la formación integral.

En cuanto a definiciones más actuales, se entiende que “la formación integral requiere de aspectos humanísticos como disciplinares; por lo tanto, en un proceso formativo se involucran conocimientos, actitudes y aptitudes” (Tovar y Sarmiento, 2011, citados en Valero-Ancco, 2021, p. 127). Finalmente, vale la pena recalcar la esencia distintiva de las actividades artísticas, vislumbrando que la concepción del arte tiene una perspectiva distinta a la de la ciencia, y por lo general promueve una visión crítica de

lo establecido, ofreciendo una mirada diferente que revela y permite interactuar de manera distinta con el mundo (Tobefña, 2016).

Metodología

Tipo y diseño de investigación

El tipo y diseño de investigación corresponden a un muestreo deliberado, crítico o por juicio, el cual consiste en seleccionar una población acorde con el propósito del estudio (Velázquez, 2023). El muestreo utilizado fue no probabilístico, y resultó óptimo para responder a las interrogantes planteadas en esta etapa de la investigación.

Participantes

Los participantes se definieron con base en estudiantes que cursan actividades artísticas o extracurriculares y formación integral en la UCEMICH, con un rango de edades entre 18 y 22 años (metodología) de los cuales, 50.94% son de sexo femenino y 49.06%, de sexo masculino, en su mayoría provenientes de Sahuayo y Jiquilpan, Michoacán.

Instrumento

El instrumento se generó en la herramienta Google Forms con preguntas cerradas que hicieron uso de menús desplegables, casillas de selección múltiple y escala lineal para la obtención de datos cuantitativos. Se eligió la herramienta mencionada ya que resulta potente y flexible, y contribuye a hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación para simplificar la creación de encuestas y formularios, además de recopilar información tanto cualitativa como cuantitativa (Leyva-López *et al.*, 2018).

Para la conformación de los reactivos presentes en el instrumento, se realizó una revisión minuciosa de literatura relativa a la temática de formación integral. A través de tres ramas de programas relacionadas con las funciones de docencia, investigación y cooperación social, la universidad promueve la formación general y la espiritualidad de los estudiantes para que se sientan involucrados y se comprometan efectivamente con las prácticas y valores establecidos, tanto actividades

académicas como de mejoramiento del aprendizaje, en colegios y universidades (Villegas, Hidalgo y Amaya, 2019).

Partiendo de lo anterior, se consideraron una serie de aspectos relacionados con el aspecto vivencial, los cuales se convirtieron en opciones para el desarrollo de habilidades, valores o capacidades. Entre estos se encuentran la sensibilidad emocional, las habilidades sociales, las habilidades lingüísticas, la sensibilidad estética y la ética. Para Pensado *et al.* (2017), la formación integral está relacionada con el desarrollo de una personalidad reflexiva, crítica, sensible, creativa y responsable. Con base en lo anterior, se agregaron al instrumento las opciones de pensamiento reflexivo, pensamiento crítico y creatividad.

Educadores y teóricos como Gardner (1999), Perkins (1992), Wiggins y McTighe (1998) y Apple (2012, 2018) consideraron también los aspectos relacionados con la identificación de relaciones entre distintas asignaturas y el mundo que las rodea, la adaptación a situaciones nuevas y la inteligencia práctica. Por lo anterior, estos aspectos también fueron considerados como opciones de la respuesta en la pregunta: *¿Cuáles de las siguientes habilidades, valores o capacidades consideras que has desarrollado al estar cursando actividades artísticas o extracurriculares?*

La línea de la educación integral tuvo en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998) un eje articulador y transversal, cuya continuidad apostó por la “educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (UNESCO, 2008, p. 2, citada en Villegas, Hidalgo y Amaya, 2019, p. 78). La formación integral debe coadyuvar a la formación del estudiante en una perspectiva holística, armónica y reconocedora de todas las dimensiones del ser humano (Universidad de Antofagasta, Programa de Formación Integral, 2017, p. 4). Tomando en cuenta lo anterior, se establecieron tres reactivos con escala *Likert*, siendo el valor de 1 correspondiente a “No, para nada” y el valor de 5 correspondiente a “Sí, mucho”. El análisis de fiabilidad estimó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.75 para el instrumento.

Procedimiento

El procedimiento para la recolección de datos fue la distribución *online* de un *link* para el instrumento, el cual se hizo llegar a los asesores de los talleres artísticos. A la par de lo anterior, se realizó el seguimiento de llenado del instrumento en participantes comparándolo con listas de estudiantes, las cuales fueron proporcionadas por el Departamento de Difusión y Vinculación. En algunos casos se contactó de manera personal con estudiantes para insistir en el llenado del instrumento.

Resultados

Después de aplicar el correspondiente instrumento, se obtuvieron datos de identificación general útiles para comprender aspectos relacionados con el semestre, programa académico de licenciatura, edad y lugar de residencia.

En términos del semestre que cursan los estudiantes involucrados en actividades artísticas y extracurriculares, se identificó que 43.4%, correspondiente a 23 estudiantes, son de primer semestre. Les sigue el 20.8% con 11 estudiantes de tercer semestre. Es interesante que 18.9% corresponde a estudiantes de más de séptimo semestre, es decir, algunos egresados y alumnos irregulares. El 9.4% son cinco alumnos de séptimo semestre y, finalmente, 7.5% son cuatro alumnos de quinto semestre.

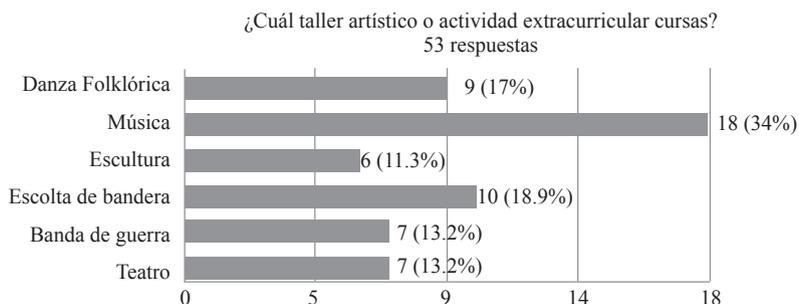
En cuanto a la distribución por licenciatura, 26.4% son 14 estudiantes de Estudios Multiculturales, 24.5% son 13 estudiantes de Genómica Alimentaria, el 20.8% corresponde a 11 estudiantes de Innovación Educativa, el 17% equivalente a 9 estudiantes que son de Nanotecnología y 11.3% corresponde a 6 estudiantes de Energía. No se registraron datos de estudiantes de Gestión y Administración Pública. Los rangos de edades se concentraron en el segmento de 18 a 22 años, la mayoría, 30.2%, son estudiantes de 18 años y de primer semestre.

En lo referente al lugar de residencia, 62.3% corresponde al municipio de Sahuayo con 33 estudiantes, seguido por Jiquilpan con 15.1%, correspondiente a 8 estudiantes. Los porcentajes restantes se dividieron en municipios de la periferia.

A continuación se ahondará en la sección medular de los resultados de instrumento, la cual corresponde a los reactivos relacionados con las actividades artísticas y extracurriculares, así como al desarrollo de

habilidades, valores o capacidades que se desarrollan al cursarlas de manera activa.

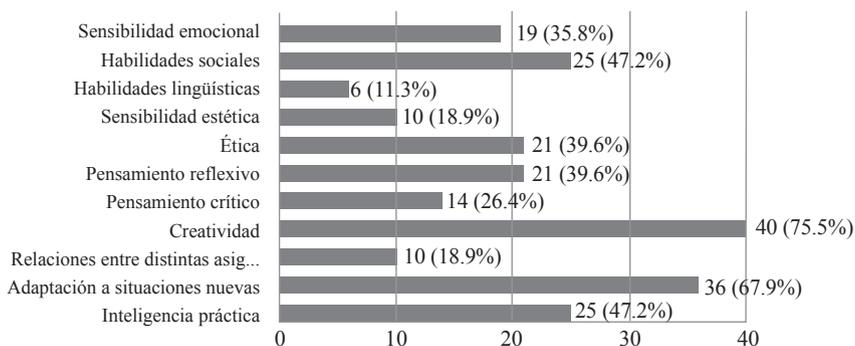
Figura 1. *Actividad artística o extracurricular cursada*



Resalta en primer lugar la actividad artística de música, la cual guarda relación con la vocación sahuayense por la actividad musical. En el caso de la Licenciatura en Estudios Multiculturales, se ha identificado previamente que un gran porcentaje de los estudiantes dominan algún instrumento musical o cantan. Le sigue la actividad extracurricular de escolta de bandera, y a continuación, por diferencia mínima, danza folclórica, seguida de banda de guerra y teatro con un mismo porcentaje, finalizando con escultura.

Figura 2. *Habilidades, valores o capacidades desarrolladas*

¿Cuáles de las siguientes habilidades, valores o capacidades consideras que has desarrollado al estar cursando actividades artísticas o extracurriculares? Puedes seleccionar varias opciones
53 respuestas



Destaca el desarrollo de la creatividad, seguida por la adaptación a situaciones nuevas, y en tercer lugar, un empate entre el desarrollo de habilidades sociales y la inteligencia práctica. En el segmento medio se encuentran la ética y el pensamiento reflexivo, seguidos del pensamiento crítico. En los niveles más bajos se ubicaron la sensibilidad estética, las relaciones entre distintas asignaturas y, al fondo, las habilidades lingüísticas.

En la última sección, denominada “Percepciones sobre las actividades artísticas y la formación integral”, encontramos la primera pregunta: *¿Consideras que las actividades artísticas y la formación integral te han hecho desarrollar una formación con una perspectiva más humanista, crítica, holística (del todo o que considera algo como un todo) y no parcelada?* La cual obtuvo un porcentaje de 50.9% correspondiente a 27 estudiantes que consideraron haber desarrollado en gran medida una formación con la perspectiva planteada en la pregunta.

Figura 3. *Formación con una perspectiva más humanista, crítica, holística y no parcelada*

¿Consideras que las actividades artísticas y la formación integral te han hecho desarrollar una formación con una perspectiva más humanista, crítica, holística (del todo o que considera algo como un todo) y no parcelada?

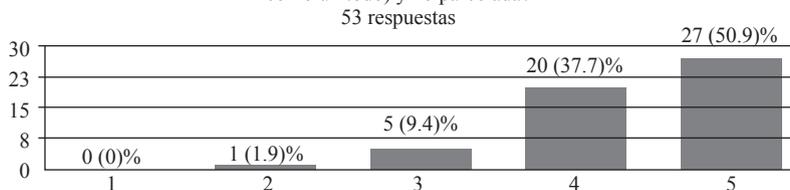
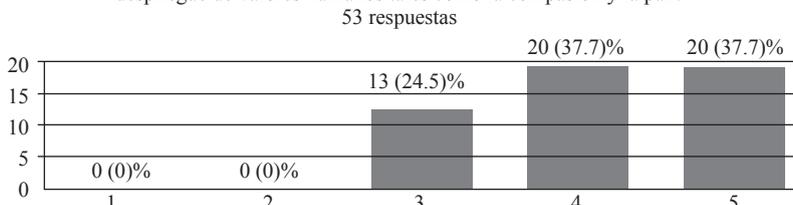


Figura 4. *Nexos empáticos con la comunidad, el respeto al mundo natural, y en el despliegue de valores humanos tales como la compasión y la paz - enfoque UNESCO*

¿Has desarrollado nexos empáticos con la comunidad, el respeto al mundo natural, y en el despliegue de valores humanos tales como la compasión y la paz?

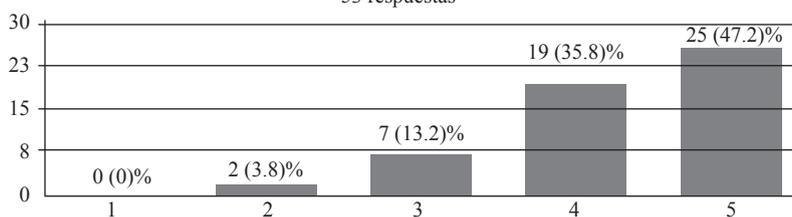


Las preguntas relacionadas con el enfoque y propuestas de la UNESCO obtuvieron valores elevados en términos de la percepción de los estudiantes y la manera en que las actividades artísticas y extracurriculares contribuyen a su formación.

Figura 5. *Formación de estudiantes con una perspectiva holística (del todo o que considera algo como un todo), armónica y reconocedora de todas las dimensiones del ser humano - enfoque UNESCO*

¿Las actividades artísticas o extracurriculares coadyuvan a la formación de estudiantes con una perspectiva holística (del todo o que considera algo como un todo), armónica y reconocedora de todas las dimensiones del ser humano?

53 respuestas



Discusión

La educación superior debe ser integral, para que los estudiantes se gradúen con una comprensión amplia de la realidad que les toca vivir, y no solo con la visión estrecha de su especialidad, que muchas veces les impide ver los problemas sociales que vivimos (Luna-Guasco, 2011). Lo anterior de acuerdo con Ruiz (2008) y Batista-Hernández y Valcárcel-Izquierdo (2017), quienes mencionaban la formación de una personalidad multidimensional con identidad cultural-artística.

Los aspectos relacionados con habilidades de sensibilidad y capacidad creativa, mencionados por Jiménez-Poot (2011), resultaron encontrarse en el extremo más bajo y más alto, respectivamente, lo cual resulta interesante, pues los estudiantes consideraron desarrollar en menor medida la sensibilidad, frente a un alto desarrollo de la creatividad. Tal como afirmó Pozón-López (2015), cada vez es mayor la atención de las instituciones educativas al fomento de actividades artísticas y extracurriculares, este aspecto en particular, relacionado con las condiciones para que los estudiantes puedan cursarlas, se perfila como parte de la continuidad de la presente investigación. Entre las habilidades, valores

o capacidades que los estudiantes de los diversos programas de licenciatura de la UCEMICH desarrollan al estar cursando actividades artísticas o extracurriculares, es posible identificar las siguientes.

La habilidad de comunicación –tanto oral como escrita– es clave en el siglo XXI. Para comunicarse eficazmente, los estudiantes deben comprender los matices de los diferentes métodos de comunicación y tener conciencia de sí mismos para ajustar su propio estilo de comunicación. El aprendizaje a través de las actividades artísticas y extracurriculares anima a las y los estudiantes a comunicarse mediante métodos creativos, como la integración de elementos visuales, y el movimiento en las presentaciones también es una forma estupenda de practicar este tipo de habilidades comunicativas, ya que a menudo implica la colaboración entre estudiantes. Estas actividades extraescolares les dan la oportunidad de destacar respecto a sus compañeros/as de manera positiva y les ayudan a adquirir habilidades sociales y de comunicación (Morales, 2014).

A menudo se anima a los estudiantes a pensar en formas creativas de abordar diferentes temas, como la creación de un mural que aborde un problema medioambiental. Las actividades artísticas y extracurriculares también pueden ayudar a desarrollar las habilidades básicas de comunicación verbal de los alumnos, incluido el desarrollo del vocabulario. Las artes ofrecen muchas oportunidades para el desarrollo del vocabulario, como la lectura de biografías de artistas. Los alumnos también pueden aprender sobre los diferentes movimientos y estilos artísticos que han dado forma al mundo del arte moderno leyendo sobre ellos en los libros de texto.

La capacidad de colaborar y de trabajar con otros y de resolver problemas en equipo es muy importante en el mundo laboral moderno. Los estudiantes pueden aprender estas habilidades a través de las actividades artísticas y extracurriculares, que a menudo implican la colaboración entre estudiantes y profesores, por ejemplo, trabajando juntos para interpretar una obra musical o una puesta en escena teatral. El trabajo en grupo es una buena manera de practicar las habilidades de colaboración, ya que a menudo requiere que los estudiantes negocien sus roles y responsabilidades como miembros del equipo. “Alumnos y docentes dicen conectarse, vía los talleres, con algo que tiene que ver con sus intereses y sus inclinaciones personales y, en algunos casos, hasta consigue apasionarlos o interpelar su vocación” (Tobeña, 2016, p. 173).

La creatividad y la resolución de problemas son elementos clave del pensamiento crítico, y las actividades artísticas y extracurriculares ofrecen muchas oportunidades para que los estudiantes desarrollen estas habilidades, agregando libertad creativa para explorar sus propios conceptos e ideas a través de sus obras de arte. Se trata de una gran oportunidad para que los estudiantes exploren nuevas ideas y propongan soluciones creativas. Surge también la oportunidad de analizar y discutir las obras de arte como parte de su trabajo de curso. Este tipo de pensamiento crítico es especialmente importante cuando los alumnos analizan obras de arte de diferentes culturas y épocas.

En el caso de las actividades de danza, música, escultura y teatro, es interesante la vinculación con diversos autores: “La danza desarrolla la forma de expresar estados anímicos con el movimiento del cuerpo coordinado con un ritmo musical, favorece la expresión colectiva, da ligereza y soltura al cuerpo y coopera con la formación integral de la personalidad” (Jiménez-Poot, 2011, p. 20). Muchos egresados y alumnos de más de séptimo semestre se encuentran en este taller.

De acuerdo con Jiménez-Poot (2011), la música es una forma de expresión que permite a las personas comunicarse, y a través del aprendizaje musical, los estudiantes pueden mejorar su capacidad de atención y concentración. Asimismo, desarrollan su educación rítmica y auditiva, lo que les permite ser mejores intérpretes y emisores de sonidos musicales. En el caso de los resultados, resalta como la actividad con mayor demanda.

Jiménez-Poot (2011) también menciona que las artes plásticas promueven y facilitan la capacidad de expresión e imaginación, lo que contribuye a la formación integral del individuo y que la práctica del teatro aumenta la creatividad, la motivación, la espontaneidad, los estímulos, el condicionamiento y la confianza en uno mismo, ya que se trata de una actividad que implica un proceso completo de creación y expresión. Esto se logra mediante el manejo de la expresión corporal humana, que incluye gestos y posiciones del cuerpo. Lo primeramente mencionado se dio en el caso del taller de escultura, lo relacionado con la segunda afirmación se identificó en el caso de teatro.

Las actividades artísticas y extracurriculares ayudan a los estudiantes a aprender mediante la resolución creativa de problemas y la aplicación de conceptos de diferentes asignaturas y utilizarlos para resolver los problemas que surgen en sus vidas. De igual manera, suelen animar a los alumnos a explorar temáticas complejas, como los problemas

medioambientales, en diferentes asignaturas, por ejemplo, arte, estudios sociales y ciencias. Se puede afirmar que las actividades extracurriculares, específicamente las deportivas y las relacionadas con las artes y la cultura, tienen la capacidad de disminuir emociones que pueden obstaculizar el desarrollo académico del estudiante, como el estrés, la ansiedad y la depresión (Orellana, 2022).

Conclusiones

Se cumplió el objetivo planteado de identificar habilidades, valores o capacidades que los estudiantes de los diversos programas de licenciatura de la UCEMICH desarrollan al estar cursando actividades artísticas o extracurriculares, para obtener un panorama general expresado de manera cuantitativa y que sirve de estudio inicial para futuras profundizaciones investigativas.

Las actividades artísticas y extracurriculares son una parte cada vez más importante de la experiencia de aprendizaje de los alumnos, pues ofrecen a los estudiantes la oportunidad de explorar la creatividad, la adaptación a situaciones nuevas, las habilidades sociales y la inteligencia práctica, que son cruciales para el éxito en los entornos laborales modernos y que corresponden a las que se detectaron en un mayor grado en estudiantes participantes de esta investigación.

Se identificó que las actividades artísticas, como la música, las artes plásticas, la danza, el teatro, entre otras, estimulan la creatividad y la imaginación, lo que permite que los estudiantes experimenten con diferentes formas de expresión y les brinda la oportunidad de explorar nuevas ideas. Además, estas actividades permiten a los estudiantes adaptarse a situaciones nuevas y desconocidas, y desarrollar así habilidades de resolución de problemas y de toma de decisiones.

Por otro lado, las actividades extracurriculares, como los clubes y las organizaciones estudiantiles, fomentan el trabajo en equipo y la cooperación, lo que permite que los estudiantes desarrollen habilidades sociales importantes como la comunicación efectiva, la empatía, la negociación y el liderazgo. Además, estas actividades también desarrollan la inteligencia práctica, ya que los estudiantes aprenden a aplicar los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana y a enfrentar situaciones reales.

En resumen, las actividades artísticas y extracurriculares son herramientas poderosas para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les brindan oportunidades para explorar su creatividad, adaptarse a nuevas situaciones, desarrollar habilidades sociales y aplicar conocimientos en situaciones reales.

La práctica de actividades artísticas y extracurriculares coadyuva a desarrollar las tres habilidades clave del siglo XXI: comunicación, colaboración y pensamiento crítico, alentando a estudiantes a aplicar conceptos de diferentes asignaturas de forma creativa y dándoles la oportunidad de explorar la creatividad, la autoexpresión y las habilidades de colaboración.

En conclusión, es importante que la formación de los estudiantes incluya actividades artísticas y extracurriculares, ya que estas contribuyen a que puedan expresarse de manera creativa, trabajar en equipo de manera efectiva, coordinarse y resolver problemas aplicando lo aprendido en clase. Además, estas actividades permiten desarrollar habilidades, valores y capacidades que promueven una visión más sensible e interconectada del mundo.

Referencias

- Acosta-Coronado, D. A. y Ardila-Muñoz, J. Y. (2022). Aportes de la formación deportiva a la formación integral. Una revisión de experiencias investigativas. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 121-136. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3062
- Alberti, L. (2021). *Una mirada a la investigación y la responsabilidad social*. Fondo Editorial Municipalidad de Lima. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5098471>
- Batista-Hernández, N. y Valcárcel-Izquierdo, N. (2017). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. *Opuntia Brava*, 9(2), 22-28.
- Jiménez-Poot, C. G. (2011). *La importancia de la educación artística en la formación integral del alumno* [Tesina de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 042]. <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/9118>
- Leyva-López, H. P., Pérez-Vera, M. G. y Pérez-Vera, S. M. (2018). Google Forms en la evaluación diagnóstica como apoyo en las actividades

- docentes. Caso con estudiantes de la Licenciatura en Turismo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 84-111.
- Luna-Guasco, E. A. (2011). Responsabilidad del docente universitario. *Didac*, 58, 36-40.
- Marrero-Sánchez, O., Mohamed-Amar, R. y Xifra-Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-18.
- Morales, G. (2014). Los servicios y las actividades complementarias y extraescolares: Una necesidad educativo-formativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 22, 1-24. <https://core.ac.uk/download/pdf/235242861.pdf>
- Moreno-Nava, I. (2022). Industrias creativas y patrimonio cultural inmaterial. Una narrativa digital del mezcal de JalMich, México. En S. Rodríguez-Malo de la Cruz, y R. Rubial-Villamarí (coords.), *Desafíos audiovisuales de la tecnología y los contenidos en la cultura digital* (pp. 343-365). McGraw-Hill.
- Orellana, A. R. (2022). *Las actividades extracurriculares y su ayuda en el aprendizaje escolar* [Título profesional, Universidad de Cuenca], Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/39742/1/Trabajo-de%20titulaci%3%b3n.pdf>
- Pozón-López, J. R. (2015). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *ANDULI. Revista Andaluza de Ciencias Sociales (13)*, 137-150. <https://doi.org/10.12795/anduli.2014.i13.08>
- Ruiz, L. (2008). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora (1)*, 1-3.
- Salido-López, P. V. (2017). La educación artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349-368. <https://doi.org/10.5209/ARIS.54655>
- Tobena, V. (2016). Repensando la educación media y el formato escolar moderno: la experiencia de los talleres extracurriculares en una escuela argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 167-190. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100167&lng=es&tlng=es

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. París. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Universidad de Antofagasta (2017). *Programa de Formación Integral*. Decreto Exento N° 1232.
- Valero-Ancco, V. N. (2021). Actitud de los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *PURIQ*, 3(1), 125-141. 10.37073/puriq.3.1.123
- Velázquez, A. (23 febrero 2023). Muestreo deliberado, crítico o por juicio. *QuestionPro*. Recuperado marzo 2, 2023, de <https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-deliberado-critico-o-por-juicio/>
- Villegas, F. V., Hidalgo, C. V., y Amaya, W. S. (2019). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* (4), 75-88.



CAPÍTULO 2

LA REVOLUCIÓN CUBANA, EXPLICADA DESDE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL INSTRUCTOR DE ARTE Y DEL EDUCADOR ARTÍSTICO

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval
Evangelina Cervantes Holguín
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Introducción

El ser humano encuentra en el arte una vía para satisfacer su necesidad de expresión en relación con diferentes conflictos sociales. La participación en las artes es un ejercicio democrático para conducir a cada persona en la reflexión sobre sus problemas y los problemas de los demás bajo un sentido de comunidad necesario para discutirlos o ayudar a resolverlos. Además, constituye una forma que permite introducir un sistema de valores filosóficos humanistas martianos y una perspectiva del marxismo-leninismo cubano que convierte al arte en un instrumento de gran significación social.

En las siguientes tres fotografías se aprecian igual número de ideas emitidas en 1981 por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en la graduación de 10 658 miembros del Destacamento Pedagógico en honor al profesor cubano Manuel Ascunce Domenech de la Campaña Nacional de Alfabetización de 1961: el educador tiene que ocupar los primeros lugares en la trinchera de la lucha ideológica contemporánea; la escuela ocupa el lugar principal dentro del conjunto de influencias que actúan en la formación de los niños y jóvenes; y Martí, el hombre de *La Edad de Oro*.

Se parte de reconocer que la filosofía educativa cubana se cimienta en José Martí (1853-1895), quien fue un revolucionario, poeta, periodista y educador cubano. Martí escribió en los periódicos latinoamericanos más importantes de finales del siglo XIX, su lectura ofrece una acción de lucha contra el dominio español y contra el imperialismo estadounidense.

El pensamiento filosófico martiano es reconocido en todo el mundo y este expresa con referencia a la educación, que no puede ser dogmática ni estática ante los problemas de la sociedad cubana. La educación cubana procura el cooperativismo y es defensora de la dignidad humana, es para la vida misma, práctica y útil al ser humano para alcanzar la libertad sobre cualquier forma de dominación, esclavitud o autoritarismo. La educación cubana está a favor de la humanidad, con estrategias pedagógicas que permiten a cada persona un aprendizaje desarrollador en el proceso de aprendizaje.

Fotografía 1, Fotografía 2 y Fotografía 3. *Pensamiento filosófico de José Martí*



Fuente: Archivo particular (2019).

Fotografía 4, Fotografía 5 y Fotografía 6. *Aula especializada en Historia de Cuba*



Fuente: Archivo particular (2019).

Por lo anterior, la Revolución cubana se enfrenta con la necesidad de construir una comunidad de receptores del arte, entendida esta como la conjunción de individualidades capaces de compartir códigos éticos, estéticos y artísticos semejantes, educada de modo que quiera nutrirse espiritualmente con las creaciones artísticas nacionales, locales e internacionales. Lo cual refleja la prioridad de educar en y para el disfrute del arte. En este sentido, se adelanta que la educación artística cubana incentiva la ciencia, la libertad, la autonomía, el goce, el respeto, la expresión, la participación, las esperanzas, la autorrealización, la invención, las vivencias comunes del pueblo cubano, la aplicación de las tecnologías, los encuentros con las raíces españolas, africanas e indígenas, así como la lucha tenaz por replantearse prácticas culturales sostenibles.

Bajo este reclamo, surge desde el triunfo revolucionario de 1961 el Programa de Educadores en las Artes (PEA), cuyos recuerdos de profesoras y profesores formados en este programa enuncian que el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz considera el arte como sinónimo de Revolución cubana. Asimismo, en 1985 inicia la Licenciatura en Educación con las especialidades de Educación Musical y de Educación Plástica. En 1992 hay un perfeccionamiento de las carreras anteriores, que perduran hasta 2008. En 2001 se crean en las 15 provincias y en la Isla de la Juventud las Escuelas de Instructores de Arte (EIA) para la formación media-superior en las manifestaciones música, danza, teatro y artes plásticas. En 2004 se apertura la Licenciatura en Educación con la Especialidad Instructores de Arte y en 2015 comienza la primera generación de la Licenciatura en Educación Artística ofrecida por las universidades cubanas en todo el país.

Cabe recordar que en 1961 se creó el Departamento de Educación Artística de la Dirección de Servicios Técnicos Docentes de la República de Cuba, que tiene como propósito orientar la educación artística en la enseñanza general, y en 1977, se amplía al nivel politécnica y práctica laboral. Entre estos años, la primera brigada por las artes logra con el PEA el desarrollo cultural del pueblo cubano mediante el trabajo solidario, cooperativo y democrático de más de 1 000 educadores, artistas aficionados y otros grupos profesionales de la ciudad de La Habana.

Fotografía 7 y Fotografía 8. *Manifestaciones artísticas en la escuela cubana*



Fuente: Archivo particular (2019).

En 1998 se incorpora una visión filosófica martiana hacia la vida y hacia el arte, la cual fortalece la colaboración entre el Ministerio de Educación (MINED) y el Ministerio de Cultura (MINCULT) para definir dos directrices del plan educacional cubano, a saber: 1. El reconocimiento del valor de las distintas expresiones culturales derivadas de la herencia cultural indígena, española y africana, de la Revolución cubana, del pensamiento de José Martí y de las relaciones sociales comunistas con base en el marxismo-leninismo; 2. La inclusión de los lenguajes artísticos: música, danza, teatro y artes plásticas en el proceso educativo, por ende, en la formación y desarrollo de la personalidad del alumnado en las escuelas cubanas.

Fotografía 9 y Fotografía 10. *Rincón Martiano en la escuela cubana*



Fuente: Archivo particular (2017).

La formación docente en la República de Cuba da un lugar sustantivo y central al arte, es decir, a la educación artística. La educación cubana

no solo es científica, sensible a las necesidades humanas, sino que pone en práctica una educación que propicia un ciudadano consecuente con los principios de la Revolución cubana. En este momento, el autor y la coautora consideran necesario establecer que todas las civilizaciones: antiguas, modernas, capitalistas o socialistas, han tenido un ejército y han sido lideradas por un militar. La militarización que trae consigo la Revolución cubana no impide la participación ciudadana en el sistema político electoral comunitario unipartidista, cuyos candidatos son delegados de las Asambleas Municipales del Poder Popular y los Consejos Populares, como establece la Ley Electoral de la República de Cuba creada en 1976 y vigente en 2019. Asimismo, Fidel Castro no solo demuestra en sus acciones la importancia del pensamiento filosófico martiano para explicar el cubanismo y entender desde el marxismo-leninismo las relaciones de Cuba con otros países.

Para 1985 y con el perfeccionamiento de 1992, la malla curricular del Programa de Licenciatura en Educación con especialización en Educación Musical contempla las disciplinas del área de formación general, como: Pedagogía, Psicología, Didáctica, Filosofía, Informática, Idioma y Educación Física. Así como disciplinas de la especialidad musical, entre las que se incluyen: Teoría y Práctica Musical, Coro, Instrumento (Piano y Guitarra), Historia de las Artes, Apreciación de las Artes, Metodología de la Educación Musical, entre otras más. La titulación exige la defensa de un trabajo investigativo desde el que el futuro educador musical propone vías de solución para problemas identificados en la práctica pedagógica de la música o en la musicalidad escolar infantil.

Fotografía 11 y Fotografía 12. *Clases de artes plásticas en una escuela primaria en Matanzas, Cuba*



Fuente: Archivo particular (2017).

El impacto principal de este programa consiste en poblar a las escuelas primarias y a las escuelas secundarias de profesores de música. Sin duda, el reto fue difícil, pues en el educador musical recae la enseñanza técnica de instrumentos musicales, la apreciación musical, la expresión musical unida al movimiento o la danza, la creación e interpretación de obras musicales nacionales, locales e internacionales. Además de la atención en las unidades o agrupaciones artísticas de las escuelas y, algunas veces, en las casas de cultura de cada ciudad o poblado. Lo anterior logra que educadores musicales profesionalizados impartan materias de educación artística en las escuelas secundarias y se conviertan en agentes educativos de relevancia para la Revolución cubana al revitalizar el movimiento de artistas aficionados habaneros de 1961.

Desde 1985, las políticas del Estado cubano para la formación docente procuran fortalecer una comunidad de receptores del arte en los claustros de profesores, identificándose así ciertos códigos éticos, filosóficos, estéticos, formativos y artísticos detrás de las identidades heterogéneas que prevalecen entre el profesorado cubano: profesores de instrumento, educadores musicales, educadores plásticos, educadores artísticos, artistas revolucionarios e instructores de arte. Esta es una comunidad educada en/desde/para el arte, de tal modo que casi todos quieren desarrollar prácticas culturales revolucionarias sostenibles; colaborar en programas nacionales, locales e internacionales; y nutrirse de forma espiritual con las creaciones artísticas del colectivo, asumen de esta manera la misión de educar en y para el disfrute de todas las manifestaciones artísticas.

A finales de los años ochenta, la República de Cuba atravesó por una situación económica difícil, llamada Periodo Especial, que fue producto del declive de las economías socialistas y la agudización de las restricciones impuestas por Estados Unidos de América (EUA) contra la República de Cuba y otros países socialistas. Lo anterior obligó al Estado cubano a asumir una política de profesionalización del profesorado de educación secundaria a través del bachillerato en el área de las humanidades –con certificación Técnico en Danza, Teatro, Música o Plástica–, así como el estudio del Programa de Licenciatura en Educación con especialización en Educación Musical –o en Educación Plástica– en las universidades pedagógicas, quienes asumían un compromiso por la musicalización escolar de la niñez en las escuelas primarias cubanas y la musicalización creativa de las adolescencias en las escuelas secundarias (Sánchez, 1998). Este programa de Licenciatura en Educación con especialidad Educación

Musical tiene un perfeccionamiento curricular profundo en 1992, un impulso complementario derivado del Programa Batalla de las Ideas que se implementa de 2000 al 2010 para formar a 30 000 instructores de arte, así como un replanteamiento curricular en 2008 ante los retos de la sociedad cubana en el siglo XXI.

Recordando: en 1961, la Revolución cubana formó alrededor de seis mil profesores de arte, quienes durante 38 años de trabajo docente lograron hacer realidad la enseñanza del patrimonio cultural indígena, español y africano a todo el pueblo cubano. Fidel Castro, bajo el lema “Una Revolución solo puede ser hija de la cultura y las ideas” y, por ende, la Revolución cubana, asume una batalla de las ideas para destruir mentiras y sembrar verdades, que se vivencializa día a día a través del trabajo de instructores de arte. La Batalla de las Ideas es ganada por el Estado cubano, su recompensa está en lograr una nación culta y con independencia cultural ante el neoliberalismo, la globalización y la cultura estadounidense.

Las escuelas de instructores de arte

La Batalla de las Ideas tiene una inversión inicial de alrededor de 13.6 millones de dólares, lo cual apoyó la adquisición de material bibliográfico –más de 150 obras monógrafas garantizadas entre las asignaturas de Formación General y las de Especialidad–, recurso humano –una planta de profesores fijos y cooperantes–, instrumentos musicales –guitarras, piano acústico, tambores, entre otros más– y equipamiento tecnológico –televisores, grabadoras, videograbadoras y equipo de computación– de las 16 escuelas de instructores de arte con una matrícula inicial de 4 000 instructores de arte, quienes inician su formación el 4 de septiembre del 2000 y suman 30 000 instructores de arte formados al 2010. Una vez graduados del bachillerato en humanidades, ellos desarrollaron su labor docente en las escuelas de educación infantil, primaria y secundaria general, así como en las casas de cultura de las 15 provincias y el municipio especial –Isla de la Juventud– de la República de Cuba.

En el marco de la apertura de la Escuela de Instructores de Arte “Manuel Ascunce Domenech” de la Provincia de Villa Clara, Fidel Castro (18 de febrero de 2001) menciona que “[...] estas escuelas tienen la misión de convertir a este país de ciudadanos libres y cultos, a los que jamás puedan

manipular, esclavizar, capaces de apreciar que la felicidad no radica solo en bienes materiales, sino en lo espiritual, en la riqueza que aporta la cultura”. Por lo cual, el 18 de febrero de 2001 se declara oficialmente como el Día Nacional del Instructor de Arte.

La Escuela de Instructores de Arte tiene un diseño curricular vanguardista, en comparación con otras ofertas del nivel medio-superior en América Latina, cuenta con duración de cuatro años y tiene un fuerte rigor en la práctica de las artes. Es decir, el fin principal es crear hacedores del arte bajo un enfoque integral de las cuatro manifestaciones artísticas: música, teatro, danza y artes plásticas. El perfil de egreso contempla las siguientes competencias: preparación pedagógica; promoción de las manifestaciones artísticas; estimulación de la creación en el lugar de trabajo; sentimientos, gustos estéticos y protección ambiental; principios ideopolíticos y morales; actitud comunista ante el trabajo, el estudio, la sociedad y la propiedad social; capacidad de defender la patria entre cualquier circunstancia; habilidades de comunicación oral y escrita; actuación en correspondencia con las tradiciones revolucionarias, patrióticas, martianas, culturales y laborales de nuestro pueblo; ser justo, creador, educador y promotor; vocación por el trabajo comunitario; sentido de la responsabilidad y laboriosidad.

La malla curricular de las escuelas de instructores de arte incluye: Lengua y Literatura, Idioma Extranjero, Informática, Panorama de la Cultura Cubana, Historia y Culturas Locales, Fundamentos Ideológicos de la Educación, Historia de la Filosofía, Marxismo-Leninismo, Talleres Martianos, Fundamentos Científicos de la Educación, Fundamentos Sociológicos, Pedagógicos y Didácticos de la Educación, Psicología para Educadores, Taller de Comunicación Educativa, Historia de la Educación y de la Enseñanza Artística, Metodología de la Investigación Educativa y Cultural, Didáctica Especial, Promoción Cultural, Educación Física, Formación Militar, así como otros cursos optativos, y Taller de Tesis.

Otro aspecto que resaltar es la constitución, en 2008, de la Brigada de Instructores de Arte José Martí, al graduarse de las escuelas de instructores de arte serán ellas, ellos y elles quienes asuman la creación de los proyectos socioculturales más importantes del país. Por lo cual, esta fuerza juvenil funciona como un ejército de la cultura cuyo teatro de operaciones fundamentales es la escuela; lleva el nombre de José Martí debido a que constituye la misión de las escuelas de instructores de arte. El pensamiento filosófico martiano es revolucionario, “ser culto es el

único modo de ser libre”, “[...] nuestro deber es mucho. Seamos dignos de lo que de nosotros se espera”, “¿qué es el arte? sino el modo más corto de llegar al triunfo de la verdad y de ponerla a la vez, de manera que perdure y centellee en las mentes y en los corazones” (Castellanos y Machín, 2008).

Tabla 1. *Talleres de la Escuela de Instructores de Arte*

Manifestación	Talleres
Música	Lectura Musical Taller de Guitarra Taller de Coro Instrumento Opcional: Percusión, Teclados y Vientos Taller de Práctica Musical Integral
Danza	Taller de Danzas Folklóricas y sus metodologías Taller de Creación Danzaria Taller de Danza Moderna y Contemporánea y su Metodología
Teatro	Taller de Dirección y Actuación Taller de Dramaturgia Taller de Teatro para niños
Artes Plásticas	Panorama y Teoría de las Artes Plásticas Taller de Orientación y Técnicas de las Artes Plásticas

Fuente: Elaboración propia.

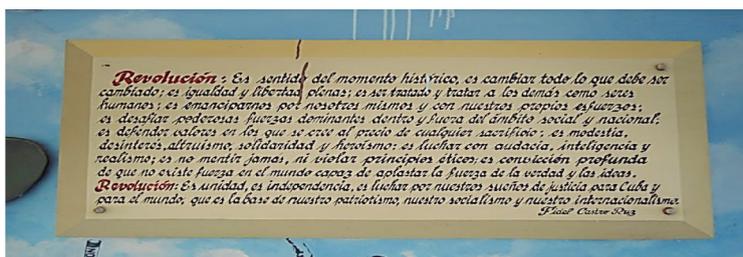
Fotografía 13 y Fotografía 14. *Escuela de Instructores de Arte, Matanzas, Cuba*



Fuente: Archivo Castellanos y Machín (2008)

Estos primeros artistas formados en cierta manifestación artística –música, danza, teatro o plástica–, e incluso considerados como instructores de arte, tenían como encargo social que la niñez cubana adquiriera una cultura artística, aprenda a apreciar el arte, desarrolle la posibilidad de despertar su genio artístico, potencial o capacidades artísticas. Para lograr esto, se fomenta el desarrollo de talleres de apreciación, creación y apreciación-creación en las escuelas cubanas primarias y en las escuelas secundarias generales. La atención a grupos de escolares y el trabajo en las unidades artísticas de aficionados permite lograr tres objetivos más: 1. Preparación técnico-metodológica del personal docente; 2. Promoción de la cultura artística en la escuela; 3. Mejorar el entorno sonoro y visual de la escuela.

Fotografía 15. Referente conceptual de la Revolución cubana, Fidel Castro



Fuente: Archivo particular (2014).

El trabajo de instructores de arte en sus respectivas escuelas parte de la realización de un estudio diagnóstico de las necesidades culturales del alumnado y del colectivo de profesores de la escuela, así como de las características culturales del entorno escolar. Incluye la identificación del patrimonio tangible e intangible, la presencia de artistas y creadores, la caracterización de las instituciones culturales de la comunidad, así como las transformaciones que se realizan en la educación primaria y en la educación secundaria.

Cada instructor de arte trabaja con frecuencias semanales de una hora clase en el caso de la escuela primaria y de dos horas clases en la escuela secundaria, siempre dentro del horario docente. Como consecuencia, el instructor de arte imparte hasta 20 horas clase de apreciación artística a la semana. En escuelas primarias, por las características de las

niñas y niños, los talleres que se imparten son de creación-apreciación, según la manifestación fuerte del instructor de arte y de los contenidos establecidos para el grado correspondiente. En escuelas secundarias: en octavo grado se ofrece un taller de apreciación de las artes plásticas y apreciación de la danza; en noveno grado, apreciación del teatro y apreciación de la música. Pueden variar los talleres según la distribución que realice cada instructor de arte y las condiciones de las escuelas. Tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria en horarios extradocentes, los instructores atienden a grupos de estudiantes en los talleres de apreciación o expresión-creación. Esta labor la realizan en las escuelas o en las instituciones culturales: teatros, salas de música, casas de cultura, etcétera.

El profesor dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística y tiene a su cargo actividades de promoción cultural (MINED, 2003 y 2004). Estudios realizados por Piedra (2008) en materia de perfeccionamiento de la formación del profesional con Licenciatura en Educación sin especialidad artística, respecto a su desempeño en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Artística, trae consigo que se revele que asumir tales responsabilidades no genera resultados cercanos a los ofrecidos por aquellas, aquellos y aquellos profesionales con Licenciatura en Educación con especialidad en Educación Musical, y esto trae consigo la profesionalización del profesorado con los programas de Licenciatura en Educación con especialidad en Instructor de Arte y Licenciatura en Educación con especialidad en Educación Artística. El primero se centra en la apreciación artística y el gusto estético de la población cubana. Mientras que el segundo, en la función artística-pedagógica de educar a la niñez y las adolescencias cubanas.

Por esta razón, el instructor de arte de la especialidad de música, en particular, es el responsable de llevar a cabo el proceso de musicalización ciudadana. Este término se introduce en la práctica educativa cubana (Sánchez, 1998). A decir de Sánchez, pedagoga e investigadora, se ha de reconocer como musicalización ciudadana “el proceso mediante el cual se desarrolla y manifiesta la musicalidad como la capacidad, resultado del dominio de los procedimientos de la actividad musical. Se puede tener en mayor o menor cuantía de acuerdo con el entrenamiento recibido y las condiciones anatomo-fisiológicas de base que tiene una persona” (pp. 24-25).

En la escuela secundaria, el profesor integral y el instructor de arte intervienen en el proceso formativo de las adolescencias. El vínculo entre ambos profesionales se concibe e implementa socialmente mediante el trabajo curricular compartido. Todo el quehacer de instructores de arte en las escuelas secundarias se rige por los programas e indicaciones metodológicas vigentes en el sistema de casas de cultura del MINCULT y el MINED.

Es también una función del instructor de arte la preparación técnico-metodológica del personal docente. Esta preparación se planifica según las necesidades e intereses del personal docente, y se desarrolla mediante conversatorios, talleres de apreciación y creación artística, etc. En especial, se brinda asesoramiento sobre la utilización de los lenguajes extraverbales (visual, sonoro, gestual o corporal) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de contribuir a agudizar la percepción de la niñez y ampliar sus vivencias o formas de comunicación, de manera que el arte y la percepción estética se vinculen en el espectro curricular.

El instructor de arte no profesional dedica diez horas semanales a su superación y a los estudios universitarios. Por último, el instructor de arte es un promotor cultural, su labor se centra en la promoción de la cultura artística en la escuela y en la comunidad. El trabajo se sustenta en el desarrollo cultural interno y su interrelación con la comunidad. Está dirigido fundamentalmente a la niñez y las adolescencias, al personal docente y a los responsables de familia a través de diferentes actividades como: las visitas a museos, galerías, casas de cultura, palacios de pioneros, bibliotecas, talleres de creadores y otras instituciones; los encuentros con personalidades de la comunidad; entre otros.

La Licenciatura en Educación con especialidad en Instructor de Arte

En 2004, la comunidad de receptores de arte hace un llamado al MINED para poner en marcha un programa de formación técnico-profesional denominado Instructores de Arte. Con la apertura de la Licenciatura en Educación con especialidad en Instructor de Arte (LEIA) se contribuye a elevar su formación pedagógica y el perfeccionamiento artístico. Se apuesta en estos nuevos profesionistas para que, desde las escuelas cubanas, sean quienes dirijan el proceso educativo de las artes cubanas para su preservación, promoción y disfrute. Se avanza desde entonces en el

perfeccionamiento de la malla curricular del programa de estudios de la LEIA, por lo que quienes cursan esta carrera profesional logran una gran sensibilidad por la generación, amor y difusión de conocimiento artístico, conservación y disfrute del patrimonio cultural material e inmaterial de Cuba, así como el desarrollo de espectadoras/es, críticos y creadoras/es de las artes cubanas. La música cubana y universal representa una actividad político-cultural con un importante contenido histórico, de ahí el valor de hacer consciente al instructor de arte sobre la historia de Cuba en el contexto mundial, el valor de la filosofía martiana y la importancia del Che y Fidel Castro en el triunfo de la Revolución cubana.

Fotografía 16. *Mural Fidel Castro y José Martí de la Universidad de Matanzas, Cuba*



Fuente: Archivo particular (2014).

Asimismo, la música cubana, en su expresión africana, es una estrategia didáctica que facilita el desarrollo de la identidad afrocubana, el aporte de la población africana esclavizada o no en la formación de los valores patrióticos y culturales detrás de la Revolución cubana ante el imperialismo estadounidense, así como la concepción de la música cubana desde enfoques terapéuticos sobre problemas de aprendizaje y una herramienta comunicativa de cohesión social.

Actualmente, la calidad de la formación docente y el acompañamiento pedagógico son dos elementos necesarios para poner en marcha los objetivos de la educación musical en la escuela cubana. El sistema educacional cubano cuenta con la figura de las y los instructores de artes, quienes son responsables de defender la identidad cultural cubana, identificarse y responder a los intereses culturales de la niñez, trabajar en conjunto con

las instituciones culturales de la comunidad en favor de llevar la cultura musical cubana y universal al pueblo. Se piensa en la figura de un instructor de arte, el cual viene a sustituir la formación del maestro de música, así como apoyarse en la musicología, formando un estudiante consciente, atento a la estética del arte, habilidad para manipular algún instrumento musical o cantar, pudiendo además actuar como espectador culto y participar individual o colectivamente en los centros comunitarios de artes.

Se reconoce en el papel la formación de instructores de arte en cuatro manifestaciones artísticas: artes plásticas, teatro, danza y música. Entre las asignaturas del área de formación general, se identifican: Español, Literatura, Historia Universal y de América, Historia de Cuba, Cultura Popular y Tradicional, Cultura Política, Computación, Inglés, Apreciación de las Artes, Historia de las artes, Educación Física y Preparación Militar. Así como materias vinculadas con el área de formación técnico-artística, metodológica y otras necesarias para la formación profesional.

Tabla 2. *Materias del Programa de Instructores de Arte por manifestación artística*

Artes Plásticas	Taller de dibujo, Apreciación e historia de las artes plásticas, Taller de técnicas de apoyo, Metodología de la enseñanza de las artes plásticas
Danza	Danzas folklóricas cubanas, Técnicas danzarias, Folklore internacional, Taller de educación y apreciación musical, Taller de composición coreográfica, Historia de la danza, Taller de montaje escénico, Taller de actuación y dramaturgia
Teatro	Técnicas de actuación, Dirección y diseño teatral, Voz y dicción, Técnicas corporales, Técnicas dramatúrgicas, Teatro Infantil, Historia del teatro
Música	Guitarra, Piano, Coro, Taller de conjuntos musicales, Lectura musical, Apreciación e historia de la música, Armonía aplicada, Composición musical

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Ministerio de Educación de Cuba (2015).

El aprendiz de instructor de arte, en tanto creador, educador y promotor, trabaja en función de formar en él cualidades asociadas con una profunda preparación política ideológica y una marcada vocación por el trabajo social. El programa de estudios retoma el marco ideoestético que

favoreció el desarrollo de la educación estética en Cuba, los cuales se reflejan en la corriente denominada educación por el arte. Además, el aprendiz debe conocer los programas de la escuela primaria y secundaria, así como estudiar las características psicológicas del desarrollo humano.

Fotografía 17. *Instructora de arte con especialidad en Teatro en educación secundaria*



Fuente: Archivo particular (2018).

El instructor de arte imparte talleres de creación-apreciación artística en las instituciones de enseñanza general y talleres de intervención terapéutica para la modalidad de educación especial. Nutre el movimiento de artistas aficionados al arte a través del seguimiento de la niñez y adolescentes en los talleres de creación. Así como la promoción de la cultura artística en la escuela y en la comunidad. Por lo que impacta en la formación de una comunidad de espectadores críticos.

Fotografía 18 y Fotografía 19. *Coro de adolescentes de secundaria en talleres de creación*



Fuente: Archivo particular (2018).

La planificación del instructor de arte parte de la realización de un estudio diagnóstico de las necesidades culturales del alumnado, así como de las características culturales del entorno social del centro escolar, el cual incluye la identificación del patrimonio tangible e intangible, el ambiente sonoro y visual, el reconocimiento de los creadores de arte que lo habitan o están vinculados con la escuela, la caracterización de las instituciones culturales existentes en la comunidad y las directrices del programa educativo para la enseñanza general.

Asimismo, el instructor de arte trabaja con frecuencias semanales de una hora clase en el caso de primaria y de dos horas clase en secundaria, siempre dentro del horario del docente responsable del grupo. Como consecuencia, el instructor de arte imparte hasta 20 horas clase de apreciación artística a la semana. Utiliza programas breves de su especialidad –principalmente, música o artes plásticas– para los distintos grados, así como sencillas acciones lúdicas apreciativas de otras manifestaciones. Tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, en horarios extraescolares, el instructor de arte atiende a estudiantes en talleres de apreciación-creación.

Un ejemplo de este trabajo se muestra en el montaje de la coreografía de la canción “Cabalgando con Fidel” de Raúl Torres, tras el fallecimiento de Fidel Castro el 25 de noviembre de 2016, que en su letra escribe:

Dicen que en la plaza en estos días se les ha visto cabalgar a Camilo y a Martí. Y delante de la caravana, lentamente sin jinete un caballo para ti. Hombre, los agradecidos te acompañan, como anhelaremos tus hazañas. Ni la muerte cree que se apoderó de ti. Hoy no quiero decirte, Comandante, ni barbudo, ni gigante. Todo lo que sé de ti. Hoy quiero gritarte, padre mío. No te sueltes de mi mano. Aún no sé andar bien sin ti.

Esta labor de expresión artística, el instructor de arte la puede realizar en las escuelas o en las instituciones culturales cuando no se cuenta con espacios, equipamiento, instrumentos o materiales. Sin duda, la promoción de la educación de la personalidad corresponde a la intención educativa del programa de la enseñanza general, la cual asume un enfoque desarrollador e interdisciplinario (MINED, 2007).

En la escuela secundaria, el profesor general integral e instructor de arte intervienen en el proceso formativo de las y los adolescentes, el vínculo entre ellos se concibe e implementa socialmente mediante un trabajo curricular que integra los contenidos del Programa de Educación

Artística del Ministerio de Educación y por las actividades valoradas por el Sistema de Casas de Cultura en los barrios o localidades. También, el instructor de arte ha sido bien recibido como facilitador en los procesos de preparación técnico-metodológica del profesor general integral, asesorándole para educar a través de las artes mediante los lenguajes extraverbales:

Fotografía 20 y Fotografía 21. *Coreografía “Cabalgando con Fidel”, en Matanzas, Cuba*



Fuente: Archivo particular (2017).

Fotografía 22, Fotografía 23 y Fotografía 24. *Festival Casas de Cultura en Matanzas, Cuba*



Fuente: Archivo particular.

Sin embargo, el instructor de arte tiene como función prioritaria trabajar en talleres de creación con adolescentes con aptitudes artísticas sobresalientes y otros con gusto e interés por alguna manifestación artística, creando grupos de estudiantes que constituyen el movimiento

de aficionados de la escuela, quienes son capaces de representar a la escuela en festivales y otros eventos. Respecto a la gestión cultural, frecuentemente, el instructor de arte dirige visitas a museos, galerías, casas de cultura, palacios de pioneros, bibliotecas, talleres de creadores y otras instituciones culturales de la comunidad. Asimismo, en el aula son frecuentes las teleclases, encuentros con personalidades artísticas de la comunidad, desarrollo de charlas, conversatorios y exposiciones sobre cada manifestación artística, así como el entrenamiento artístico a contraturno fuera de la escuela, además, la presentación escolar de actividades culturales en días feriados o domingos.

A partir de las adecuaciones realizadas por la Resolución No. 186 en 2014 para la enseñanza general, se establece que la escuela cubana llegará a ser más atractiva, agradable, donde estudiantes y docentes quieran ir, siendo además una escuela que trabaja con la familia, haciéndola parte importante de esta. El gobierno de Cuba evita el paternalismo, aprecia y fomenta la superación profesional del profesorado novato, el cual se beneficia por tiempos –12 horas semanales en primaria y 10 horas semanales en secundaria–, apoyos monográficos, la parrilla televisiva con contenidos teleclase por asignatura e, incluso, un programa llamado *Para ti maestro*, y otros espacios de reflexión –consejo de escuela y reuniones con instituciones comunitarias y proyectos socioproductivos– pensados para su superación colectiva, valoración social y autoformación (MINED, 2014).

La visión política de la educación cubana denuncia que el sistema educacional cubano es de todos, por ende, la escuela está abierta a otros agentes no formales e instituciones culturales de las comunidades, trabajará en colaboración con estas y apoyará la democratización del saber académico. Las adecuaciones para el ciclo escolar 2014-2015 se concretaron en cuatro direcciones: 1. Flexibilidad de la organización escolar y planificación educativa centrada en la innovación educativa e integración de los consejos de escuela; 2. Inserción de contenidos que apoyan la formación laboral del educando y el emprendedurismo; 3. Formación inicial de educadores, superación y enseñanza de marxismo, leninismo e historia de la Revolución cubana al profesorado novato; 4. Vínculo con la comunidad y atención a la familia a través de materiales informativos y espacios participativos comprometedores, desarrollando además la línea de investigación denominada estudios sobre las familias y educandos.

El instructor de arte cuenta con tres acciones que confirman una alta expectativa de la carrera docente: participación en los consejos de escuela para diagnosticar necesidades formativas y solicitar procesos de acompañamiento al profesorado, y perfeccionamiento de la parrilla televisiva y orientaciones metodológicas por grado escolar y nivel de enseñanza: preescolar, primaria y secundaria.

El Programa de Formación de Instructores de Arte se retoma en Cuba en 2001, pues hubo una experiencia anterior en 1961. Esta vez, el programa se desarrolla en un contexto muy particular que se denomina Batalla de Ideas. Misma que reconoce al arte como arma política. Lo cierto es que, para la formación de instructores de arte, el Estado cubano aprobó la apertura de una Escuela de Instructores de Arte (EIA) en cada provincia del país, destinando un presupuesto para dotarlas del material y recursos humanos necesarios para la formación de un especialista en arte capaz de conocer con mayor o menor profundidad alguna de las manifestaciones: música, artes plásticas, teatro y danza.

Luego, al graduarse, los instructores de arte de estas escuelas asumían el compromiso de cumplir un servicio social por ocho años. Con la posibilidad de continuar estudios universitarios en cualquier carrera del área de las humanidades y ciencias sociales. Se apertura en las universidades provinciales la Licenciatura en Educación con especialidad en Instructor de Arte (LEIA), lo cual da garantía de continuidad de estudios y un perfeccionamiento como especialista en la manifestación artística asumida en su formación dentro de las EIA. Lo cual justifica que no haya correspondencia entre los egresados del programa de instructores de arte y aquellos egresados de la LEIA.

A partir de 2007, la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello Vidaurreta”, actualmente integrada como Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas, Cuba, ha graduado del 2007 al 2014 a alrededor de 384 LEIA. Entre los resultados alcanzados con el Programa de Formación de Instructores de Arte en las escuelas de instructores de arte, se reconoce el notable cambio producido en la conducta y disciplina de los jóvenes que se forman como instructores de arte, el vínculo que se logra con la vida intelectual y cultural de su territorio, así como el amplio y sistemático vínculo escuela-familia. Actualmente, las universidades cubanas, y en particular la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas (UM), realizan una notable labor en el desarrollo artístico-cultural de las comunidades.

Destaca el trabajo realizado por tres profesionales egresados, primero, de la Escuela de Instructores de Arte de la Provincia de Matanzas y, segundo, de la Licenciatura en Instructores de Arte de la UM, dos con especialidad en Música –Gabriel Suárez, de la 3ra. Generación de la Escuela de Instructores de Arte; y Yuniel Ponce, de la 4ta. Generación– y uno más con mención en Teatro, todos empleados hoy en el Departamento de Extensión Universitaria de la UM, quienes realizan actividades artísticas en 10 principales comunidades denominadas como zonas de silencio por carecer de espacios públicos de las artes o encontrarse alejadas del centro de Matanzas, Cuba.

En 2014, destaca el convenio entre el MINCULT de la República de Cuba y el Ministerio del Poder Popular para la Cultura de la República Bolivariana de Venezuela, donde el instructor de arte cubano Gabriel Suárez cumple misión en el programa Cultura Corazón Adentro en la ciudad Anzuati, localizada en la región oriente del país. Dirigiendo actividades artísticas o musicales para la niñez y juventudes de las comunidades de El Tigre, Barcelona y Puerto la Cruz en la zona de Anzuati, así como labores de enseñanza de piano con estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertadora de Anzuati. Además del intercambio con músicos de la Orquesta Sinfónica de Anzuati, Venezuela.

A partir del intercambio realizado entre el autor y la coautora con los dos instructores de arte especializados en Música: en piano y en técnica vocal, respectivamente. Se logra identificar las siguientes posiciones personales frente a la experiencia formativa: alcanzar competencias profesionales para el desempeño artístico y de creadores, pues haber cursado cuatro años de formación técnica-media en la Escuela de Instructores de Arte y cinco años más en la Licenciatura en Instructores de Arte ofrecida por la UM permitió la certificación de saberes relacionados con las manifestaciones artísticas en general, la teoría y técnica musical en particular, y con la titulación profesional el perfeccionamiento metodológico detrás de la educación musical.

Sobresale la labor docente en el desempeño de estos instructores de arte, la docencia en escuelas de enseñanza general y el preuniversitario, además, la participación en proyectos de relevancia nacional e internacional como: La Colmenita, creado por el artista Juan Carlos Cremata para responder a la educación artística de la niñez y las juventudes con discapacidad, problemas sociales y aptitudes sobresalientes en las artes. Actualmente, ellos colaboran como formadores de instructores de

arte en la UM, imparten talleres de perfeccionamiento artístico en piano y dirección coral, así como cursos de teoría y metodología de la educación artística.

La formación de licenciados en Educación: especialidad en Educación Artística

Desde 2015, se introdujo en las universidades de Cuba el programa de formación profesional Licenciatura en Educación con especialidad en Educación Artística (LEEA). La Asociación Nacional de Profesores de Artes de Cuba se manifiesta a favor de la educación artística y reclama también el papel que tienen las artes en la educación de la ciudadanía. Asimismo, en la Asamblea del Poder Popular de 2003 y, en voz del ex-ministro del MINCULT, C. Abel Prieto, el modelo cultural cubano se construye sobre cuatro principios fundamentales: 1. Democratización y alfabetización musical, 2. Formación de públicos receptores de la música, 3. Exigencia de la calidad y empleo de las TIC para la difusión de la educación musical y la cultura, 4. Defensa de la cultura musical nacional sin menoscabo del conocimiento musical universal. En este sentido, la educación musical cumple un rol trascendental no solo en la formación integral del alumnado, sino en el progreso del pueblo.

En septiembre de 2015 se introduce en la educación superior pedagógica la LEEA. Tal como se recoge en el modelo del profesional de la referida carrera (MINED, 2015), constituye el eje central de todos los planes de estudio; a partir de la importancia que se le concede al aprendizaje de las manifestaciones artísticas. Asimismo, los resultados del proyecto de investigación nacional sobre el perfeccionamiento de la educación estética y la educación artística en el sistema educacional cubano, denominado como Perspectivas de Desarrollo (2013-2014), se encuentra con urgencia la formación de un profesional que educará a través de las artes, privilegiando el dominio de una manifestación en plena correspondencia con la enseñanza general donde la educación musical, la educación plástica y la educación audiovisual son esenciales en la currícula y como recursos expresivos de gran significación cultural.

En el modelo del profesional de la LEEA se hace referencia a todo el respaldo con que cuenta el referido proyecto al plantear que es un reclamo de la sociedad cubana contemporánea, inmersa en una renovación

conceptual en el ámbito de la cultura artística, ratificado en el VII Congreso de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) y refrendadas en el informe presentado por la Comisión de Educación, Cultura y Sociedad al VIII Congreso, en abril de 2014. También, desde finales de 2013 y principios de 2014, la Subcomisión de Educación Artística del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) argumenta la necesidad de la reapertura de la formación pedagógicas profesionales en las áreas de la educación artística en curso regular diurno de las universidades cubanas; recomendación informada al Departamento de Educación Artística y a la Dirección de Formación de Personal Docente del MINED.

En la currícula de formación que se proyecta, se profundiza el marxismo-leninismo e ideario martiano, historia de Cuba, práctica integral de la lengua española e inglesa, informática educativa, formación pedagógica general, estética, educación artística, historia y apreciación de las artes, prácticas artísticas, adiestramiento artístico, orientación hacia las expresiones artísticas, didáctica de la educación artística, promoción cultural y formación laboral e investigativa. Esta carrera aprovecha lo mejor de la tradición de la educación artística y suple un vacío que existía en los últimos años en la educación de los públicos y en la orientación hacia las expresiones artísticas.

Cabe mencionar que la educación artística aparece en la malla curricular a lo largo de todos los niveles de la educación cubana. En el nivel superior, las perspectivas de desarrollo para el Sistema Educacional Cubano de 2013 asumieron la urgencia de contar con un programa educativo que forme profesionales que puedan educar a través de las artes, privilegiando el dominio de una manifestación, pero en plena correspondencia con los contenidos de la enseñanza general. Las artes adquieren un reconocimiento como estrategia o recurso expresivo de gran significación cultural e impacto en la compensación e intervención sobre dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. Surgiendo de esta manera la propuesta de crear carreras de: Licenciatura en Educación Artística, Licenciatura en Educación Musical, Licenciatura en Educación Dancística, Licenciatura en Educación Dramática, Licenciatura en Educación Plástica y Licenciatura en Educación Audiovisual (VII Congreso de la UNEAC, 2013, y VIII Congreso de la UNEAC, 2014).

Dicha disposición exige a las universidades de Cuba la reapertura o creación de programas de pregrado, posgrado y cursos de actualización magisterial en modalidades presenciales para egresados de la

educación media, y en contextos especiales para el profesorado frente a clases de educación artística, instructores de arte y otros especialistas en educación musical o plástica que imparten curso en los centros escolares cubanos (Dirección de Formación de Personal Docente del MINED, 2014). Esta exigencia llevó al diseño curricular de la LEEA y su puesta en marcha en septiembre 2015, el cual tiene una duración de cinco años, durante los cuales se propone acompañar la formación teórica e ideológica con una práctica laboral-investigativa que permita al estudiante egresado llevar a las escuelas cubanas los procesos de formación de públicos con un sentido crítico de las artes y actitud responsable frente al uso de las TIC. Además, el programa tiene como propósito llevar una educación artística de vanguardia a las escuelas de enseñanza general no solo en la isla, sino en el resto del mundo.

La malla curricular de la LEEA profundiza en el marxismo-leninismo e ideario martiano –así como el pensamiento de Fidel Castro y Ernesto Che Guevara, manifestados en el patriotismo, la solidaridad, el humanismo y la intransigencia ante cualquier forma de explotación, enfrentando los seudoproductos culturales, desde la defensa de la cubanía–, la historia de Cuba, el dominio de una segunda lengua, la informática educativa, la formación pedagógica general, la educación estética, la enseñanza de la educación artística, la historia de las artes, la apreciación y expresión artística, el adiestramiento artístico, la didáctica de la educación artística, la promoción cultural y la investigación artística.

A manera de resumen, el perfil de egreso de la LEEA converge en el diseño de estrategias educativas basadas en el uso de recursos infotecnológicos y medios audiovisuales para la atención a la diversidad, utilizando los resultados del diagnóstico psicopedagógico, de necesidades culturales y de potencialidades, intereses o limitaciones del educando –como individualidad, y en grupo, como colectividad–, potenciando de esta manera la creación de un ambiente culto que favorezca la consolidación de la institución docente como centro cultural más importante de la comunidad. Además, privilegia la aplicación de la ciencia y sus métodos en su quehacer diario como parte del perfeccionamiento continuo de su labor.

Al 2022, la UM cuenta con tres generaciones graduadas del programa de LEEA, las cuales suman 60 egresados. Los tres problemas importantes a resolver son: la profesionalización de educadores artísticos a través del posgrado; la inclusión de los educadores artísticos en el trabajo en casas

de cultura; el apoyo a educadores artísticos en las escuelas primarias y las escuelas secundarias en poblados alejados; hacer frente a la emigración masiva de educadores artísticos y de otros profesionales hacia países latinoamericanos, europeos o asiáticos en condiciones de migración ilegal e inhumana.

Conclusión

La Revolución cubana asume el pensamiento filosófico martiano como un enfoque cultural y patriótico, pues considera que la extensión de la cultura a todo el pueblo cubano es una de las tareas que sostiene el proceso de formación técnico-media y profesional del instructor de arte, así como su compromiso con la calidad del sistema educacional cubano y la concepción de la escuela como el centro cultural más importante de la comunidad. Este capítulo reflexiona sobre la importancia que tienen los principios humanistas-filosóficos en la enseñanza de las artes dentro de los programas de licenciatura de las instituciones de educación superior en América Latina. En este sentido, las políticas de formación profesional de la Licenciatura en Educación con especialidad en Instructor de Arte (LEIA) o con especialidad en Educación Artística (LEEA) asumen ambas el compromiso con un elevado nivel de preparación pedagógica, el aprendizaje de metodológico de las manifestaciones artísticas, el carácter humanista del desarrollo cultural, el compromiso fidelista con hacer de la República de Cuba a través de la educación artística una sociedad democrática, cooperativa, igualitaria, equitativa, libre y autónoma en sus decisiones políticas, sociales, educativas y culturales.

Recomendaciones

Se agradece la apertura que tuvo el Departamento de Educación Artística de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas en la República de Cuba para hacer posible las entrevistas con estudiantes, docentes y coordinadores de los programas de pregrado mencionados. Se recomienda en profundizar en el enfoque marxista-leninista y los pilares filosóficos del fidelismo en la educación artística cubana mediante el análisis teórico y crítico de las obras artísticas desde los procesos de apreciación, expresión o creación de estudiantes.

Referencias

- Castellanos, L. y Machín, A. (2008). *Escuela de Instructores de Arte "René Fraga Moreno"*. Matanzas, Cuba.
- Castro, F. (1991). *Palabra a los intelectuales*. La Habana: Departamento de Ediciones de la Biblioteca Nacional José Martí.
- Castro, F. (2001). *Discurso pronunciado en el acto de inauguración de la Escuela de Instructores de Arte de Villa Clara*. 18 de febrero de 2001.
- Ministerio de Educación (MINED) (2001). *Orientaciones metodológicas para el Programa de Educación Musical de Primer Grado*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (MINED) (2001). *Programa de Educación Musical de Primer Grado*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (MINED) (2004). Carrera: Licenciatura en Educación, especialidad Profesor General Integral de Secundaria Básica. Curso 2003-2004 y modificado para los alumnos continuantes de ingreso 2002-2003.
- Ministerio de Educación (MINED) (2007). *Modelo de Escuela Secundaria Básica: proyecto*. Ed. Molinos Trade, p. 55.
- Ministerio de Educación (MINED) (2010). *Programa de la Disciplina: Didácticas Particulares. Carrera: Licenciatura en Educación Especial*. Cuba: Departamento de Educación Especial.
- Ministerio de Educación (MINED) (2014). Resolución No.186/2014. Cuba: Gobierno de la República de Cuba.
- Ministerio de Educación (MINED) (2014). *Enseñanza Primaria; Adecuaciones curriculares y formas de evaluación*. Cuba: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (MINED) (2015). *Modelo del Profesional para la Carrera de Licenciatura en Educación: Educación Artística. (E. Musical o E. Plástica)*. Cuba: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (MINED) (2015a). *Currícula de educación primaria en Cuba. Primero a Sexto Grado*. Cuba: Cuba Educa/ Portal Educativo Cubano.
- Ministerio de Educación (MINED), Unión de Jóvenes Comunistas (UJC) y Ministerio de Cultura (MINCULT) (2000). *Proyecto para la formación de Instructores de Arte*. Cuba: La Habana.

- Ministerio de Educación (MINED) (2001). *Contenidos de educación musical propuestos en el programa de para la educación primaria*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Piedra, I. (2008). *La cultura musical de los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Educación, especialidad Profesor General Integral de Secundaria Básica* [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Matanzas. Cuba.
- Sánchez, P. (1998). *El proceso de musicalización y su repercusión en la preparación del educador musical cubano* [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de La Habana.

CAPÍTULO 3

APORTES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA EL PROGRAMA EDUCATIVO DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Martha Alejandrina Zavala Guirado
Ana María Rodríguez Pérez
Josselinne Paulina González Castro
Alicia Margarita González López
Instituto Tecnológico de Sonora

Introducción

La educación inclusiva implica una perspectiva amplia, que abarca a todos los/as estudiantes bajo el reconocimiento del derecho que todos tienen de recibir una educación de calidad en condiciones de equidad, por ello la inclusión tiende a ser asumida como un asunto de la educación general que trasciende y no se limita a la educación especial. Este cambio de perspectiva implica para los docentes desarrollar capacidades que les permitan ofrecer respuestas educativas efectivas y pertinentes a la diversidad de estudiantes, asegurando la participación y aprendizaje de todos (Duk *et al.*, 2019).

Es crucial que durante este proceso de formación se aborden temas que serán contemplados a lo largo de la práctica profesional; la inclusión educativa es uno de ellos, que hay que examinar ante la posibilidad de tener estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y son parte primordial al momento de planear una clase o alguna actividad. Un estudiante es conceptualizado con NEE cuando presenta algún tipo de discapacidad (sea mental o motriz), trastornos de conducta, complicaciones determinadas en su aprendizaje o posea un historial académico complejo (Pegalajar y Colmenero, 2017).

La Ley General de Educación (LGE) estipula en su capítulo cuarto y artículo 41 que “la formación y capacitación de maestros promoverá la educación inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su

adecuada atención” (2016, párr. 3). Los conocimientos sobre inclusión educativa en la formación inicial docente permiten a los estudiantes la obtención de diversas fortalezas en las prácticas educativas y profesionales; se pretende que desarrollen habilidades y pongan a prueba actitudes cultivadas a lo largo del proceso de formación, desempeñando un papel de facilitador del aprendizaje en caso de que exista alguna necesidad o característica especial, discapacidad o barrera de aprendizaje que no propicie la adquisición de conocimiento entre sus alumnos.

Con relación al estado del arte del tema, Chapa y Martínez (2016) llevaron a cabo una investigación a nivel internacional con el fin de dar a conocer la importancia de las actualizaciones de los conocimientos en los docentes universitarios con base a las NEE, para que transmitan un buen proceso de enseñanza-aprendizaje y logren adaptarse a los conocimientos y necesidades de la sociedad para construir un cambio.

De manera análoga, pero a nivel nacional, Canedo *et al.* (2017) realizaron un estudio con el objetivo de dar a conocer si la educación brindada por las escuelas formadoras de docentes o por las escuelas normales tienen la mejor educación, para así conocer posibles mejoras a las cuales se pueden someter y si realmente la formación que recibieron los egresados y reciben los estudiantes es la mejor.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) garantiza la igualdad de oportunidades educativas, para ello se cuenta con diversos objetivos que tratan de cumplir y alcanzar lo establecido, de igual manera, fomenta sistemas educativos inclusivos que eliminan o tratan de erradicar obstáculos en cuanto a la participación y rendimiento de los educandos, ya que toman en cuenta sus diversas necesidades y capacidades para cambiar el ámbito del aprendizaje inclusivo.

Las carreras relacionadas con la formación docente se ven en la necesidad de incorporar competencias relacionadas con la inclusión educativa, tal es el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de una universidad del sur de Sonora, México; en su plan de estudio se contemplan 52 asignaturas, de las cuales no se abordan explícitamente los tópicos sobre inclusión educativa, solo en alguna de ellas se aborda a nivel de problemática y análisis de la información; se consideran estrategias generales sin profundizar en las prácticas inclusivas efectivas.

Asimismo, González *et al.* (2022) realizaron un estudio donde se indagó la percepción de los estudiantes sobre contenidos de inclusión

educativa en su plan de estudios, en el cual manifestaron estar en desacuerdo en realizar prácticas docentes enfocadas a la inclusión educativa, pues presentan conocimientos neutrales sobre dicho tema en la currícula vigente; por lo anterior, se determinó que es importante abordar este tema dentro de los planes y programas de estudios, dado que es menester que los alumnos cuenten con los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar prácticas inclusivas en el aula.

De esta forma, el objetivo del presente estudio es conocer la percepción de docentes universitarios sobre la inclusión educativa de un plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, para determinar necesidades en la formación inclusiva en los estudiantes.

Fundamentación teórica

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), la inclusión educativa es un término que ha ganado atención e importancia en la sociedad actual, además se ha convertido en parte esencial del discurso internacional y nacional orientado al logro de metas educativas. En México, la educación destaca un currículum humanista y autónomo que atiende el desarrollo de habilidades socioemocionales y se adecua a las necesidades específicas de cada contexto, para que todos alcancen su potencial y reconozcan su entorno sociocultural (atención a la diversidad, disminución de las brechas de género).

Las escuelas que cuentan con una orientación inclusiva constituyen un esfuerzo eficaz para lograr una educación que brinde atención para todos, al combatir la discriminación, promover la creación de comunidades de acogida, así como la construcción de una sociedad integral (Kiuppis & Hausstätter, 2014). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (citada en Moliner, 2013), la inclusión implica el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias.

Según Paz-Maldonado, la inclusión educativa debe buscar “disminuir las brechas de desigualdad y opresión con el afán de conseguir un sistema educativo para todos, con base en la igualdad, participación, y

la no discriminación, en una sociedad realmente democrática” (2020, p. 125). Para este autor, las universidades enfrentan diversos retos relacionados con este fin, como la accesibilidad de la infraestructura, la escases de estrategias institucionales, la formación de la planta docente relacionada con la atención a la diversidad, la transformación hacia una currícula que propicie el diálogo y abata la exclusión, el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para incrementar la accesibilidad a la educación, así como la creación de una política inclusiva que asegure la igualdad de oportunidades a toda la comunidad educativa.

Marchesi y Hernández (2019) reconocen que algunos factores imprescindibles para que exista una educación de calidad e inclusiva, son arreglos políticos y sociales que desarrollen una educación equitativa e inclusiva de calidad y fortalezcan la profesión docente, cambiando la cultura y las actitudes hacia la inclusión social y educativa. Por ende, la inclusión debe ser parte de la cultura institucional, pero es importante recordar que esta no implica solo el acceso a personas con discapacidad, sino también la disminución de las barreras de aprendizaje que se pueden presentar en el alumnado (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Además, en la actualidad, la escuela inclusiva abarca la diversidad cultural que tenemos actualmente en las aulas, producto en unos casos de la inmigración, en otros, de factores genéticos o metabólicos y en la mayoría de aspectos socioculturales. Así, la presencia de alumnado extranjero introduce mayor diversidad en las aulas, de índole: cultural, lingüística, religiosa, ideológica (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013).

Para Barros *et al.* (2021), las demandas educativas actuales son promovidas en gran medida por la heterogeneidad del alumnado, la relevancia que se ha otorgado a los aspectos pluriculturales, así como a los cambios sociales. Según Paz-Maldonado (2020), para lograr una cultura basada en el conocimiento de la inclusión, es necesario poner en marcha varios mecanismos para sensibilizar a la comunidad de educación superior sobre la importancia de crear espacios educativos inclusivos.

En adición, la promoción de actitudes positivas y la generación de una cultura en pro de la diversidad refuerza otros factores como el fortalecimiento de una educación inclusiva, el fortalecimiento de la formación docente y el establecimiento de acuerdos políticos y sociales orientados a la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva. Según el Ministerio de Educación de la Nación (2019), la cultura inclusiva se

define como un enfoque en la creación de una comunidad segura, amigable, colaboradora y solidaria, donde todos son valorados.

Las prácticas docentes son una herramienta que posibilita la preservación y transmisión de la cultura actual, por lo tanto, modifican la forma de transmitir el conocimiento. Así, este proceso debe realizarse en un entorno globalizado y en un contexto multidisciplinar para hacer más realista el aprendizaje, ya que es lo que más importa (Barros *et al.*, 2021).

Debido a lo anterior, los docentes universitarios requieren múltiples competencias para generar espacios de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes en un contexto caracterizado por la diversidad, como la capacidad de integrar planificaciones didácticas y sistemas de evaluación con base en las necesidades de los estudiantes, la implementación de metodologías e innovaciones tecnológicas que impidan prácticas discriminatorias, así como la facultad de comunicarse, ser sensibles y promover la colaboración en ambientes que valoren las diferencias y las comprendan como elementos que enriquecen el aprendizaje colectivo.

Estos deben estar preparados para integrar procesos educativos que atiendan la diversidad y promuevan el potencial de cada estudiante, y al mismo tiempo generar espacios orientados al desarrollo de competencias; según Zárate-Rueda *et al.* (2017), las instituciones de educación superior, como parte de sus políticas educativas, necesitan desarrollar prácticas inclusivas a través de la calificación de sus docentes que les permitan desarrollar pedagogías flexibles que integren la diversidad de los estudiantes.

El fortalecimiento de la docencia es entonces un elemento clave para lograr una real educación inclusiva; para Marchesi y Hernández (2019), una de las competencias básicas de los docentes, quizás la más compleja, es la respuesta pedagógica a la diversidad del alumnado, ya que su finalidad es no solo mantener a los estudiantes en el aula con sus compañeros, sino facilitar oportunidades de aprendizaje tanto como sea posible, es imperativo que el docente pueda diseñar actividades que conduzcan a esos aprendizajes, por lo que se destaca el gran valor que tienen las competencias docentes y su desarrollo profesional en la promoción de la inclusión dentro de los espacios y procesos educativos.

En ese sentido, es importante que, dentro de cada programa, escuela o departamento, se establezcan pautas de que el objetivo de cualquier programa académico debe ser nivelar el campo de juego al relajar

la dinámica del aula y la calificación (Zárate-Rueda *et al.*, 2017). Esta idea da pie a reconocer que la inserción y logro de un modelo educativo inclusivo debe buscarse a partir de diversos niveles de concreción; de inicio a nivel sistema educativo, un segundo nivel plasmado en los diseños curriculares, y posteriormente, en proyectos educativos y en el contexto áulico (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). El Ministerio cita a la UNESCO para resaltar que el plan de estudios es inclusivo cuando las tradiciones y culturas de un país, las minorías étnicas o religiosas, incluidas las personas con discapacidad, y las mujeres están claramente representadas y expresadas.

Según esta organización, los principios de la educación inclusiva deben considerar: acoger la diversidad, un currículo más amplio, una enseñanza y aprendizaje interactivo, una enseñanza abierta (de espacios y contenidos), así como el apoyo a los profesores (UNESCO, 2009). Por ende, el currículum, en el marco de la educación inclusiva, implica flexibilidad, además debe contemplar los estilos de aprendizaje de sus alumnos, sus necesidades y potencialidades.

El análisis anterior indica que, para lograr la inserción de estrategias dirigidas a una educación inclusiva en las instituciones educativas, es necesario crear una cultura que, con base en conocimientos básicos de inclusión y políticas institucionales, promueva el respeto y la aceptación de la diversidad, tomando especial importancia al fortalecimiento de las competencias docentes, así como al establecimiento de un diseño curricular que impregne en su modelo educativo, en sus planes y programas de estudios, a la inclusión como elemento base.

Método

El estudio corresponde a un enfoque de investigación cualitativa, puesto que se llevó a cabo una recogida y evaluación de datos no estandarizados; como diseño de investigación, se optó por el fenomenológico, mismo que pretende conocer y comprender los fenómenos sociales por medio de la perspectiva del sujeto de estudio (Hernández, 2012).

El tipo de muestreo empleado fue probabilístico, donde se seleccionaron diez docentes de una universidad del sur de Sonora: seis del sexo femenino y cuatro del sexo masculino, con un rango de nueve a 41 años de servicio y de 31 a 65 años. En cuanto a grado de estudios, tres poseen doctorado; cuatro, maestrías, y tres, licenciatura; las asignaturas que im-

parten son: Modelos de Gestión Educativa, Recursos Educativos, Planeación Estratégica, TIC, Modelos de Diseño Instruccional, Sistema Educativo Mexicano, Estadística, Persona Íntegra, Ética de la Profesión, Gestión Educativa, Taller de Evaluación del Aprendizaje, Práctica Profesional I y III, Comunicación Efectiva y Cultura de la Legalidad. De los diez docentes seleccionados, nueve han trabajado con estudiantes que poseen necesidades educativas especiales (NEE).

La técnica utilizada para la recolección de información consistió en un grupo focal, se elaboró una guía de tópicos donde se determinaron las reglas básicas de participación del grupo focal, las categorías y preguntas para la recolección de información. Se crearon dos categorías: Conocimientos docentes sobre inclusión educativa y Mejoras para el plan de estudios LCE, cada una contó con subdimensiones, dando como resultado seis preguntas.

Para la selección de participantes, se les envió un correo electrónico informando que habían sido elegidos para ser parte de un grupo focal con la finalidad de apoyar una investigación, se adjuntaron también dos archivos: la carta invitación donde se especificaron los detalles de la reunión y la carta autorización, con motivo de grabación de video del grupo focal. El grupo focal se desarrolló de manera virtual por medio de la plataforma Google Meet; el moderador compartió una presentación con las preguntas correspondientes a lo largo de la reunión, asimismo, las mencionaba a los participantes y estos debían responder respetando los turnos de palabra.

Estuvieron presentes diez docentes, una persona externa como oyente, un asistente y un moderador, al finalizar la reunión se compartió un enlace a un formulario donde los asistentes proporcionaron ciertos datos generales. Para el análisis de la información recabada, se creó una tabla en la cual se transcribieron las respuestas, generando también el control de categorías, subcategorías, códigos y memos. Por último, se realizó la creación de una red semántica para mostrar los resultados obtenidos.

Resultados

En lo que concierne a resultados, se elaboró una red semántica que mostró las diferentes categorías y subcategorías determinadas en la tabla de saturación, mismas en las que se clasificaron las respuestas de los sujetos.

Dentro de la primera pregunta, se definieron una categoría y una subcategoría; en la categoría *Conocimientos básicos de inclusión*, el sujeto 10 declaró: “los conocimientos que ahorita tenemos como docentes, yo considero que son básicos, que debemos de prepararnos muchísimo más” (S10). Por su parte, el sujeto 1 expresa: “la inclusión básicamente tiene el objetivo de incluir a esos niños a la educación regular...” (S1); asimismo, el sujeto 8 manifiesta: “se busca que aquellos niños con capacidades diferentes o necesidades se inserten en la escuela regular, o bien, integrarlos al aula, el término integración yo creo que hasta ahí llegamos” (S8).

En la subcategoría *Características y condiciones de los alumnos*, el sujeto 2 declara: “son discapacidades y necesidades diferentes...” (S2), a lo que el sujeto 10 y 2 destacan: “tenemos muchos alumnos autistas y cada uno tiene características diferentes y reaccionan de manera diferente a las estrategias, a las actividades que nosotros queramos aplicar con ellos” (S10); “sabemos que hay trastornos, sabemos que hay niños con autismo, con Asperger, con TDAH...” (S2).

Reconocer las características y diversidad de los estudiantes como algo que debe considerarse, es una forma de enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, al igual que las relaciones sociales que se establecen en el salón de clases (Niembro *et al.*, 2021).

Correspondiente a la segunda pregunta, se tuvo una categoría y una subcategoría; en la categoría *Necesidades de la formación docente*, se expusieron algunas áreas de oportunidad entre los docentes, “todas las escuelas están obligadas a ser escuelas inclusivas, sin embargo, no en todas las escuelas estamos preparados para ser escuelas inclusivas...” (S2); “te das cuenta de qué es lo que puedes hacer, en ocasiones no es suficiente u ocupamos otro tipo de acompañamiento para que se pueda dar...” (S3); “ustedes se han dado cuenta cuando los maestros hablan de un niño con ciertas características dicen: ‘es que no lo puedo’, ‘no lo puedo atender’, ‘no tengo la capacidad para atenderlo’, en ese sentido eh, y desde ahí tendríamos que empezar a cambiar esa mentalidad” (S3).

Es bien sabido que la inclusión es un factor importante en la educación, el modelo inclusivo ha permitido el reconocimiento de la diversidad en el salón de clases, lo que da lugar a que se traten las necesidades educativas específicas por medio del diseño de estrategias que ayuden a los docentes a brindar la atención necesaria a esas características diferentes del aprendizaje (Ramos *et al.*, 2019).

La subcategoría *Conocimiento sobre el tema* permitió conocer la necesidad de teoría en cuanto a inclusión entre los maestros, el sujeto 1 menciona: “muchos docentes no conocen las características de ciertas condiciones o la mayoría de las condiciones que puedan presentar los niños...” (S1), tal como lo hace el sujeto 8: “no sabemos ni las características básicas de la necesidad o de la barrera que pueda presentar para su aprendizaje...” (S8).

Es necesario recalcar que la SEP (2017) postula que “todos los docentes, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deben tener conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes” (p. 161).

En lo que compete a la tercera pregunta, se creó la categoría *Fortalezas de la formación docente* y tres subcategorías; en la subcategoría *Autoformación*, el sujeto 5 agrega: “yo creo que de una manera excelente la posibilidad de autoformarnos...” (S5); a lo que el sujeto 6 enfatiza: “el tener acceso a la información podemos ser autodidactas, hablábamos de que el maestro se vincule con la necesidad de aprendizaje de los estudiantes en la diversidad que presenten...” (S6); y el sujeto 1 recomienda: “el [...] buscar el desarrollo personal y profesional, sobre todo...” (S1).

Morga (2017) sostiene que “los profesores tienen el compromiso de poner en el centro de sus esfuerzos a los estudiantes, de profesionalizarse, de innovar en sus estrategias de enseñanza para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes” (p. 23). Tomando en cuenta lo expuesto con anterioridad, es importante que los docentes se actualicen constantemente, de manera que puedan impartir sus procesos de enseñanza basados en lo más actual en educación, más aún considerando que se tengan alumnos con NEE.

En la subcategoría *Adecuaciones o diseños curriculares*, se mencionó la implementación de estas acciones en materias como Modelos de Diseño Instruccional: “me toca diseñar con ellos una secuencia didáctica y esta misma secuencia didáctica adaptarla a un alumno con alguna necesidad especial...”, “tenemos que hacer un plan de clases, ese mismo plan de clases lo están adaptando a un alumno en específico...” (S10).

Por último, se tuvo la subcategoría *Actitud*, en la cual los maestros hicieron alusión a la vocación como fortaleza para la implementación de un proceso inclusivo: “veo como fortaleza la vocación, la actitud, la perseverancia y las habilidades previas que tengas que te puedan servir para sacar adelante este tipo de necesidades...” (S1); “un alumno con una necesidad

nos obliga, a los que nos gusta la docencia, a abordar el tema y aprender, esa es una fortaleza...” (S5); de la misma forma, el sujeto 6 destaca: “creo que la vocación y el empuje o el compromiso que salga del docente eso, ese es un gran recurso” (S6).

La información anterior se esclarece con la aportación de Sevilla *et al.* (2017), quienes dan a conocer que indiscutiblemente el docente representa a uno de los actores esenciales en el proceso educativo, quien tiene como misión la emisión y el restablecimiento de los conocimientos.

La cuarta pregunta presentó una categoría y dos subcategorías; en la categoría *Rediseño curricular*, el sujeto 10 sugiere: “todos los niveles educativos que están ahorita, eh, en esto o están manejando esta información podríamos tomarlos como referentes para poder hacer estas modificaciones al currículum de la licenciatura...” (S10).

En cuanto a la subcategoría *Incorporación de la inclusión como tema*, la mayoría de los docentes estuvieron de acuerdo, testificando lo siguiente: el sujeto 1 menciona: “en la mayoría de las asignaturas se pueden incluir aspectos de inclusión...” (S1). Por otra parte, el sujeto 2, cree conveniente: “muy importante que más que temas o hacer reflexiones dentro de nuestras materias, en la medida de lo posible incluir, vaya, una asignatura, sí, que existen...” (S2).

La quinta pregunta consistió de la categoría *Desarrollo de la inclusión como una competencia*, el sujeto 3 afirma: “yo siento que la competencia se puede desarrollar a través de una actividad transversal, que dentro de los trabajos de los programas de curso en la medida de lo que se permitan trabajar la parte del concepto de inclusión, dependiendo de la especialización o el enfoque o lo específico de cada programa se pueda dar...” (S3). Del mismo modo, el sujeto 5 menciona: “la competencia como tal sería adquirir la capacidad de autogestionar su aprendizaje, y por supuesto, eh la, la, es una formación más valoral creo yo, valores como la empatía, tienen que fortalecerse...” (S5).

Un contexto educativo que no tiene en cuenta la diversidad que existe en el aula, corre el riesgo de que muchos alumnos no desarrollen plenamente sus capacidades o tengan dificultades para aprender y participar en la escuela (Llancavil y Lagos, 2016).

La sexta pregunta se apoyó en la categoría denominada *Bibliografía y referentes sobre inclusión*, el sujeto 8 menciona: “ahorita trabajar muy fuertemente con lo que es el Nuevo Modelo Educativo que es de la NEM, ya que trae dentro de sus características, maneja la inclusión ¿no? Y está

modificado el artículo tercero, que dice que debe ser público, inclusivo, equitativo y maneja ciertas características...” (S8). De igual manera, el sujeto 2: “yo creo que tanto en educación básica, media superior como en superior estos tres objetivos los buscamos ¿sí? la excelencia en educación, la mejora continua y la equidad sin descuidar una de la otra y estos documentos, pues te dirigen, te orientan para llegar a estos pilares...” (S2).

En opinión del sujeto 9: “las experiencias en el nivel medio superior, que como nosotros estamos trabajando hay una nueva dirección y cambian las perspectivas en los trabajos del Plan de Mejora Continua, trato de conseguir esos documentos para que ellos vean como con los del Nuevo Modelo Educativo, ellos puedan adaptar y conocer para cuando ellos egresen...” (S9).

La UNESCO (2021) hace la invitación a diferentes partes interesadas a utilizar, fomentar e integrar estos recursos en los planes de estudios para fortalecer y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un primer paso hacia una inclusión basada en contenidos, auténtica e inclusiva

Conclusiones

La educación inclusiva pretende responder a la diversidad de necesidades educativas especiales de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en la comunidad educativa, a fin de reducir la exclusión en la educación, sin duda representa un reto para los programas educativos de las carreras en educación o formación de docentes.

Las prácticas docentes inclusivas en la formación inicial simbolizan el éxito de su desempeño en la práctica profesional, para cumplir con el principio fundamental de reconocer el valor que cualquier persona tiene por el solo hecho de serlo, independientemente de cuáles sean sus características físicas, psicológicas, sociales, culturales. Todos los alumnos son diversos, y justo la diversidad es la que enriquece los entornos y exige un cambio de este para que todos aprendan en igualdad de condiciones, por lo anterior, es fundamental que los docentes reconozcan estas diversidades en sus prácticas formativas.

Según los resultados, los docentes manifestaron necesidades en su formación sobre herramientas y estrategias inclusivas, en identificar características especiales en los estudiantes, donde deben recurrir a foros, talleres y cursos donde se aborden estos temas y así poder compartirlos con sus estudiantes en formación. Los conocimientos que tienen son considerados por ellos mismos como básicos, derivados de sus experiencias en otras escuelas, sin embargo, muestran actitudes favorables para realizar adecuaciones curriculares que les permitan abordar estos temas en sus clases.

En cuanto a las mejoras, recomiendan que, en próximos rediseños curriculares al programa de estudios de la LCE, se considere la inclusión educativa como una competencia transversal por las sugerencias de los organismos internacionales y el nuevo modelo educativo del sistema mexicano, así como asignaturas especializadas en el tema.

Finalmente se concluye que, según la percepción de los docentes que imparten asignaturas en el plan de estudios de LCE, es necesario seguir impulsando la capacitación de los docentes sobre inclusión educativa para contar con habilidades y conocimientos que les permitan mejorar sus procesos de enseñanza, además de incluir asignaturas que abonen en la formación de prácticas inclusivas en los estudiantes para que puedan atender la diversidad cultural en todos los niveles educativos.

Referencias

- Barros Camargo, C., Hernández Fernández, A. & Ortiz Cobo, M. (2021). Análisis a través de modelaje estructural de la relación entre prácticas docentes, pluriculturalidad e inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 87-99.
- Canedo, C., Reyes, A. y Chicharro, M. (2017). *Formación inicial de docentes de Educación Básica: Una mirada desde los actores*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0700.pdf>
- Chapa, P. y Martínez, T. (2016, enero-junio). La importancia de la actualización de conocimientos como parte de la formación del docente universitario. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y*

- Gestión Educativa*, 3(5), 1-20. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/420/459>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- González-Castro, J. P., González-López, A. M. & Zavala-Guirado, M. A. (2022). Percepción sobre la formación inicial en inclusión educativa en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Santiago* (157), 196-207. Recuperado a partir de <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5430>
- Hernández, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Revista Rastros*, 14(27), 57-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6515553.pdf>
- Kiuppis, K. & Hausstätter, R. S. (2014). *Inclusive Education Twenty Years After Salamanca*. Nueva York: Peter Lang
- Ley General de Educación (2016). *Ley General de Educación*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/111212/LEY_GENERAL_DE_EDUCACION.pdf
- Llancavil, D. y Lagos, L. (2016, enero). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 168-183. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333343664011>
- Marchesi, A., & Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*. Autor: Buenos Aires
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. España: Universitat Jaume I. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=774943>
- Morga, L. E. (2017, enero-marzo). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 17-24 <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/nol/2.pdf>

- Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A. y Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 42-51. <http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *Inclusión en la Educación*. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *La UNESCO hace un llamado para atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad: ¡Naveguemos por la inclusión!* <https://es.unesco.org/news/unesco-hace-llamado-atender-necesidades-educativas-personas-discapacidad-naveguemos-inclusion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). *International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future. Final Report*. Geneva: IBE/UNESCO.
- Paz-Maldonado, E. (enero-junio, 2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teri*, 32(1), 123-146. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1) 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Ramos, D. Y., Dávila, M. C., Sotelo, M. A. y Rivera, M. (2019). *Inclusión educativa y social: avances y retos en la atención a la diversidad*. Pearson. https://www.researchgate.net/publication/344382221_Claroscuros_de_las_educacion_especial_y_la_inclusiva_en_Mexico_Una_vision_ecosistemicarepositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1
- Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 24-36 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). *Equidad e Inclusión*. SEP. <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>

- Secretaría de Educación Pública (SEP)(2017b). *Nuevo Modelo Educativo*. México: Autor. <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2017, julio-diciembre). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa* (25), 83-113. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283152311005.pdf>
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: un desafío para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>

CAPÍTULO 4

ESTRÉS Y CONFINAMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

*Victor Alexander Quintana López**

*Luz Alicia Galván Parra***

*Sandra Flores Gastelum***

*Luisa Paola Reyes Inda***

Universidad Autónoma de Baja California*

Instituto Tecnológico de Sonora**

Introducción

El presente trabajo tiene la finalidad de mostrar una descripción según el tipo de nivel de estrés que puede presentar un joven y cómo puede asociarse con la salud emocional, física y social de los estudiantes universitarios. De forma natural, el solo hecho de que una persona esté estudiando una carrera le puede generar diversas situaciones que le resulten adversas; al agregar que ser un alumno confinado por una pandemia como la del covid-19, el factor de riesgo de presentar altos niveles de estrés se puede volver mayor.

A partir del 11 de marzo de 2020, fecha en que la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretó oficialmente el contagio por el virus covid-19 como nivel de una pandemia mundial nunca antes vista, el mundo que conocíamos se detuvo súbitamente. Desde entonces han pasado ya tres años y las consecuencias de la contingencia forzada se pueden observar con mayor precisión. Cabe recalcar que son tres áreas las que más están sufriendo afectaciones: en primer lugar la salud, se cuenta por miles los decesos y por millones los contagios en todo el mundo; en segundo lugar la economía, ya que el daño no ha sido menos: pérdidas de millones de puestos de trabajo, cierre temporal o definitivo de empresas de todos los tamaños y giros, endeudamiento, etc. El tercer

lugar lo tiene el sector educativo, con la afectación de estudiantes de todos los niveles educativos (Velázquez, 2020).

Velázquez (2020) también afirma que una repentina cancelación de clases presenciales tomó a todos desprevenidos: docentes, padres de familia y alumnos, quienes no imaginaban el escenario y la repentina decisión de tomar las clases a distancia para continuar con los planes educativos y confirmaron la magnitud de la tarea que desafiaba los recursos disponibles, físicos, tecnológicos y humanos. Todo lo anterior llegó a generar ansiedad y estrés en un escenario de incertidumbre, miedo de contagio y preocupación por lo que se esperaba en un futuro cercano.

Planteamiento del problema

Un estudio realizado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2022) encontró que un tercio de las personas que sufrieron covid-19 fueron diagnosticadas con un trastorno neurológico o mental. Por otra parte, otro estudio mostró que entre 14.7 y 22% del personal de salud presentó síntomas de depresión, y añade que la salud mental de los seres humanos se ha visto “gravemente afectada” por la pandemia, los confinamientos, el cierre de las escuelas, el teletrabajo y el cuidado de los miembros de la familia; a todo esto lo han llamado “abordar con urgencia la salud mental”.

El estrés es la enfermedad de salud mental del siglo XXI y puede ser el detonante de la depresión o incluso del suicidio; según datos de la OMS, una de cada cuatro personas, 450 millones en el mundo, sufren de al menos un trastorno mental y si a esto se le suma un panorama constante de inequidad social, de inseguridad y de violencia tanto en las calles como en el hogar o en el trabajo, entonces tenemos como resultado una población altamente estresada y proclive a enfermedades mentales más severas (Banco Mundial, 2015).

Las personas estresadas pierden la confianza, se hacen inseguros y no controlan sus emociones, en consecuencia, se vuelven ciudadanos menos productivos haciendo que el estrés pueda llegar a transformarse en depresión, lo cual genera cuadros de crisis más profundos que pueden incluso llegar al suicidio, esto entre el grupo de edad de 15 a 26. Según el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS, 2022), 75% de los mexicanos

padecemos fatiga por estrés muy por encima del porcentaje que padecen otros países como China y Estados Unidos.

La OMS define el estrés como “una reacción de activación fisiológica, económica, conductual y cognitiva ante estímulos y eventos académicos” (OMS, 2022). Por lo tanto, el estrés es un malestar general que viven las personas en diferentes etapas de su vida académica, este malestar se logra manifestar con síntomas como ansiedad, frustración, ira, apatía, aislamiento, conflicto, pensamientos de incapacidad, dificultad en resolución de situaciones, así como infravaloración, y cada persona lo llega a manifestar de manera diferente, por lo cual es importante prestar atención a la sintomatología que se presenta.

Un reciente sondeo realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) muestra que la crisis del covid-19 ha tenido un importante impacto en la salud mental de las y los adolescentes y jóvenes de Latinoamérica y el Caribe. El sondeo rápido amplificó las voces de 8 444 adolescentes y jóvenes en nueve países y territorios de la región. El reporte da cuenta de los sentimientos que enfrentaron en los primeros meses de respuesta a la pandemia y la situación en el mes de septiembre (UNICEF, 2020).

La situación general en los países y sus localidades ha afectado el día a día de las personas jóvenes, pues 46% de estas reporta tener menos motivación para realizar actividades que normalmente disfrutaba y 36% se siente menos motivada para realizar actividades habituales. Su percepción sobre el futuro también se ha visto negativamente afectada, particularmente en el caso de las mujeres jóvenes, quienes ya están enfrentando dificultades particulares: 43% de las mujeres se sienten pesimistas frente al futuro, frente a 31% de los hombres participantes. Una situación que genera elevada preocupación y representa un llamado a las autoridades de salud nacional es que 73% ha sentido la necesidad de pedir ayuda en relación con su bienestar físico y mental. Pese a lo anterior, 40% no pidió ayuda (UNICEF, 2022).

Se encuestó a una población donde el nivel de estrés reportado por la población se presenta con una media de 3.31, que transformada en porcentaje equivale a 66%; este porcentaje, interpretado con un baremo indicativo de cinco valores (de 1% a 20% nivel muy leve; de 21% a 40% nivel leve; de 41% a 60% nivel moderado; de 61% al 80% nivel fuerte y de 81% al 100% nivel muy fuerte), permite afirmar que el estrés de pandemia se presenta con un nivel fuerte en la población encuestada. Sin lugar

a dudas, este nivel de estrés se presenta por la conjunción de tres situaciones: el riesgo de contagio, la desconfianza endémica en las instituciones nacionales y el distanciamiento social (Macías, 2020).

Los estudios realizados a diferentes poblaciones alrededor del mundo han puesto en evidencia el impacto que la pandemia de covid-19 tiene sobre la salud mental: por un lado, activa mecanismos adaptativos como la resiliencia y el afrontamiento positivo y, por el otro, pone en marcha mecanismos desadaptativos como trastornos de estrés, ansiedad, depresión, trastornos del sueño, de la conducta alimentaria, consumo excesivo de alcohol, tabaco y suicidio. Por todo lo anterior, el presente estudio se plantea describir si existen diferentes niveles y asociaciones de estrés en una muestra de estudiantes universitarios que estuvieron en confinamiento (OPS, 2022).

Objetivo

Describir el nivel de estrés en universitarios confinados a través de un cuestionario, para poder ofrecer alternativas de apoyo a quienes lo necesiten.

Fundamentación teórica

El estrés académico afecta variables tan diversas como el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales, llegando a ser vividas de forma distinta por las personas, así como también la organización social que se teje en torno a determinado estudiante en su tránsito por el nivel educativo universitario (Sarubbi y Castaldo, 2013).

Además de estas variables, también se puede sufrir estrés a causa de problemas tecnológicos y errores humanos, como, por ejemplo: que el internet no carga, está muy lento, lo cortaron, que por alguna razón no se adjuntó en la plataforma, se fue la luz, entre muchos otros. Aunado a esto, se encuentra la forma de aprendizaje: algunos son muy visuales, otros son auditivos, lecto-escritores, y con esta forma de aprendizaje los que su fuerte es el aprendizaje kinestésico se ven más afectados por la falta de la presencialidad. Además, no todos tienen el mismo razonamiento o habilidades académicas. Por lo anterior, no todas las personas saben o pueden manejar estas situaciones, por lo que puede presentarse la frustración, coraje y dependerá también de que tan empáticos sean

los docentes para que lo anterior termine o no convirtiéndose en situaciones estresantes para el alumno (Cisneros-García, 2021).

A raíz de la pandemia covid-19, diferentes países comenzaron a realizar investigaciones de cómo esto afectaba al ser humano. En España, por ejemplo, estudiaron los niveles de estrés, ansiedad y depresión al inicio del confinamiento con una muestra de 976 personas; la población que presentó mayor riesgo en estas variables fueron los jóvenes, de tal forma que se debe atender las causas y consecuencias que estén afectando tanto lo emocional como lo físico por lo reportado en este trabajo (Ozamiz-Etxebarria *et al.*, 2020).

Un grupo de investigadores mexicanos de cinco estados de la República hicieron una evaluación del estrés frente a la pandemia del covid-19 con la finalidad de tener un diagnóstico de las consecuencias que esta problemática pudiera tener en la salud mental en México y poder ofrecer una primera panorámica del nivel de estrés percibido en esta población. Como resultados, en cuanto a género, obtuvieron que las mujeres reportan mayores niveles de estrés que los hombres. Sin embargo, el grupo con factores de riesgo más severos en cuanto a estrés percibido es el de jóvenes, concluyendo que la relación entre edad y estrés es inversamente proporcional (Pérez-Gay *et al.*, 2020).

Metodología

Tipo de estudio

Investigación con diseño no experimental, de enfoque cuantitativo, con finalidad básica y de tipo descriptiva y transversal.

Participantes

Se encuestaron a 81 estudiantes de diferentes universidades públicas de Navojoa, Sonora, México, cuyas edades oscilaban entre 18 a 30 años, de los cuales 42 correspondían al sexo masculino y 39, al femenino.

Instrumento

Se diseñó un instrumento denominado frecuencia de estrés en estudiantes universitarios, el cual está conformado por 20 preguntas en escala de

tipo Likert, con las siguientes opciones de respuesta: *nunca, pocas veces, regularmente, muchas veces y siempre*, las puntuaciones van de 1 a 5 respectivamente; a mayor puntuación en el instrumento, mayores son los niveles de estrés. Respecto a los datos sociodemográficos en el instrumento, se recogen: edad, sexo, número de semestre, institución educativa y programa educativo. Es unidimensional e incluye preguntas que de manera general evalúan el agotamiento físico, mental y problemas de salud físicos. En cuanto a la calificación del instrumento, los niveles de estrés se clasifican en bajo (0-33 puntos), medio (34-67 puntos) y alto (68-100 puntos).

El instrumento fue elaborado previamente en el 2020 con fines educativos y validado por expertos en la materia. La varianza explicada es de 51.06% y el Alfa de Cronbach de 0.92.

Procedimiento

Primeramente, se digitalizó el instrumento en Google Forms. Después se llevó a cabo la aplicación a través de redes sociales como Facebook, Instagram y WhatsApp, para que los encuestados tuvieran mayor oportunidad y facilidad de responder el instrumento fue anónimo y el único requisito era que estuvieran cursando la universidad. Aquellos que aceptaron participar, brindaron su consentimiento informado en el que se les explicó el objetivo del estudio, las ventajas y desventajas de participar, y de igual manera se les reiteró que su participación era totalmente voluntaria y que podían dejar de responder el cuestionario en el momento que así lo decidieran. Posterior a la aplicación del instrumento, se procedió a realizar los análisis estadísticos de tipo descriptivos (frecuencias) correspondientes, apoyados por el paquete estadístico SPSS versión 17.

Resultados

A continuación, para dar respuesta al objetivo de investigación de la presente investigación, se describen los siguientes resultados. El cuestionario se aplicó a 81 estudiantes, pero al momento del análisis se eliminó la información de dos sujetos por omisiones de respuestas, por lo cual se obtuvieron los datos de 79 estudiantes. De lo anterior, se encontró que 23 (29.1%) jóvenes reportaron un nivel bajo de estrés, 35 (44.3%) un nivel medio y 21 (26.7%) describieron presentar niveles altos sobre esta variable.

Por otra parte, se presentan los ítems de síntomas relacionados con el estrés que tuvieron mayor puntuación según las respuestas de los universitarios. El síntoma con mayor porcentaje fue atribuido a los dolores de cabeza con 32.1%, seguido por problemas para dormir con 29.6%, cansancio con 28.4, irritabilidad con 25.9 %, menos apetito sexual/ problemas con la comida con 24.7%, dolor corporal con 23.5%, pereza en las actividades diarias con 22.2%, sensación de nerviosismo con 21 por ciento.

Los ítems que tuvieron menor porcentaje sobre síntomas del estrés fueron: falta de concentración, problemas estomacales, quedarse en blanco (sin pensamientos), apático, hiperactivo/estreñimiento, tensión mandibular, alteraciones cardíacas y parálisis de sueño.

Aunque no forma parte del objetivo de investigación, de manera exploratoria se revisaron los niveles de estrés por sexo. De lo cual se obtuvo que 11 personas del sexo femenino reportaron un nivel bajo de estrés, 23 un nivel medio y 16 un nivel alto. Mientras que los sujetos de sexo masculino: 12 presentaron un nivel bajo, 12 un nivel medio y solo 5 presentaron un nivel alto referente al estrés. Esto refleja de manera clara que las mujeres de la muestra manejan niveles más altos de estrés que los hombres.

Discusión

Los resultados que se obtuvieron en el presente estudio, revelan que el 71% de los estudiantes reportan niveles medios y altos de estrés. Lo anterior expone la importancia de indagar más en esta muestra y comenzar a generar estrategias de apoyo que contribuyan a mejorar las condiciones de los universitarios. Lo anterior coincide con Silva-Ramos, López-Cocotle y Meza-Zamora (2020), ellos realizaron un estudio de estrés académico en universitarios en el cual determinaron un alto índice de estrés en alumnos de educación superior.

Respecto a los síntomas relacionados con los niveles de estrés en esta muestra, se visualiza una tendencia hacia problemas de carácter físico como dolor de cabeza, problemas para dormir, cansancio entre otros. Esto puede ser un reflejo de cómo el estrés puede influir en la salud del ser humano. Ante esto, dichos autores coinciden en su estudio sobre estrés académico en tiempo de pandemia, que los síntomas que más resaltaron en sus resultados fueron los síntomas físicos y concluyen que esto

puede influir de manera negativa en su rendimiento académico, motivación y por lo tanto en su aprendizaje.

De forma adicional, se hizo una comparación por sexo referente a quién presentaba mayores niveles de estrés; ante ello, las mujeres son quienes presentaron niveles altos. Lo anterior coincide con los resultados de una investigación de Rodríguez y Sánchez (2021), donde las estudiantes generalmente presentaron más estrés y mayores niveles de síntomas físicos, emocionales y cognitivos, comparados con los hombres.

Conclusiones

Es importante mencionar que aun cuando el cuestionario no contiene ninguna dimensión que mida el estrés bajo confinamiento, se tomó como una posible variable e influencia ya que se aplicó en el momento en el que los estudiantes no asistían a la escuela y todas sus clases las tomaban desde su casa, a través de equipos de cómputo o algún tipo de dispositivo.

Por lo anterior, e interpretando los resultados obtenidos de la prueba aplicada a los estudiantes, se puede deducir que esta muestra expuesta a la pandemia por covid-19 presentó algún tipo de estrés que interfirió en su desarrollo emocional, social y físico.

Recomendaciones

Existen muchas recomendaciones expuestas por diferentes autores, sin embargo, como contribución final de este trabajo, se sugieren las que aporta el UNICEF (2022): es importante que los jóvenes distribuyan su tiempo en diferentes actividades en el día, no solo escolares sino también recreativas. Estar atentos de sus emociones, tales como la felicidad, tristeza, angustia, para estar alertas y evitar episodios de trastornos conductuales. Centrarse en uno mismo como persona a través de actividades en las que pueda grabarse o describirse, puede ayudar a liberar los sentimientos. Buscar nuevas formas de estar en contacto con los amigos(as) también puede ser benéfico para la salud emocional. Por último, continuar aprendiendo cosas nuevas, ya sean escolares o actividades manuales o artísticas, que permitan el desarrollo psicológico, físico y social para lograr una salud y desarrollo integral.

Referencias

- Banco Mundial (2015). El estrés, aliado de la pobreza de Latinoamérica. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/12/28/el-estrés-aliado-de-la-pobreza-de-latinoamerica>
- Cisneros, G. K. (2021). *Estrés Académico por Pandemia*. Universidad Latina de América. Obtenido de <https://www.unla.mx/blogunla/estrés-academico-por-pandemia>
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (2022). Estrés laboral. <http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/estrés-laboral>
- Macias, A. B. (2020). *El estrés de pandemia (covid)*. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>
- Organización Mundial para la Salud (OMS) (2022). Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/>.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2022). Estudio advierte sobre elevados niveles de depresión y pensamientos suicidas en personal de salud de América Latina durante la pandemia. Recuperado de: <https://www.paho.org/es/noticias/13-1-2022-estudio-advierete-sobre-elevados-niveles-depresion-pensamientos-suicidas-personal>
- Organización Panamericana de la Salud (2022). Salud mental y covid-19. <https://www.paho.org/es/salud-mental-covid-19#:~:text=La%20OPS%2FOMS%2C%20junto%20con,adicional%20durante%20estos%20dif%C3%ADciles%20momentos>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaría, M., Picaza-Gorrochategui, M. e Idoiaga-Mondragón, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del covid-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública [online]* 36(4). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Pérez-Gay Juárez, F., Reynoso Alcántara, V., Flores González, R., Contreras, C., López Castro, C., Martínez, L. & The COVID Stress International Collaboration (2020). Evaluación del estrés frente a la pandemia del covid-19 en población de los resultados de la encuesta global *COVIDISTRESS*.
- Rodríguez, E. y Sánchez, M. (2021). Estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud en la modalidad de educación a distancia en tiempos de covid-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 21, núm. 45, 51-69, 2022
- Sarubbi De Rearte, E. y Castaldo, R. I. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. V Congreso Internacional de

- Investigación y Práctica Profesional en Psicología. *XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires: <https://www.academica.org/000-054/466.pdf?view>
- Silva-Ramos, López-Cocotle y Meza-Zamora (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia* 28 (79), 75-83.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020). El impacto del covid-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes: <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2022). Salud mental de las y los adolescentes ante el covid-19. <https://www.unicef.org/mexico/salud-mental-de-las-y-los-adolescentes-ante-el-covid-19>
- Velázquez, L. G. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por covid-19. *Revista Digital de la Universidad Autónoma de Chiapas*. Obtenido de: <https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/249/782>.

CAPÍTULO 5

EXPERIENCIAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS LCEF

Blanca Giselle Vea Martínez
Fernando Javier Martínez Drew
Eddy Jacobb Tolano Fierros
Instituto Tecnológico de Sonora

Introducción

El presente artículo describe la importancia de promover en el área académica proyectos que mejoren o aumenten las competencias de los alumnos universitarios, encaminándolos de manera pertinente al mercado laboral y con ello contribuir a la economía. García (2006) presenta un análisis descriptivo de competencias de los alumnos universitarios establecidas por el Proyecto Tuning, partiendo del análisis de sus características y de sus carencias en determinadas habilidades. En este sentido, la autora menciona que uno de los requisitos fundamentales para lograr que los alumnos adquieran dichas competencias es la utilización de la metodología adecuada por parte del profesor, por lo que en su estudio plantea algunas estrategias metodológicas para trabajar cada una de las competencias. Señalando que el papel del profesorado es un punto importante reflejado en las estrategias y técnicas didácticas, la cuales implementa para potencializar las habilidades y conocimientos de los alumnos/as.

Por su parte, autores como Carrillo, Pérez y Vásquez (2018) describen en su estudio la experiencia de un proceso de implementación de la competencia de aprendizaje autónomo en el curso de Historia del Siglo XX en Estudios Generales Letras, la importancia de las competencias para la educación superior y su contribución para el logro de los principios formativos. Asimismo, describen algunas actividades realizadas para desarrollar la competencia, así como los retos, dificultades y ventajas del desarrollo de esta asignatura bajo un programa de competencias. Contar

con una estructura en la formación de alumnos/as puede llevar a la ejecución de acciones pertinentes y certeras para el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello fortalecer sus prácticas laborales, desarrollo de proyectos, entre otros.

Para la Secretaría General de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2019), la educación superior se debe alinear mejor con las necesidades cambiantes de la economía, aunado a ello, los empleadores alertan de una falta de competencias en su sector y consideran que la educación y formación de los solicitantes de empleo no es adecuada para sus necesidades. Aparentemente, la OCDE considera que se debe mejorar la relevancia y los resultados de la educación superior con una visión estratégica y un enfoque común para todo el gobierno y la implicación de todo el sistema de educación superior.

Esta misma Secretaría apunta que no hay datos representativos para evaluar las competencias de los egresados en México, algunos signos muestran niveles insuficientes de competencias, tanto transversales como de disciplinas específicas, aunado a ello, un número desconocido de programas de instituciones privadas operan fuera de dicho sistema y no son evaluados y acreditados externamente a nivel nacional. Barrón (2009) destaca el poder que tienen las instituciones educativas para la creación del capital intelectual de la sociedad, sin embargo, también incide en la desarticulación de las necesidades del mercado de trabajo y la formación académica que reciben los estudiantes, traduciendo esto en filas de jóvenes desempleados o bien, en el tiempo que transcurre del egreso a la inserción laboral.

Por ello, se planteó como objetivo en el presente estudio, describir las competencias desarrolladas por alumnos universitarios de la Licenciatura en Ciencias del Ejercicio Físico (LCEF) mediante la aplicación de un proyecto académico para el registro de características y experiencias que permitan la mejora de competencias laborales en futuros egresados.

Fundamentación teórica

Barrón (2009) menciona que en la sociedad del conocimiento la importancia del capital centrado en el individuo radica en que es fuente de creación de ventajas que proceden de la información, la formación, la pericia, la capacidad creativa, la habilidad para identificar y resolver problemas y

liderar y gestionar convenientemente organizaciones productoras de satisfactores sociales.

García (2006) destaca que, a través de los estudios de grado, los alumnos/as adquieren una serie de conocimientos generales en un determinado ámbito de estudio que les garantiza una competencia personal suficiente, tanto del punto de vista científico y técnico, como ético y social, y que constituyen las denominadas enseñanzas básicas y de formación general. Además de estas, este primer ciclo comprende también otras enseñanzas orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional, estructuradas como un conjunto de capacidades, habilidades o destrezas que le capacitarán para razonar, formar juicios y comunicarse de forma eficaz, además de gestionar sistemas de complejidad normal, siempre contemplando las responsabilidades sociales y éticas. A partir de la adquisición de estos conocimientos y competencias tendrán la capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en diferentes actividades profesionales.

Según Ruiz (2009), los profesores son moduladores de la ontogenia de los estudiantes. Esta modulación se ha de realizar sin que el docente intente identificar constantemente las variables ambientales que determinaran el aprendizaje en los estudiantes. Si un estudiante interacciona recurrentemente en el lenguaje científico (o disciplinario o artístico) con su profesor, y promueve así la ampliación de su dominio lingüístico, entonces aprenderá a interpretar, describir y explicar el ambiente y, asimismo, con la lógica del lenguaje de la ciencia (o disciplina del arte) de su profesor, pero generando sus propios razonamientos.

Díaz y Rigo (2000, citados por Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011) indican que el concepto de competencia hace referencia a un saber hacer de manera eficiente, demostrable mediante desempeños observables: menciona que se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas desde la óptica de los promotores de la EBC, la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales.

Método

Los sujetos participantes en el estudio fueron un total de 13 estudiantes del programa educativo Ciencias del Ejercicio Físico: ocho del sexo femenino y cinco del sexo masculino; 11 se encontraban aplicando su proyecto de tesis, siete del sexo femenino y cuatro del sexo masculino, y solo dos participaban realizando su servicio social, una mujer y un hombre. El promedio de edad de los estudiantes fue de 21 años, y se encontraban entre el sexto y décimo semestre.

La investigación fue no experimental, de corte transversal de tipo descriptivo mediante la utilización de encuesta, la cual fue elaboración propia y se les aplicó a los estudiantes LCEF y a los empleadores para la recolección de datos y pasar al análisis.

Como parte del registro de resultados, se aplicó a los 13 alumnos/as una encuesta *online* un mes después de haber finalizado su proyecto, la cual se basó en 10 preguntas abiertas y de opción múltiple, que indagan sobre su experiencia durante y después de la aplicación del proyecto, capacitaciones previas, inserción laboral y experiencias personales. Asimismo, se les aplicó otra encuesta *online* de elaboración propia y con un total de cinco preguntas abiertas y de opción múltiple, a cuatro empleadores, sobre el desempeño laboral de los alumnos, así como sus recomendaciones.

Resultados

Basados en la recolección de datos, se presentan los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos universitarios LCEF.

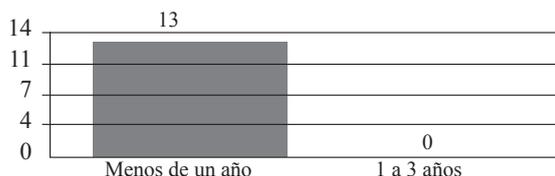
En la Figura 1 se muestra la experiencia de los alumnos/as universitarios en el área de aplicación del proyecto académico, donde los 13 participantes respondieron en la encuesta no contar con experiencia como educadores acuáticos, área en la cual aplicaron su proyecto académico.

En la Figura 2 se muestra si los alumnos/as encuestados presentaban alguna certificación en el área de aplicación del proyecto académico, donde los 13 participantes respondieron no estar certificados como educadores acuáticos o certificación a fin.

En la Figura 3 se muestra la cantidad de capacitaciones previas a la aplicación del proyecto académico, en la cual siete de los participantes

tuvieron dos capacitaciones, cuatro alumnos solo una y dos más no tomaron ninguna capacitación.

Figura 1. *Experiencia como educador acuático*



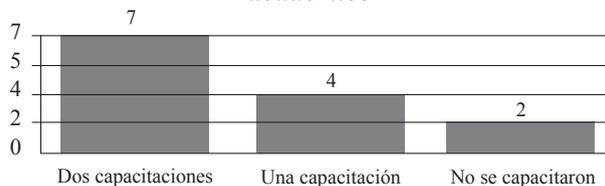
Nota. Gráfica sobre la experiencia con la que contaban los alumnos en el área acuática como educadores acuáticos.

Figura 2. *¿Cuentas con certificación como educador acuático?*



Nota. Gráfica sobre la cantidad de alumnos/as que contaban con una certificación como educadores acuáticos o área a fin.

Figura 3. *Cantidad de capacitaciones previas al inicio del proyecto académico*

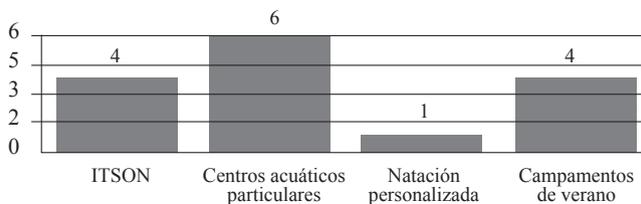


Nota. Gráfica sobre la cantidad de capacitaciones previas al inicio del proyecto académico por parte de los alumnos universitarios LCEF.

En la Figura 4 se muestra la cantidad de alumnos LCEF participantes en el proyecto académico que lograron emplearse en el área acuática: 11 alumnos/as insertados laboralmente en el área y dos de ellos no se emplearon.

Los lugares de inserción laboral por parte de los alumnos universitarios LCEF: cuatro de ellos se emplearon en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), seis más en centros acuáticos particulares, un alumno en la natación personalizada; y de los 13 participantes, cuatro de ellos participaron en campamentos de verano, en clases de natación como otra actividad laboral.

Figura 4. *Lugares de inserción laboral*

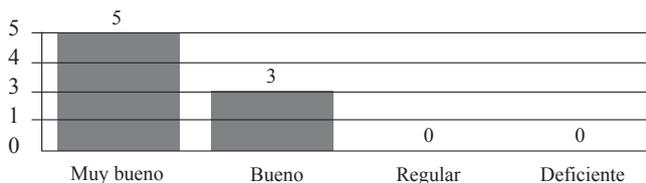


Nota. Gráfica sobre la cantidad de participantes que lograron emplearse en el área acuática en la cual desarrollaron el proyecto académico, así como los lugares de inserción.

Resultados de la encuesta aplicada a cuatro empleadores, los cuales respondieron sobre aquellos alumnos/as contratados.

En la Figura 5 se muestra la percepción de los empleadores con base en el desempeño laboral de los universitarios LCEF que fueron contratados: cinco de ellos presentaron un desempeño muy bueno y tres más tuvieron un desempeño bueno. Cabe destacar que de los otros tres alumnos no se logró obtener los resultados de la encuesta de los empleadores.

Figura 5. *Rendimiento laboral*

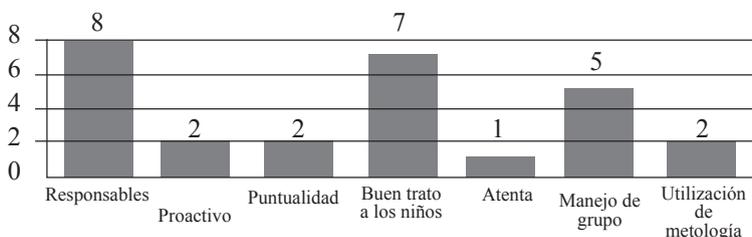


Nota. Gráfica sobre el rendimiento laboral de los alumnos/as universitarios/as LCEF.

En la Figura 6 se muestra la respuesta de los empleadores en cuanto a las fortalezas mostradas por los alumnos/as al desempeñarse como educadores acuáticos.

Se les preguntó tres aspectos positivos de los alumnos y respondieron: ocho alumnos/as como responsables, dos alumnos fueron proactivos, destacan a dos alumnos/as como puntuales, siete alumnos/as como mostrar buen trato a los niños/as, un alumnos/a como atento en el trato al niño/a, cinco de ellos mostraron buen manejo de grupo y dos de ellos aplicaron una metodología al dar clase.

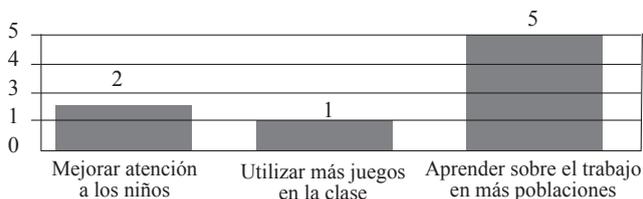
Figura 6. Fortalezas en el área laboral



Nota. Gráfica sobre las fortalezas en el área laboral presentadas por los alumnos universitarios LCEF.

En la Figura 7 se muestran los resultados sobre los alumnos/as universitarios LCEF como parte de su desempeño laboral. Los empleadores/as mencionan que dos de los alumnos deben mejorar su atención a los niños al dar clases, cuatro alumnos/as deben utilizar más juegos en las clases y cinco más deben aprender a trabajar con otras poblaciones en el área acuática.

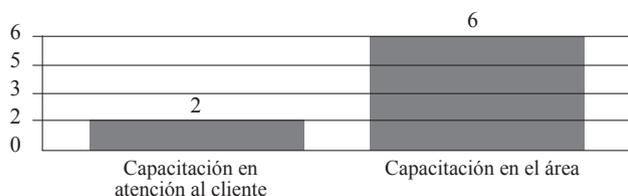
Figura 7. Áreas de oportunidad



Nota. Gráfica sobre el área de oportunidad de los alumnos universitarios LCEF.

En la Figura 8 se muestran las recomendaciones realizadas por los empleadores/as a los alumnos universitarios LCEF al desempeñarse en el área laboral, donde mencionan que dos alumnos necesitan capacitarse en cuanto a la atención al cliente y a seis alumnos/as les recomiendan capacitarse en el área acuática.

Figura 8. *Recomendaciones a los universitarios en el área laboral*



Nota. Gráfica que muestra las recomendaciones realizadas por los empleadores/as.

Discusiones

En el mercado laboral en México, igual que en otros países, se compite por mejores salarios y puestos de trabajo, los que son determinados por factores que ocasionan que el mercado de trabajo tenga características diferenciadas entre otros mercados. La relación entre el trabajo y la educación se plantea en la literatura de la economía de la educación y la planeación educativa como una situación de correspondencia entre oferta y demanda de recursos humanos calificados, el papel fundamental de las instituciones educativas, como es sabido, es de proveer al aparato productivo de recursos calificados para el desempeño de la actividad económica (Contreras, Cuevas, Ruano y Orozco, 2010).

Para Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011), en su estudio competencias y educación superior, la educación superior deberá atender la formación de individuos que se ajusten a circunstancias y problemas cambiantes de manera variada y efectiva. Una alternativa es la educación basada en competencias (EBC). No obstante, la EBC enfrenta limitaciones teóricas y creencias profundamente arraigadas sobre qué es enseñar, aprender y evaluar. García (2006) menciona en su estudio las competencias de los alumnos universitarios, que para el desarrollo de sus competencias es necesario la utilización de una metodología adecuada por parte del profesor,

asimismo describe que el éxito de la aplicación de la metodología docente radica en la combinación armónica de diversas estrategias, que han de ser coherentes con los intereses y necesidades de los alumnos.

Por otra parte, Carrillo, Pérez y Vásquez (2018), en su trabajo “El desarrollo de competencias en la educación superior: una experiencia con la competencia aprendizaje autónomo”, señalan la importancia de las competencias para la educación superior y su contribución para lograr los principios formativos, asimismo describen actividades para el desarrollo de competencias. Para lograr atender las necesidades laborales, se destaca que los estudios anteriormente mencionados muestran una tendencia hacia una estructura o metodología de trabajo basada en la diversidad de estrategias que permita a los universitarios adquirir de diversas formas la información y logren a través de su desempeño y experiencias académicas potencializarlas, contribuyendo a la economía y generación del conocimiento.

Conclusiones

El mercado laboral se encuentra en constante cambio, por lo que el egresado universitario debe estar preparado para las necesidades del mercado, mostrando y aplicando las competencias adquiridas en su etapa universitaria. El Observatorio Laboral Mexicano (2021) menciona que hoy en día las empresas buscan que su personal sea competitivo, creativo, innovador y que tengan las habilidades para lograr un buen posicionamiento de la compañía.

Como parte de los resultados obtenidos, se destaca el desempeño de los universitarios LCEF por parte de los empleadores, y la cantidad de ellos/as que lograron insertarse en el área laboral, demostrando que la participación de los alumnos/as en proyectos académicos puede ser un aliciente para especializarse o aumentar sus competencias, y así abrir sus posibilidades de trabajo a futuro.

Los lugares en los que lograron emplearse y las recomendaciones realizadas por los empleadores/as son áreas de oportunidad para futuros proyectos y alumnos universitarios LCEF.

Referencias

- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas perfiles educativos. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXI, núm. 125, 76-78. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211980006.pdf>
- Carrillo, G. Pérez, I. Vásquez, A. (2018). El desarrollo de competencias en la educación superior: una experiencia con la competencia aprendizaje autónomo. *Blanco y Negro*. Vol. 9, núm. 1. <file:///C:/Users/blanca.vea/Downloads/20543-Texto%20del%20art%C3%ADculo-81802-2-10-20181219.pdf>
- Contreras, A., Cuevas, E., Ruano, A. y Orozco, J. (2010). *El mercado laboral de los profesionistas en México*. <http://www.cuc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/2010%20-%20El%20mercado%20laboral%20de%20los%20profesionistas%20en%20M%C3%A9xico%20-%20interiores.pdf>
- Ruiz, G. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o “lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño”? *Estudios Pedagógicos*. Vol. XXXV, núm. 1, 287-299. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100018
- García, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 20, núm. 3, 253-269. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311013.pdf>
- Hernández, J. Ponce, A. Moreno, P. Castañeda, A. (2018). Desarrollo de competencias para la investigación en Estudiantes de Educación Superior: una experiencia en México. *Revista Cognosis, III*(1), 43-50. https://www.researchgate.net/publication/327653834_Desarrollo_de_competencias_para_la_investigacion_en_estudiantes_de_Educacion_Superior_Una_experiencia_en_Mexico
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 16, núm. 48, 243-266. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Observatorio Laboral Mexicano (2021). Expectativas laborales para el futuro. https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/preparate-empleo/Expectativas_laborales.html
- Secretaría General de la OCDE (2019). *Educación superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*. <https://www.oecd.org/employment/educacion-superior-en-mexico-a93ed2b7-es.htm>

Apéndice

Encuesta online a empleadores.

Encuesta a empleadores.

Objetivo: Consultar sobre el desempeño laboral de instructores/as de natación LCEF a empleadores de centros acuáticos en el pasado verano 2022. EVALUACIÓN SUSAN VEGA.

gisellevea@gmail.com (no compartidos) Cambiar de cuenta

*Obligatorio

1.- Nombre de la empresa o centro empleador *

Tu respuesta

3.- ¿Como calificaría el rendimiento laboral del instructor/a de natación el cual participó en las clases de natación ofertadas por su empresa/centro acuático? *

Muy bueno
 Bueno
 Regular
 Deficiente

4.- Mencionar tres características positivas que percibió del instructor/a de natación LCEF. *

Tu respuesta

5.- Mencionar 3 características que son un área de oportunidad para el instructor/a LCEF. *

Tu respuesta

Recomendaciones laborales para el instructor/a LCEF. *

Tu respuesta

Enviar Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Encuesta online a los alumnos LCEF.

ENCUESTA A INSTRUCTORES/A S DE PROGRAMAS ACUÁTICOS

Monica.vea4292@potroa.itson.edu.mx (no se compartir) Cambiar de cuenta

*Obligatorio

Nombre del grupo donde aplicaste tu tesis. *

Tu respuesta

Nombre del instructor/a *

Tu respuesta

Edad del instructor/a *

Tu respuesta

Responde tu estatus académico. *

Estudiante LCEF
 Egresado LCEF
 Otra carrera

¿Cuántos años con una certificación como instructor/a de natación o educador acuático? *

SI
 NO

¿Cuántos años de experiencia tienes * como instructor/a en algún programa acuático? *

Menos de un año
 De 1 a 3 años
 De 3 a 5 años
 De 5 a 10 años.

¿Cuántos años de experiencia tienes * como instructor/a de algún programa acuático en población con discapacidad? *

Menos de 1 año
 De 1 a 3 años
 De 3 a 5 años
 De 5 a 10 años

¿Tu proyecto de tesis te genero una oportunidad laboral? *

SI
 NO

Si tu proyecto de tesis te genero una oportunidad laboral en algún programa acuático ¿podrías describir donde? *

Tu respuesta

Describe tu experiencia en la aplicación de tu programa de motricidad acuática o natación adaptada en población con discapacidad intelectual. *

Tu respuesta

Enviar Borrar formulario



CAPÍTULO 6

TOURS VIRTUALES CON PARADIGMA DE LA COGNICIÓN SITUADA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ECOLÓGICA Y COMPETENCIAS CIENTÍFICAS

*Sandra Milena Castillo Rojas**

*Marisela González Román***

*Grace Marlene Rojas Borboa***

Universidad Santo Tomás y

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia*

Instituto Tecnológico de Sonora, México**

Introducción

En el campo de las ciencias, incluyendo a la educación ambiental, las experiencias basadas en la observación *in situ* o de cognición situada son de las más ampliamente reconocidas como facilitadoras del aprendizaje significativo en estudiantes de todas las edades y niveles educativos, por lo que es deseable que existan estas prácticas en los currículos actuales de todas las instituciones educativas. Este tipo de actividades se engloba dentro del llamado paradigma de la cognición situada.

Se debe considerar que en el proceso enseñanza-aprendizaje pueden ser muchas las dificultades vinculadas con los costos y riesgos para acceder a entornos naturales para realizar prácticas de educación ambiental. La exploración *in situ* de la vida silvestre es lo más deseado para que los estudiantes de Educación Ambiental se relacionen con el entorno, pero existe una gran dificultad para realizar exploraciones *in situ* de la vida silvestre, esto debido a la falta de recursos en instituciones educativas que impide la realización de viajes o visitas a entornos naturales en las condiciones de bioseguridad y seguridad requeridas ante los riesgos de accidentes y posible contagio de enfermedades. Lo que nos obliga a buscar

alternativas para desarrollar de alguna manera esta exploración de la naturaleza en aulas que se deben tornar predominantemente virtuales.

Ante las dificultades de acceder a entornos reales para estudiar Educación Ambiental por medio de la cognición situada, este trabajo de investigación propone la creación de una estrategia didáctica para el aprendizaje de las ciencias en educación ambiental, utilizando las nuevas tecnologías que permiten realizar la inmersión al entorno real o simulado por medio de la tecnología de los *tours virtuales*. De esta manera, posicionamos los tours virtuales como un aliado o ayuda virtual (AV) en el proceso enseñanza-aprendizaje, específicamente como un recurso educativo digital abierto (REDA), para docentes y estudiantes, en cuanto a alternativas a experiencias de cognición situada se refiere.

Planteamiento del problema

Este proyecto aborda la problemática de la educación medioambiental en las aulas de Educación Ambiental. El contenido que se quiere trabajar en el proyecto es lo relacionado con el estudio del ambiente y la vida silvestre.

Podemos afirmar que los actuales planes o diseños curriculares en instituciones educativas de todo el mundo han avanzado integrando contenidos de educación ambiental y cuidado de la vida silvestre. Se puede decir que existen dificultades para el proceso de enseñanza-aprendizaje que implican desafíos pendientes en la implementación de la educación ambiental, entre ellos:

- Los recursos y costos con los que las instituciones educativas trabajan;
- La implementación de nuevas estrategias pedagógicas innovadoras;
- La formación docente en su nuevo rol de educadores ambientales;
- El bilingüismo, considerando al inglés como un idioma que cohesiona globalmente al ambiente académico;
- La posibilidad de que cada institución educativa pueda relacionarse mejor con la comunidad, y
- Los riesgos implícitos las actividades de cognición situada para la educación ambiental en entorno real (por ejemplo, miedo o estrés, el estrés emocional debido al relacionamiento con un entorno

extraño, accidentes, contagio de enfermedades, extravíos de estudiantes y otros).

La estrategia didáctica propuesta en este trabajo busca concientizar a los estudiantes de Educación Ambiental sobre la importancia de la sostenibilidad y del respeto hacia los recursos naturales y la vida silvestre, que cada día se ve más afectada por el cambio climático, la caza indiscriminada y el tráfico ilegal, y otros factores de carácter antropocéntrico.

Esta estrategia didáctica contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación ambiental, al ayudar a paliar o minimizar los efectos de dos aspectos muy relevantes:

- Los impactos que puede llegar a tener en el individuo la exploración del entorno natural y la vida silvestre, y
- La inclusión social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación ambiental, especialmente la que se podría considerar como viable en países en desarrollo, como los países latinoamericanos.

Así, nuestra propuesta, como se describe a continuación, propone sobreponerse a estas limitaciones por medio de la utilización de tours virtuales para sustituir a las tan deseables visitas *in situ*.

Pregunta de investigación

¿Cómo se puede favorecer la inclusión para el fortalecimiento de competencias científicas en estudiantes de Educación Ambiental sin realizar actividades de observación *in situ* evitando el paradigma de la cognición situada?

Objetivos

Los siguientes son los objetivos plateados para responder a la pregunta de investigación propuesta:

- Objetivo general: Lograr aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Ambiental en los diferentes niveles académicos, por medio de la transversalidad y de la virtualidad, usando tecnologías de la información.

- Objetivo específico 1: Establecer algunos fundamentos teóricos para superar las limitaciones a la educación ambiental inclusiva, asociadas con la falta de acceso a actividades de cognición situada.
- Objetivo específico 2: Incluir a la mayor cantidad de estudiantes de Educación Ambiental en actividades para el aprendizaje sobre el cuidado y la exploración del ambiente y la vida silvestre, por medio del tour virtual como elemento para minimizar el estrés emocional, y los riesgos y los costos adicionales que puedan crear el aprendizaje y la evaluación *in situ* en un entorno abierto y silvestre,
- Objetivo específico 3: Desarrollar competencias científicas en los estudiantes de Educación Ambiental por medio de la estimulación de la observación controlada de la vida silvestre y del entorno natural, y de la estimulación y uso del pensamiento crítico, lógico e inferencial.
- Objetivo específico 3: Desarrollar competencias sociales y lingüísticas en los estudiantes de Educación Ambiental por medio de prácticas bilingües, la técnica del conversatorio y la lúdica.

Fundamentación teórica

Los siguientes son los referentes más importantes relacionados con este trabajo de investigación, dando cumplimiento al objetivo específico 1:

Cognición situada: Díaz-Barriga (2003) presenta una revisión argumentada sobre cognición situada donde explica:

El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad socio-cultural (Daniels, 2003). Toma como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo. De acuerdo con Hendricks (2001), la cognición situada asume diferentes formas y nombres, directamente vinculados con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo (*cognitive apprenticeship*) o aprendizaje artesanal (p. 2) [...].

Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad

y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar, es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente (p. 3).

[...] desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura (Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 34). Además, la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que estas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995). Por su parte, Hendricks (2001) propone que desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento (p. 3).

Ayuda Virtual (AV) y Recursos Educativos Digitales Abiertos (REDA): Medina Sánchez, Cabrera Medina y Martínez Gaitán (2016, p. 83) definen ayuda virtual como “una herramienta informática compuesta por una serie de recursos digitales cuyo propósito es el de complementar o apoyar procesos de enseñanza aprendizaje en el aula o fuera de ella”. Entre estas ayudas virtuales se encuentran los REDA, definidos en alineación entre el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), según se establece en la web de Colombia Aprende (2021), como:

Todo tipo de material que tiene una intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción Educativa, cuya información es Digital, y se dispone en una infraestructura de red pública, como internet, bajo un licenciamiento de Acceso Abierto que permite y promueve su uso, adaptación, modificación y/o personalización. Sus ventajas son:

- Fortalecen el acceso a la información y al conocimiento.
- Fomentan la colaboración y cooperación para promover el intercambio, reutilización, adaptación, combinación y redistribución de recursos educativos digitales.

- Potencian las capacidades de las comunidades educativas en el uso de las TIC para enriquecer sus prácticas educativas y la calidad de la educación.

Tour virtual como ayuda en el proceso enseñanza-aprendizaje: Tchopedia (2015) dice:

Un tour virtual es la simulación de una ubicación existente con la ayuda de videos secuenciales o imágenes fijas. También se podrían utilizar otros elementos multimedia como música, efectos de sonido, planos de planta, etc. Ayudan a recrear una representación realista de la realidad. Los recorridos virtuales ayudan a presentar vistas de áreas inaccesibles y brindan una interesante y excelente alternativa al trabajo de campo cuando los gastos, el tiempo o la logística son un problema para las personas [...]. Los tours virtuales se utilizan en muchos campos, como la educación, el entretenimiento, la recreación, la publicidad, etc. Los tours virtuales integrados en sitios web, como los relacionados con el turismo, ayudan a proporcionar más información que los sitios web orientados al texto.

En este trabajo se presenta una estrategia pedagógica donde se usan tours virtuales como alternativa al paradigma de la cognición situada para enseñanza de las ciencias en educación ambiental.

Competencias, competencias básicas, y competencias científicas: Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021):

Las competencias [son] entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven [...]. Las competencias básicas constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven, debe saber y saber hacer, para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo.

Entre las competencias básicas están las competencias científicas que procuran:

Favorecer el desarrollo del pensamiento científico, [...] permitan formar personas responsables de sus actuaciones, críticas y reflexivas, capaces de valorar las ciencias, a partir del desarrollo de un pensamiento holístico en interacción con un contexto complejo y cambiante.

Educación Inclusiva e Inclusión Social en el contexto educativo: Tal como está definida en el Decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1997), la educación inclusiva es:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

Asimismo, definida en el Marco del Programa para la Alimentación Escolar (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017), la inclusión social está formada por:

Las acciones que se realizan para lograr que los grupos que han sido social e históricamente excluidos por sus condiciones de desigualdad o vulnerabilidad puedan ejercer su derecho a la participación y sean tenidos en cuenta en las decisiones que les involucran.

Educación Ambiental o Educación Ecológica: En Colombia, a partir del Decreto 1743 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1994), se puede inferir que para efectos de educación, los adjetivos ambiental y ecológico son equivalentes. Estos adjetivos hacen referencia (RAE, 2021) al “conjunto de circunstancias o condiciones exteriores a un ser vivo que influyen en su desarrollo y en sus actividades”. Entonces, la educación ambiental es definida en la Ley 1549 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2012) como:

Un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales). Al igual que para participar activamente en la construcción de apuestas integrales (técnicas, políticas, pedagógicas y otras) que apunten a la transformación de su realidad, en función del propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas [...]. Todas las personas tienen el derecho y la responsabilidad de participar directamente en procesos

de educación ambiental, con el fin de apropiarse los conocimientos, saberes y formas de aproximarse individual y colectivamente a un manejo sostenible de sus realidades ambientales, a través de la generación de un marco ético que enfatice en actitudes de valoración y respeto por el ambiente.

Sostenibilidad (ONU, 1987): En 1987, la Comisión Brundtland de las Naciones Unidas definió la sostenibilidad como lo que permite “satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de las futuras generaciones de satisfacer sus necesidades propias”.

Cambio Climático (ONU, 2022):

El cambio climático se refiere a los cambios a largo plazo de las temperaturas y los patrones climáticos. Estos cambios pueden ser naturales, por ejemplo, a través de las variaciones del ciclo solar. Pero desde el siglo XIX, las actividades humanas han sido el principal motor del cambio climático, debido principalmente a la quema de combustibles fósiles como el carbón, el petróleo y el gas [...]. Las consecuencias del cambio climático incluyen ahora, entre otras, sequías intensas, escasez de agua, incendios graves, aumento del nivel del mar, inundaciones, deshielo de los polos, tormentas catastróficas y disminución de la biodiversidad.

En las siguientes secciones de este trabajo se incluyen los resultados de la investigación que dan cumplimiento a los objetivos específicos 2 a 4.

Metodología de la estrategia didáctica

De manera consecuente y pertinente con el contexto académico y social actual, es decir, en el contexto de la pandemia global, se realiza esta propuesta innovadora para el aula virtual, o para realizar en casa de cada estudiante con algunas adaptaciones. Como base metodológica se incluye la utilización de tours virtuales para la enseñanza de las ciencias por medio de un proyecto transversal con profesores de diversas áreas como: ciencias, historia, geografía, física, inglés, estadística, y otras.

El proyecto está dirigido a estudiantes de todos los niveles de Educación Ambiental, reunidos en una sesión semanal de 1 hora, durante 6 semanas.

Se considera que esta metodología práctica es viable ya que:

- Implica prácticamente ningún costo adicional para una entidad educativa con acceso a Internet,
- Podría adaptarse a cualquier modelo pedagógico de enseñanza de las ciencias para la Educación Ambiental, vinculándola a los conceptos de sostenibilidad (ONU, 1987) y cambio climático (ONU, 2022),
- Es coherente con lo que se ha descrito en el problema de la sección anterior.

Secuencia de la estrategia didáctica: La metodología permite alcanzar los objetivos propuestos en un periodo de 6 semanas, abordando cada semana un tema que se ha considerado significativo en el área de las ciencias para ser estudiado por medio de cognición situada, y en este caso por medio de un tour virtual:

- Semana 1. Generalidades: Zoológicos del mundo
 - Pregunta orientadora: ¿Cuál es la taxonomía de los animales del mundo y su alimentación?
 - Actividad: Tour virtual usando el material recopilado por Quehacerconpeques.com (2021), disponible en <https://www.quehacerconpeques.com/visitas-virtuales-con-ninos-acuarios-y-zoologicos-para-disfrutar-gratis-con-los-peques/>
 - Áreas transversalizadas: Ciencias, Historia, Geografía, Física, Estadística, y otras.
- Semana 2. Los mares del mundo
 - Pregunta orientadora: ¿Cuál es la taxonomía de los animales marinos del mundo y su alimentación?
 - Actividad: Tour virtual por la Colección de contenidos por Tendenciahoy.com (2021), disponible en https://www.tendenciahoy.com/viajeros/visitas-buceo-virtual-mares-del-mundo_20053395_102.html
 - Áreas transversalizadas: Ciencias, Historia, Geografía, Física, Estadística, y otras.
- Semana 3. Historia de la Naturaleza: Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid (2021)
 - Pregunta orientadora: ¿Cómo es la evolución de las especies del mundo y qué causa su extinción?

- Actividad: Tour virtual usando material disponible en <https://www.mncn.csic.es/es/visita-el-mncn/exposiciones/visitas-virtuales>
- Áreas transversalizadas: Ciencias, Historia, Geografía, Física, Estadística, y otras.
- Semana 4: Naturaleza de otros mundos
 - Pregunta orientadora: ¿Cómo cambiaría nuestro mundo si no se mitiga el cambio climático?
 - Actividad: Tour virtual de práctica bilingüe en inglés usando material de Marte by NASA (2021), contenidos disponibles en <https://www.facebook.com/MarsCuriosity/videos/923746871008622/>
 - Áreas transversalizadas: ciencias, historia, física, inglés, estadística, y otras.
- Semana 5: “Mi recuerdo favorito y la sostenibilidad” – Uso de la técnica del conversatorio y de narración de historias
 - Pregunta orientadora: ¿Cuál es mi recuerdo favorito de las semanas 1 a 4 y cómo se relaciona con la sostenibilidad y el cambio climático?
 - Actividad: Repaso de las semanas 1 a 4, a la luz de los conceptos de la sostenibilidad y el cambio climático.
 - Áreas transversalizadas: Todas
- Semana 6: Evaluación sumativa – Exhibición de lúdicas de “Mi recuerdo favorito y la sostenibilidad”
 - Pregunta orientadora: ¿Cómo puedo transformar en una maqueta u obra lúdica mi recuerdo favorito de las semanas 1 a 4 usando materiales reciclables y explicando su relación con la sostenibilidad y el cambio climático?
 - Actividad: Las narraciones y el conversatorio de la semana 5 se transforman en maquetas y otras obras lúdicas.
 - Áreas transversalizadas: Toda

Evaluación y contingencias en la estrategia didáctica

En la evaluación propuesta es tanto formativa como sumativa.

Evaluación sumativa:

La evaluación sumativa del aprendizaje del alumnado se define como la búsqueda objetiva de resultados a través de la obtención de evidencias con una función fundamentalmente acreditadora y operatoria de refuerzos positivos y negativos. El resultado de la evaluación sumativa determina la distancia entre lo que la norma establecida considera aceptable y la posición medible en la que se encuentra el alumnado respecto a ella. Los objetivos operatorios deben ser concretos, clasificables y comprendidos perfectamente tanto por el profesorado como por el alumnado. Las pruebas de evaluación han de ser estandarizadas, universales, procedimentalmente sencillas y diseñadas a gran escala para todo el sistema educativo, por lo que preferiblemente adoptarán el formato de test (Mellado- Moreno, Sánchez-Antolín y Blanco-García, 2021, p. 172-173).

La evaluación sumativa se realizará por medio de una exposición de maquetas y otras obras lúdicas realizadas por los estudiantes, explicando su recuerdo favorito de la estrategia didáctica y su relación con la sostenibilidad y el cambio climático.

Evaluación formativa:

La evaluación formativa se define como la búsqueda subjetiva, en tanto que individual y personal, de la evolución que ha experimentado cada sujeto gracias a la intervención educativa. La función operatoria de la evaluación sumativa da paso a la función informadora de la evaluación formativa que tiene como finalidad, no acreditar conocimientos, sino mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El resultado de la evolución no es determinista y comparable, pero tiene un valor intrínseco y descriptivo acerca de los logros alcanzados a través de unos objetivos flexibles y adaptados a cada individuo. Los instrumentos de evaluación son heterogéneos, empleados permanentemente, contextualizados y variados (Mellado-Moreno, Sánchez-Antolín y Blanco-García, 2021, p. 174).

En la estrategia didáctica de este trabajo, la evaluación formativa se realizará durante y al final de cada una de las sesiones de trabajo, para indicar las dificultades y el nivel de apropiación del tema por parte de los estudiantes.

Contingencias: Las precauciones y contingencias para esta metodología de la estrategia didáctica tienen que ver principalmente con dos aspectos:

- Se recomienda al estudiante verificar que la conexión a internet sea estable antes de ingresar a las aplicaciones seleccionadas para cada sesión semanal.
- Se recomienda preparar la traducción para las sesiones donde se realicen prácticas de bilingüismo.

Promoción de la estrategia didáctica

Para promocionar esta estrategia didáctica de 6 semanas, se considera crear un póster o pieza publicitaria para invitar a la comunidad académica, de manera que pueda ser usado tanto en redes sociales como en el periódico y en la página web de la institución educativa. El póster también podrá ser enviado por correo electrónico para invitar a toda la comunidad y a todas las partes interesadas de la institución a participar en el proyecto. El diseño del póster o pieza publicitaria debe usar un título llamativo, y puede ser como el que se incluye enseguida, elaborado con imágenes gratuitas obtenidas de Freepik (2022).

Conclusiones y trabajo futuro

La propuesta innovadora que se presenta en este documento favorece el desarrollo de competencias científicas, basándose predominantemente en el uso de la tecnología de los tours virtuales considerados como AV y REDA, las técnicas del conversatorio, las prácticas bilingües, la lúdica, y la transversalidad de niveles y disciplinas, para favorecer la inclusión de todos los estudiantes de educación ambiental. Al realizar un análisis sobre cómo favorecer la inclusión de todos los estudiantes de educación ambiental para el fortalecimiento de sus competencias científicas, se encontró que existía un vacío en cuanto a alternativas a la cognición situada para lograr este fin.

Figura 1. Gráfico que muestra un ejemplo de póster o pieza publicitaria para promocionar la estrategia didáctica propuesta usando medios institucionales digitales.

Educación Ambiental Multinivel “Cuido, descubro y exploro la naturaleza”

Tour virtual 360°

Temas y actividades

- Competencias científicas
- Educación ambiental
- Vida silvestre
- Conversatorios
- Actividades lúdicas y juegos
- Prácticas bilingües
- Taller “Mi mejor recuerdo”



Avistamientos virtuales diseñados por expertos:

Zoológicos del mundo



Mares del mundo



Historia de la naturaleza



Naturaleza de otros mundos



Los resultados de la investigación incluidos en este trabajo son, entonces, un esfuerzo para procurar una mejora pedagógica. Como resultado se construye un marco referencial de fundamentos teóricos de pedagogía integrada para favorecer la inclusión para el desarrollo y fortalecimiento de competencias científicas de estudiantes de Educación Ambiental, que procura mitigar los efectos de las limitaciones de la cognición situada: recursos y costos, falta de innovación y de formación de los educadores ambientales, la multiplicidad de idiomas en los que existe el material de educación ambiental alrededor del mundo, la falta de interacción con el entorno en el proceso enseñanza-aprendizaje, los riesgos implícitos, como ataques de pánico o estrés emocional ante un entorno extraño, accidentes, contagio de enfermedades, y otros riesgos de seguridad y bioseguridad, entre otros.

Se cree recomendable usar la estrategia didáctica propuesta a manera de marco de referencia para crear diseño curricular, estrategias de aula y material didáctico de soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje en educación ambiental. Así, el uso del modelo estrategia didáctica de referencia en continua evolución sería el principal trabajo futuro derivado de esta investigación.

También, se considera que el modelo de estrategia didáctica propuesta es adaptable a todo entorno en donde haya acceso a internet, y se prevé también que en el futuro el modelo sea objeto de discusión o comparación con otras propuestas de diversas autorías.

Referencias

- Administración Nacional de Aeronáutica y el Espacio (NASA, por sus siglas en inglés) (2021). Naturaleza de otros mundos: Marte by NASA (Práctica bilingüe). <https://www.facebook.com/MarsCuriosity/videos/923746871008622/>
- Colombia Aprende (2021). ¿Qué son los recursos educativos digitales y cuáles son sus ventajas? <https://colombiaaprende.edu.co/agenda/actualidad/recursos-educativos-digitales-usos-y-ventajas>
- Díaz-Barriga, A. F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>
- Freepik (2022). Imágenes gratuitas. <https://www.freepik.es/>

- Medina Sánchez, I. I., Cabrera Medina, J. M. y Martínez Gaitán, J. E. (2016). Ayudas virtuales como apoyo al aprendizaje inclusivo en la ingeniería. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 81-95. <https://revistas.iberro.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/download/839/863>
- Mellado-Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P. y Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en web of sciences. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(2), 170-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994). Decreto 1743 por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104167_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1997). Decreto 2247 por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012). Ley 1549 por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1683174>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). Decreto 1421: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (p. 5). https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021). Programas para el desarrollo de competencias (p. 10, 13-14). https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf
- Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid (2021). Historia de la Naturaleza. <https://www.mncn.csic.es/es/visita-el-mncn/exposiciones/visitas-virtuales>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1987). Sostenibilidad. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/sostenibilidad>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2022). ¿Qué es el cambio climático? <https://www.un.org/es/climatechange/what-is-climate-change>

- Quehacerconpeques.com (2021). Zoológicos del mundo. <https://www.quehacerconpeques.com/visitas-virtuales-con-ninos-acuarios-y-zoologicos-para-disfrutar-gratis-con-los-peques/>
- Real Academia Española (RAE) (2021). Medio Ambiente. <https://dle.rae.es/medio#BgNGPon>
- Techopedia (2015). What Does Virtual Tour Mean? <https://www.techopedia.com/definition/4920/virtual-tour>
- Tendenciashoy.com (2021). Los mares del mundo: Colección de contenidos. https://www.tendenciashoy.com/viajeros/visitas-buceo-virtual-mares-del-mundo_20053395_102.html

CAPÍTULO 7

CAUSAS DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN ALUMNOS DE BACHILLERATO DEL SUR DE SONORA

Lizeth Armenta Zazueta
María Elena Pacheco Olguín
Diego René López Jacobo
Iris Guadalupe Morales Hurtado
Instituto Tecnológico de Sonora

Introducción

La deserción escolar sigue siendo una problemática difícil de abordar y solucionar, y esto es mucho más recurrente en familias de escasos recursos que en aquellas con mejor situación económica (Espinoza *et al.*, 2012). La deserción escolar es el abandono de estudios académicos de forma temporal o definitiva. Durante muchos años esta situación fue desestimada y normalizada en México, se ignoraba el impacto que tendría en los sectores económico, cultural y hasta de salud (Heredia, 2020).

Las principales causas que llevan a los estudiantes a abandonar sus estudios son económicas (falta de recursos materiales o la necesidad de dejar las clases por un trabajo de tiempo completo) y personales (problemas de aprendizaje, desinterés y desmotivación); otras de las causas son familiares (embarazo a edad temprana, unión libre, problemas entre la familia que afectan psicológica y emocionalmente al alumno) y sociales (desigualdad social y económica, lejanía del centro educativo y ubicación en una zona insegura) (Heredia, 2020).

En cualquier nivel de ámbito escolar, existe una gran variedad de factores que influyen en la deserción escolar, misma que a lo largo del tiempo ha sido estudiada, analizada y observada por las distintas y variadas instituciones educativas con la finalidad común en todas ellas de tratar de reducir este fenómeno, así como de prevenir o controlar las situaciones causantes de la deserción escolar, como son la escasez de recursos

económicos, falta de habilidades académicas, entre otras, observadas en instituciones universitarias como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), entre otras.

Planteamiento del problema

La deserción escolar es un fenómeno multifactorial en el que impactan las carencias económicas, la falta de apoyos, así como procesos de cambio psicológico y biológico, además de situaciones de riesgo, dada la creciente violencia y el deterioro del tejido social en prácticamente todo el territorio nacional (Plasencia, 2020). En México, en particular, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) considera la deserción escolar como el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado educativo.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020), la deserción se define como el porcentaje de estudiantes que, habiendo estado matriculado en un año, deja de estudiar y no vuelve a matricularse en el siguiente año. Por otro lado, Silvia (1999) manifiesta que “los niveles de deserción escolar aumentan cada año, por la situación económica de muchos hogares, sumada a la falta de comprensión de los padres hacia sus hijos y la inquietud de los adolescentes en llevar una vida acelerada”.

En este sentido, Roman (2013) manifiesta que la deserción o abandono escolar es un fenómeno permanente en los sistemas educativos, que buscan reducirlo de manera decidida con la finalidad de retener a sus estudiantes. El fenómeno es mucho más impactante en aquellos sistemas que muestran falencias estructurales, tanto en los mecanismos de identificación de posibles desertores, como en las estrategias de retención de los mismos.

Principalmente, el abandono escolar es un caos que se presenta en la educación y es uno de los retos que enfrenta a diario el sistema educativo, ya que cada año se presentan más casos de alumnos desertores y más desigualdad de oportunidades para tener un mejor futuro.

Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las razones por las cuales el estudiante de educación media superior del sur de Sonora abandona sus estudios?

2. ¿Qué tipo de estrategias pueden proponerse para disminuir los índices de deserción escolar?

Objetivo general

Identificar las razones que llevan al estudiante de educación media superior del sur de Sonora a desertar en sus estudios, a través de la aplicación de un cuestionario para obtener información de los participantes desiertos encontrados.

Objetivos específicos:

1. Conocer las razones por las cuales el estudiante abandonó la escuela.
2. Proporcionar estrategias para disminuir los índices de deserción.

Fundamentación teórica

Educación

La educación es un derecho humano fundamental, ya que es condición esencial y potenciadora del desarrollo de los demás derechos de las niñas, niños y adolescentes (INNE, 2019). En México, este derecho se reconoce en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en leyes de carácter federal, como la Ley General de Educación, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley General de Desarrollo Social (CNDH, 2019).

En el ámbito internacional existen diversos instrumentos jurídicos, entre los que destacan la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, que reconocen y protegen el derecho de los niños, las niñas y los jóvenes a una educación gratuita, continua, libre y de calidad.

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2019), “toda persona tiene derecho a recibir educación: La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias”. También menciona en el artículo que “el

Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”.

Definición de deserción escolar

La deserción escolar es un fenómeno presente tanto en los sistemas educativos de países industrializados, como en contextos en vías de desarrollo. En el caso de los primeros, las estadísticas de abandono escolar se concentran en los estudios terciarios, es decir, post-secundario (UNESCO, 2012).

En la deserción escolar impactan las carencias económicas, la falta de apoyos, así como métodos de cambio psicológico y biológico, además de situaciones de riesgo, dada la creciente violencia y el deterioro del tejido social en prácticamente todo el territorio nacional (Díaz, 2020).

La deserción es un hecho que consiste en el abandono del proceso educativo formal sin terminar el ciclo respectivo. Se trata de un fenómeno multicausado, cuyos factores condicionantes pueden ser de tipo endógeno y exógeno al mismo sistema (Acuña, 2018). Infante y Parra (2010) aseguran que la deserción escolar es una barrera para el desarrollo. Si la población no está cubierta por el sistema educativo, difícilmente generarán el desarrollo necesario para enfrentar la desigualdad y erradicar la pobreza.

Factores que influyen en la deserción

Los factores que influyen en el abandono escolar son de tipo:

1. Económicos: los factores económicos se presentan cuando falta la solvencia económica en los hogares de los alumnos, esto se debe generalmente al desempleo que se presenta en nuestro país, problema que afecta hoy en día debido a que el salario mínimo es muy bajo, por lo que los jóvenes son propensos a dejar sus estudios para ayudar en los gastos de la casa. Los jóvenes tienden a disminuir la ilusión y las ganas que tienen hacia un estudio y porvenir profesional, por tanto, se da una resignación hacia un mejor futuro (Martínez, 2015).

El factor económico tiene una gran contribución y esta afecta cuando el estudiante tiene poco o no tiene acceso a los materiales necesarios para sus clases, así como para el pasaje que lo ayuda a transportarse a la escuela, lo que en muchos casos lleva al alumno a tener que trabajar para contar con los recursos económicos. Esta causa influye, pues tener trabajo puede afectar la atención que debe prestar a sus deberes escolares y por ende disminuir su rendimiento, y como consecuencia malas calificaciones o ya no contar con el tiempo para asistir a la escuela; millones de estudiantes pasan por esta situación, sin embargo, gracias a las becas que se les otorgan en la escuela pueden sobresalir.

2. Personales: comprenden aspectos motivacionales, emocionales, desadaptación e insatisfacción de expectativas.
3. Psicológicos: hace referencia a las herramientas que tiene el individuo para enfrentarse y adaptarse a las situaciones que se le presentan en el área educativa.
4. Historia académica personal: desempeño en las asignaturas, como tiempo dedicado a las actividades, pérdida del semestre, pérdida de asignaturas, insatisfacción con la planeación del programa académico; lo cual hace que no se sienta tranquilo, conforme y seguro con lo que realiza.
5. Pedagógicos: repetición y retraso escolar, bajo nivel de aprendizaje, falta de motivación e interés, discriminación de compañeros y problemas de conducta.

Existe una alta probabilidad de deserción en aquellas escuelas en donde, además de tener un currículo estandarizado, este se compone únicamente por cursos académicos; de ahí que un ambiente escolar inadecuado puede ocasionar la inserción de los estudiantes en actividades delictivas, el consumo de drogas y alcohol, dado que un clima social negativo en el aula influye en la deserción escolar (García, 2010).

Como se observa en el estudio realizado por Orpinas (2016), donde se demuestra que el clima escolar desempeña un papel importante en la decisión de abandonar o persistir en la escuela, promover un clima escolar positivo es una estrategia que las instituciones tienen que controlar para reducir el abandono escolar.

6. Familiares: desintegración familiar, composición familiar numerosa, problemas de salud, discapacidad o muerte. Embarazo precoz del adolescente, alcoholismo o drogadicción en la familia.

En ese sentido, uno de los factores familiares más relevantes, como determinante de la deserción escolar y del bajo desempeño académico de los estudiantes, es la condición socioeconómica del hogar. La familia es uno de los factores por el cual se da la deserción escolar, debido a las familias disfuncionales, donde los problemas son discutidos frente a los hijos, quienes se ven afectados y toman caminos equivocados, donde se sienten libres de hacer lo que quieren sin que alguien les llame la atención, lo cual impacta de manera negativa en su rendimiento escolar.

7. Sociales: problemas con la justicia al verse involucrados con pandillas o actividades delictivas con el fin de solucionar sus problemas familiares o necesidades personales, como el consumo de alcohol, tabaco, etcétera.

Los factores sociales que influyen en el abandono escolar temprano se agrupan en los familiares y las relaciones sociales con los iguales. Destaca la influencia de la familia, con aspectos como el estatus socioeconómico, la educación de los padres, la estructura y el ambiente familiar. Otros factores, como el rechazo social del grupo de compañeros, las escasas habilidades sociales, así como el absentismo escolar originado por el grupo, también influyen en el abandono escolar (González, 2016).

Rendimiento académico en educación media superior

Ortiz *et al.* (2014) aluden que el rendimiento académico (RA) es el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas obtenidas mediante un programa educativo y los objetivos de aprendizaje que en él se plasman. Por su parte, Erazo (2012) considera al RA como un fenómeno de múltiples complejidades que surgen de subjetividades naturales del contexto que afecta al estudiante, aunadas a características biológicas, cognitivas, de motivación, de autoconcepto, hábitos de aprendizaje, emoción y conducta, lo que da como resultado la nota académica.

Es de gran importancia para las instituciones educativas estudiar los factores que inciden en el RA, ya que forma parte de las evaluaciones

externas y ha sido un área de oportunidad para aumentar la calidad educativa (Leyva y Guerra, 2019). En la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (2012), realizada por la Secretaría de Educación Pública en México (SEP), se encuentra al rendimiento académico como uno de los principales factores que orillan a los estudiantes a tomar la decisión de abandonar sus estudios sin culminar.

Por lo anterior, es de suma importancia estudiar al rendimiento escolar desde las características de cada alumno, desde las particularidades de las instituciones educativas, desde las características de las organizaciones y de las políticas que apoyan de alguna forma la mejora de la educación (Cerquera, 2014).

Asimismo, Edel (2017) considera que el rendimiento académico es un fenómeno de carácter multifactorial, de orden institucional e individual. Normalmente, los indicadores empleados para analizar los niveles de desempeño son los resultados de los procesos evaluativos, así como las calificaciones individuales de los estudiantes.

Metodología

El diseño metodológico que se utilizó en este estudio fue mixto, mediante el método de investigación inductiva y bajo la investigación descriptiva, ya que se buscó describir, explicar y validar los hallazgos (Hernández *et al.*, 2014).

Participantes

Los participantes que se tomaron como muestra son 30 jóvenes desertores de 17 a 19 años de edad que no culminaron con sus estudios de nivel medio superior por diversas razones; el requisito fundamental para participar en el estudio era ser estudiante desertor de educación media superior.

Muestra

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Hernández *et al.*, 2014 y Battaglia, 2008). En este estudio, el investigador buscó a los participantes con características específicas para poder ser parte de este

estudio, donde originalmente había 30 participantes, y solamente 25 accedieron a participar.

Instrumento

Para la realización de este estudio, se aplicó un instrumento llamado: “La deserción escolar en la región del mayo, cuestionario para alumnos desertores” (Ruiz *et al.*, 2014). El propósito del cuestionario fue conocer causas y consecuencias que determinan la deserción escolar, para el desarrollo personal, económico y social de las y los jóvenes que desertaron en el nivel medio superior.

El instrumento está compuesto de tres secciones. La primera es de identificación personal y de escuela de procedencia, con respuestas de opción múltiple; la segunda sección es de información sociodemográfica, compuesto de 10 reactivos con respuesta de opción múltiple, y la tercera sección es sobre los factores de la deserción escolar, el cual está compuesto por cinco factores: familiares, personales, sociales, docentes y económicos, con un total de 46 preguntas de opción múltiple y abiertas.

Procedimiento

Esta investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y no experimental, y los resultados obtenidos se lograron a través del siguiente procedimiento:

1. Se realizó un análisis de los jóvenes desertores procedentes de tres preparatorias ubicadas en comunidades rurales del sur de Sonora.
2. Se solicitó autorización a la autora del instrumento de investigación para poder aplicarlo.
3. Se diseñó una carta responsiva para asegurar la confidencialidad de la información proporcionada por parte de los participantes.
4. Se presentó un consentimiento a los jóvenes para poder aplicar el instrumento.
5. Una vez obtenidos todos los datos, se procedió a la revisión y organización para elaborar la base de datos en el *software* SPSS Statistics versión 23 (Statistical Package for the Social Sciences).
6. Se realizó la interpretación de los resultados y se elaboró el informe final.

Resultados

Como datos generales, se encuestó a un total de 25 jóvenes desertores de tres distintas preparatorias: 56% de los jóvenes son de género masculino y el restante 44% son del género femenino. Respecto al estado civil de los jóvenes, 32% de los desertores son solteros y 68% de los jóvenes se encuentran en unión libre. Las edades de los jóvenes encuestados variaron, 32% tiene 17 años de edad, 40% de los desertores tienen 18 años de edad y el restante 28% tienen 19 años de edad. De acuerdo con el último semestre que cursaron los jóvenes en la preparatoria, los resultados arrojaron que 40% cursaron el 2do semestre, 28% hasta el 3er semestre, 12% de los jóvenes solo llegaron al 4to semestre del bachillerato, 20% de los exalumnos culminaron el 5to semestre.

Respecto a los factores demográficos, se tomó en cuenta el estado civil de los padres, lo cual reflejó que 12% de los padres de familia son divorciados y 88% de los padres de los jóvenes desertores se encuentran en unión libre. Se les cuestionó sobre cuántos hermanos tienen, 16% de los jóvenes tienen 1 hermano, 20% tienen 2 hermanos en su familia y 64% de los jóvenes tienen 3 hermanos. Una pregunta importante que se realizó fue conocer si contaban con algún apoyo gubernamental mientras estudiaban: a 80% de los jóvenes si se les otorgaba beca al momento de estudiar y 20% no contaban con ningún apoyo económico.

En lo que respecta al factor económico, 92% de los jóvenes desertores trabajaban durante su estadía en la preparatoria y el restante 8% no trabaja. Sobre el punto de los trabajos que desempeñaban los jóvenes, se obtuvo que 40% son jornaleros, 28% trabajan de pescadores, 24% se dedican a la albañilería y el 8% restante son los que no trabajan. Se interrogó sobre las horas que trabajaban cuando estaban estudiando, 92% dijo que de 8 a 10 horas al día y 8% de los desertores no trabajaban. De los jóvenes desertores que laboraban durante el tiempo que estudiaban, 60% ganaban de 151 a 200 pesos por día, 32% ganaban más de 201 como salario diario y 8% no tenían ingresos económicos, ya que no trabajaban.

En el factor personal, y a los motivos que influyeron en la deserción de la preparatoria, 28% de los desertores dejaron trunca su preparatoria por falta de dinero para la inscripción, 52% porque tenía que trabajar y 20% de los jóvenes, por no tener dinero para pasajes para trasladarse a la escuela. Se investigó sobre los motivos personales que influyeron en el abandono escolar y fueron los siguientes: 20% de los participantes

fue por embarazo propio o por embarazo de su novia, 32% porque se casaron, 12% de los participantes por baja motivación, 16% a causa de falta de interés por estudiar y el 20% faltante por falta de transporte para ir a la preparatoria. Se realizó una pregunta muy simple, que fue si les gustaba asistir a la preparatoria, 52% de los participantes respondieron que si les gustaba asistir a la preparatoria y 48% respondieron que no les gustaba (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Motivos personales por los que abandonó la preparatoria*

Motivo	Porcentaje
Embarazo propio o de mi novia	20%
Me casé	32%
Falta de interés en estudiar	16%
Falta de transporte para ir a la preparatoria	20%

En el factor familiar y social, se indaga sobre los factores familiares que influyeron en el abandono de sus estudios, en lo cual se obtuvo que 88% de los participantes fue por causa de que sus padres no lo apoyaron para seguir estudiando y el 12% restante de los participantes fue porque su familia se desintegró (ver Tabla 2). Se analizó la periodicidad con que realizaban las siguientes actividades sociales, 64% de los participantes desertó en sus estudios por salir de fiesta con amigos, 12% de los participantes restantes, por tener el vicio de fumar. A esta pregunta, 68% de los participantes dijeron que los factores mencionados si influyeron en su deserción escolar y 32% respondieron que no fueron las causas del abandono escolar.

Tabla 2. *Motivos por los que el estudiante abandonó sus estudios*

Motivos	Frecuencia
Mis padres no me apoyaron para seguir estudiando	80%
Mi familia se desintegró	12%

Por último, en el factor docente, 20% de los participantes respondieron que fue porque el profesor o profesora no enseñaba bien, 40%

contestaron que al profesor no le gustaba dar clases y el 40% restante opinan que el profesor prefería a otros estudiantes que a ellos.

Conclusiones y recomendaciones

El objetivo fue identificar las razones que llevaron al estudiante de educación media superior a desertar en sus estudios, a través de la aplicación de un cuestionario para obtener información de los participantes desertores encontrados.

Este estudio fue llevado a cabo en tres diferentes preparatorias ubicadas en distintas comunidades del sur de Sonora, en el cual participaron 25 jóvenes desertores.

Se investigó sobre los factores principales que causan la deserción escolar en el nivel medio superior, se obtuvo que los factores que más influyen en el abandono escolar son: personales, económicos y familiares, coincidiendo con los estudios de Hernández y Montes (2020).

De acuerdo con Ruiz *et al.* (2014), en su investigación “Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa”, los resultados indican que el principal factor asociado con la deserción escolar fue el personal, donde destacan casarse y no aprobar materias, y la principal consecuencia fue de tipo económico.

En concordancia con el estudio anterior, los resultados arrojaron que 88% de los participantes desertan en sus estudios a causa de falta de apoyo por parte de los padres, y 92% por falta de recursos económicos para seguir estudiando. Los jóvenes participantes expresaron su deseo de retomar sus estudios de educación media superior para tener mejores oportunidades de empleo y poder ofrecer una vida digna a su familia.

En conclusión, se concuerda con Cerquera (2014), quien indica que es importante considerar las características y particularidades de las instituciones educativas de cualquier nivel para contribuir en la mejora de la educación. También se logró crear conciencia en los participantes sobre lo importante que es culminar sus estudios de nivel medio superior y los beneficios que brinda la educación en su desarrollo personal y laboral.

Recomendaciones

Después de analizar los resultados obtenidos, se considera importante llevar a cabo ciertas actividades para brindar ayuda a los alumnos que se encuentran en riesgo de abandonar sus estudios.

1. Comenzar un programa de mentores: Contar con el apoyo de servicios como el de tutor o el de mentor ayuda a que los alumnos se mantengan en la senda de los estudios.
2. Enseñar a los alumnos los beneficios futuros de estudiar: La tarea de docentes y padres es hacer saber a los estudiantes que quedarse a mitad de su formación va a tener consecuencias en su futuro, y que la mejor opción siempre es continuar dentro del sistema educativo.
3. Crear un ambiente agradable en las aulas: Motivar a los estudiantes a querer estar en la escuela.
4. Proporcionar información sobre becas y apoyos escolares para evitar que el factor económico sea determinante para desertar de sus estudios.

Referencias

- Acuña, C. (2018). Deserción escolar en educación a distancia: datos de estudio. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/educacion/desercion-escolar-en-educacion-a-distancia-datos-de-estudio.html>
- Battaglia, M. (2008). *Nonprobability Sampling*. En Paul J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of Survey Research Methods*. United States of America: Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963947.n337>
- Castejón Costa, Juan Luis (coord.) (2016). *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 2163- 2171). Alicante: ACIPE, 2016. ISBN 978-84-608-8714-0. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64219>
- Cerquera, H. (2014). Estado del arte del rendimiento académico en la educación media. *Historia de la Educación Colombiana*, 17(17), 197-220. ISSN 0123-7756.
- Díaz, A. (2020). Abandono escolar en la Educación Media Superior. *RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 449-464. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/125>

- Edel, R. (2017). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 57(1), 144-173 <http://erecursos.uacj.mx/handle/20.500.11961/5528>
- Espinoza, O., González, L. y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. 28, núm. 1, 136-150.150. http://www.scielo.org.mx/article_plus.php?pid=S1405-66662016000300881&tlng=es&lng=es
- García, S. (2010). *Deserción y repetición en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública*. Bogotá: Gente Nueva editorial Ltda. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/911/TO-17863.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Heredia, V. (2020). Deserción escolar en México: Un reto a vencer. *Educación Media Superior*. Universidad América Latina. <https://www.ual.edu.mx/blog/desercion-escolar-en-mexico-un-reto-a-vencer>
- Hernández, L. y Montes, F. (2020). Modelo predictivo del riesgo de abandono escolar en educación media superior en México. *CienciaUAT*, 15(1), 75-85. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78582020000200075&script=sci_arttext#B29
- Hernández, R., Fernández, R. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta ed. Mc Graw Hill Education.
- Infante, R. y Parra, L. (2010). Deserción escolar y desarrollo social: Una mirada sobre el programa Volver a la Escuela en Bogotá. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 4(2), 75-86.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672019000200033
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). La educación obligatoria en México-Informe 2019. [inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/tem_03.html#:~:text=La%20educación%20preescolar%2C%20primaria%20y,obligatorias%20\(párrafo%20primero\)](http://inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/tem_03.html#:~:text=La%20educación%20preescolar%2C%20primaria%20y,obligatorias%20(párrafo%20primero)).
- Leyva, Y. y Guerra, M. (coords.) (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior*. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C158.pdf>

- Martínez, B. H. (2015). Causas del bajo rendimiento escolar origina un alto nivel de deserción escolar y habilidades para estudiar ayudan a mejorar el rendimiento escolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (11)*. ISSN: 2007-2619. <https://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view-File/660/646>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2012). Compendio mundial de la educación 2012. <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/ged-2012-pressreleas-eSP.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). Aportes para la política pública sobre adolescencia, secundaria y ruralidad. *Día de la Educación Técnica (1)*. Perú: UNESCO.
- Orpinas, P. (2016). School Climate Associated with School Dropout Among Tenth Graders. *Pensamiento Psicológico (14)*, 9-20. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/126/323#:~:text=E1%20abandono%20escolar%20es%20el,%2C%20econ%C3%B3micas%2C%20organizacionales%20e%20interaccionales>.
- Ortiz, Y., López, D. y Machado, D. (2014). Rendimiento Académico 1. *Edumecentro*, 6(2), 272–277. <http://www.revedumecentro.sld.cu>
- Plasencia, A. (2020). Abandono escolar en la Educación Media Superior. *RIESED - Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 449-464. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/125>
- Román, C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>
- Ruiz, R., García, J. y Pérez, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 51-74. <https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.04.rr>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Subsecretaría de Educación Media Superior. México, D. F. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_nacional_desercion_ems.

Secretaría de Educación Pública (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. México, D.F. <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>

Silvia, I. (1999). *Elevadas tasas de deserción en Latinoamérica*. https://issuu.com/redipe/docs/boletin_6-4_abril.compressed/239



CAPÍTULO 8

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VIOLENCIA ESCOLAR POR DOCENTES DE PRIMARIA

Agustín Manig Valenzuela
María Luisa Madueño Serrano
Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz
Yuritza Toledo Valdez
Instituto Tecnológico de Sonora

Introducción

La salud emocional y la prevención de la violencia escolar entre pares son temas que deben abordarse de forma constante en las instituciones educativas. Para Alcántara y Ruiz (2022), el trabajo escolar sobre estas temáticas en edades tempranas tiene el potencial de reducir la prevalencia de las afecciones psicoemocionales causadas por la violencia. Sin embargo, dado que la escuela es una de las mayores cajas de resonancia social, lo cierto es que se espera un aumento de la violencia si las condiciones sociales que la originan no disminuyen (García-Sánchez, 2022). En este sentido, la prevalencia de la violencia escolar entre pares compromete el cumplimiento de los objetivos educativos al afectar el ambiente de convivencia socioemocional (González, 2011).

La violencia escolar entre pares es un fenómeno social entendido como la presión psíquica o el abuso de la fuerza ejercida de un estudiante a otro con el propósito de causarle algún tipo de daño (Varo *et al.*, 2006). Las consecuencias de este fenómeno, de acuerdo con Herrera-Rojas *et al.* (2023), se pueden presentar a través de distintos traumas psicológicos en las víctimas, entre ellos: el sufrimiento, la angustia, la falta de sueño, los temores irracionales y la depresión; también se manifiestan mediante efectos psicósomáticos como el vómito, la diarrea, el dolor muscular y la irritabilidad. Además, cuando la violencia escolar

entre pares no se previene, puede causar bajo rendimiento o abandono escolar por parte de los estudiantes afectados.

Los tipos de violencia escolar entre pares se presentan en forma de agresión física, verbal o de exclusión social. La agresión física puede generar un alto índice de infelicidad en quienes la reciben, este tipo de agresión se evidencia en forma de moretones, arañones o golpes, además de que representa innumerables riesgos en el ámbito escolar (Fernández *et al.*, 2010). La agresión verbal se presenta en forma de amenazas, insultos o burlas; lo anterior afecta la realización de tareas y también puede ser motivo de bajo rendimiento académico de los alumnos; por otra parte, desde el ámbito psicoemocional se manifiesta como estrés, afecto inseguro, negativismo, baja autoestima y síntomas depresivos (Álvarez, 2010). Por su parte, la exclusión social es la agresión que genera rechazo o comentarios discriminatorios hacia los alumnos por sus diferencias culturales o religiosas (Giliberti, 2013).

En la violencia escolar, un actor clave es el docente, como autoridad y modelo a seguir, y una de sus funciones es la de promover normas y valores en el ambiente educativo mediante la utilización de acciones y prácticas en su quehacer cotidiano (Vergara, 2005). Con relación a lo anterior, los docentes, deseablemente, deben emplear diversas acciones y prácticas ante situaciones de violencia (Bauman *et al.*, 2008); sin embargo, es importante mencionar que entre las acciones docentes más utilizadas en las instituciones educativas es la de castigar al agresor, y dicho castigo consiste en el regaño, la sanción, la expulsión de la escuela y la intervención directa al momento que se desarrolla la agresión. De acuerdo con lo expuesto por Burger (2015), la práctica docente más recurrente es la posición basada en la autoridad para establecer límites desde un inicio; sin embargo, estas acciones y prácticas, aunque contrarrestan la violencia, son causa de intimidación, lo cual suele ser contraproducente porque afecta el clima escolar basado en la confianza (Berkowitz, 2014).

Los docentes tienen la responsabilidad de identificar las manifestaciones negativas de conducta asociadas con golpes, lesiones, objetos personales rotos o comportamientos como el miedo, la depresión, la tristeza y el bajo rendimiento académico. Por tanto, es de suma importancia prestar atención a cualquier comportamiento anormal con el fin de diagnosticar y estar en condiciones de ayudar a todo estudiante que experimente dichos malestares en el ámbito escolar (Arroyo *et al.*,

2015). Al respecto, es necesario que el personal docente cuente con herramientas clave para saber qué hacer ante situaciones que impliquen actos violentos entre sus alumnos. Lo anterior implica realizar un análisis detallado de las acciones, un registro cuidadoso de las interacciones y de los constantes intercambios entre los estudiantes. Sin embargo, una forma ágil de indagación se realiza a partir del conocimiento del índice de frecuencia, sobre todo cuando se presenten episodios recurrentes de violencia en la escuela (Gómez, 2013).

Para detectar la violencia escolar entre pares, de acuerdo con Caballo (2017), es fundamental disponer de instrumentos con garantías métricas de calidad y que además cuenten con una amplia aceptación, fácil manejo y poco tiempo de aplicación. Al respecto, el presente estudio tiene como objetivo validar un instrumento sobre la violencia escolar entre pares y su prevención docente, de acuerdo con el análisis de sus propiedades psicométricas.

La presente investigación cuantitativa tiene su fundamento en un estudio de naturaleza cualitativa de Manig *et al.* (2017), llevado a cabo en una escuela ubicada en un contexto vulnerable y cuyo propósito fue comprender los significados y las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar desde la mirada teórico metodológica del interaccionismo simbólico. A partir de las categorías resultantes del estudio antes referido, se construyó el instrumento que será objeto de análisis de las propiedades psicométricas.

Fundamentación teórica

El tema de violencia escolar ha presentado distintas dificultades en los más de 30 años de investigaciones relacionadas con las formas de aproximación científica a dicho fenómeno, el cual se ha abordado desde la psicología, la pedagogía, la sociología y otras disciplinas afines a las ciencias de la educación. Los diversos estudios no alcanzan un consenso en las formas para su tratamiento efectivo, dado que los conocimientos generados en torno a dicha violencia no son concluyentes respecto a su origen, factores o causas. Esto dificulta la prevención de la violencia escolar y el estudio de sus múltiples variables, así como el debate metodológico para su medición y diagnóstico (Gómez y Barrios, 2009).

En materia de prevención de la violencia escolar, los docentes deben generar un ambiente positivo para el aprendizaje y la convivencia tranquila en las instituciones educativas (Kochenderfer y Pelletier, 2008). Las formas de prevención más exitosas, de acuerdo con Elizalde (2010), dependen de la detección temprana de los actos de violencia escolar entre pares. Esto permite el apoyo, la confrontación, la revaloración positiva y la mediación entre alumnos. Artavia (2012) afirma que los docentes, cuando detectan rápidamente la violencia escolar, pueden aplicar el diálogo y la reflexión para resolver las situaciones presentadas entre los alumnos. De esta manera, existe la posibilidad de tomar tiempo durante el horario escolar con el fin de platicar con los estudiantes sobre los problemas que surgen y, si es el caso, aprovechar la opción de solicitar el apoyo de personas externas, como es el caso de los psicólogos. En este sentido, se afirma que la detección temprana de la violencia entre pares permite la comunicación efectiva entre los estudiantes involucrados con el fin de crear un ambiente mutuo de confianza (Valdés *et al.*, 2014).

Respecto al diagnóstico de la violencia escolar, Furlong *et al.* (2004) proponen utilizar cuestionarios, encuestas y autorreportes como medidas de evaluación rápida y sencilla en comparación con otras herramientas como la observación o la entrevista. López *et al.* (2010) aseguran que los instrumentos que se utilicen deben cumplir con los criterios mínimos de rigor científico que aseguren resultados confiables. Marín y Reidl (2013) resaltan la importancia de construir instrumentos y validarlos con el fin de contar con mejores procedimientos para detectar oportunamente la violencia escolar entre pares.

Las propiedades psicométricas de un instrumento se consideran un criterio muy importante para definir la calidad de una medición. La confiabilidad y la validez son las dos características métricas clave para evaluar la precisión de un instrumento. Es importante mencionar que la validación de un instrumento tiende a ser consistente si sus propiedades psicométricas se miden en distintos contextos sociales, con distintas poblaciones y participantes. La confiabilidad es el criterio que hace referencia al hecho de medir una variable de forma frecuente, y por otro lado, la validez se refiere a definir de manera clara las variables que se quieren medir (Gómez e Hidalgo, 2015).

Vera *et al.* (2017) identificaron 36 instrumentos para medir la violencia escolar, de los cuales 21 reportaron alguna medida psicométrica y 15 cumplieron con los criterios de inclusión. Los resultados muestran que

la mayoría de los cuestionarios se elaboraron a partir de otros cuestionarios de acoso escolar (en idioma inglés) que poseen adecuadas propiedades psicométricas. La revisión concluye que es necesario diseñar y validar (propiedades psicométricas y confiabilidad) en cuestionarios propios, a partir de la definición de un constructo teórico sólido que esté de acuerdo con el contexto en el que será utilizado.

Asimismo, Díaz y Hernández (2002) aseguran que la construcción de instrumentos debe tener en cuenta el contexto social en el que se encuentra el fenómeno de estudio, debido a que la violencia escolar es un problema en donde intervienen un sin fin de factores, de ahí la importancia de los estudios cualitativos que pueden servir para construir categorías desde la perspectiva de los participantes en sus contextos culturales, que posteriormente pueden utilizarse para la construcción de un instrumento cuantitativo. Cabe destacar que la relevancia de tomar en cuenta el contexto se considera importante y, en este sentido, es oportuno mencionar que, de acuerdo con lo referido por los docentes, en el estudio de Manig *et al.* (2017) los estudiantes tienen una cultura congruente con el ambiente en el que conviven.

Método

La investigación es cuantitativa, de tipo no experimental transeccional. Su alcance es descriptivo ya que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se analiza (Hernández *et al.*, 2014). Esta investigación se propuso desarrollar un instrumento para medir la violencia escolar entre pares desde la perspectiva de los docentes, con el fin de obtener datos confiables dirigidos a la prevención de la violencia escolar entre pares.

Participantes

Los participantes se seleccionaron de forma no probabilística. La muestra se conformó por 112 docentes de grupos escolares de primero a sexto grado, de 19 primarias públicas del municipio de Cajeme. El sector de educación primaria fue seleccionado, dado que Ordóñez *et al.* (2015) aseguran que la violencia escolar entre pares se presenta con mayores niveles de victimización entre los 7 y 9 años de edad.

La muestra se conformó por un total de 63 mujeres (56.3%) y 49 hombres (43.8%), la edad promedio fue de 36 años, con un mínimo de 24 años y máximo de 56 años. Con relación a su escolaridad, 70 docentes (62.5%) contaban con licenciatura, 40 con maestría (35.7%) y 2 con doctorado (1.8%). Respecto al número de docentes que en los últimos años han asistido a talleres de prevención de violencia escolar entre pares, 25% sí lo ha hecho, mientras que 75% no.

Instrumento

El instrumento denominado “Violencia escolar entre pares” se elaboró con base en las categorías resultantes del estudio cualitativo de Manig *et al.* (2017) con el fin de aportar nuevas nociones culturales sobre la perspectiva que tiene el docente respecto al constructo de violencia escolar. El instrumento comprende 29 ítems que evaluaron las siguientes dimensiones: *violencia física*, *violencia verbal*, *acciones docentes* y *prácticas docentes*. Se configuró mediante una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta 0 (nunca), 1 (casi nunca), 2 (casi siempre) y 3 (siempre), las cuales están enfocadas a identificar los niveles de violencia escolar entre pares en escuelas de educación primaria públicas.

Procedimiento

Para determinar la validez de contenido del instrumento, se realizó un juicio de expertos; la experiencia y opinión de los participantes como expertos del tema permitió afinar la precisión y redacción del instrumento, lo cual ayudó a eliminar elementos irrelevantes, así como realizar correcciones e incorporar ideas que ayudaron a clarificar los ítems. Una vez validado el instrumento, se solicitó permiso a los directores de los planteles educativos correspondientes, posteriormente se requirió la cooperación voluntaria de los docentes frente a grupo para proceder a la aplicación del cuestionario. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 21 para realizar los análisis en torno a la validez de constructo, se utilizó un análisis factorial exploratorio y la fiabilidad se estableció mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

Resultados

Las propiedades psicométricas del instrumento resultaron del análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción de máxima verosimilitud y rotación Oblimin, donde se obtuvo una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin aceptable ($KMO = .69$) y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($X^2 = 1040.52$, $p < .000$), lo cual comprueba la adecuación de los datos para el análisis factorial. De los 29 ítems, se eliminaron 17 por poseer cargas factoriales mayores a 0.30 en más de dos factores. El instrumento resultante se conformó finalmente por factores e ítems que se describen a continuación

El primer factor resultante fue la *violencia física* (ver Tabla 1), integrados por tres ítems: a) Existen problemas de daños físicos entre sus estudiantes causados por peleas, b) Hay agresiones con objetos (piedras, mesa bancos, cuadernos, etc.) entre sus estudiantes, y c) Los estudiantes se golpean entre sí dentro del aula.

Tabla 1. *Resultados del análisis factorial del instrumento para medir el factor denominado violencia física*

Indicadores	M	DE	Carga factorial				Comunalidades
			1	2	3	4	
Existen problemas de daños físicos entre sus estudiantes causados por peleas	.75	.88	.725	-	-	-	.563
Hay agresiones con objetos (piedras, mesa bancos, cuadernos, etc.) entre sus estudiantes	.99	.62	.869	-	-	-	.796
Los estudiantes se golpean entre sí dentro del aula	1.07	.74	.920	-	-	-	.974

Fuente. Elaboración propia.

El segundo factor resultante, referido en la Tabla 2, fue la *violencia verbal* y quedó construido por tres ítems: a) Los alumnos se ponen sobrenombres en el aula, b) Dentro de su aula existen palabras altisonantes (insultos, groserías, gritos) por parte de sus alumnos, y c) En su clase tiene estudiantes que sean víctimas de violencia verbal.

Tabla 2. *Resultados del análisis factorial del instrumento para medir el factor denominado violencia verbal*

Indicadores	M	DE	Carga factorial				Comunidades
			1	2	3	4	
Los alumnos se ponen sobrenombres en el aula	1.12	.78	-	.743	-	-	.597
Dentro de su aula existen palabras altisonantes (insultos, groserías, gritos) por parte de sus alumnos	1.21	.65	-	.973	-	-	.967
En su clase tiene estudiantes que sean víctimas de violencia verbal	1.10	.69	-	.801	-	-	.650

Fuente. Elaboración propia.

El tercer factor corresponde a las *acciones docentes*, y se integra de tres ítems: a) Realiza horas de guardia para prevenir incidentes violentos entre los estudiantes en algún lugar establecido, b) Utiliza estrategias dirigidas a la prevención de la violencia escolar, y c) Durante la hora de receso a recreo escolar vigila o supervisa a los alumnos (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Resultados del análisis factorial del instrumento para medir el factor denominado las acciones docentes*

Indicadores	M	DE	Carga factorial				Comunidades
			1	2	3	4	
Realiza horas de guardia para prevenir incidentes violentos, entre los estudiantes en algún lugar establecido	2.79	.57	-	-	.974	-	.962
Utiliza estrategias dirigidas a la prevención de la violencia escolar	2.67	.67	-	-	.864	-	.751
Durante la hora de receso a recreo escolar vigila o supervisa a los alumnos	2.79	.54	-	-	.687	-	.546

Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, el cuarto factor fueron las *prácticas docentes* y quedó construido de la siguiente manera: a) Planifica actividades que ayudan a disminuir la violencia escolar, b) Utiliza estrategias para disminuir la violencia en la ruta de mejora escolar, y por último, c) Cuenta con las distintas estrategias para disminuir la violencia (ver Tabla 4).

Tabla 4. *Resultados de análisis factorial del instrumento para medir el factor denominado prácticas docentes*

Indicadores	Carga factorial						Comunidades
	M	DE	1	2	3	4	
Planifica actividades que ayudan a disminuir la violencia escolar	2.38	.55	-	-	-	.745	.564
Utiliza estrategias para disminuir la violencia en la ruta de mejora escolar	2.55	.56	-	-	-	.916	.885
Cuenta con las distintas estrategias para disminuir la violencia	2.50	.58	-	-	-	.909	.877

Fuente. Elaboración propia.

Las correlaciones resultantes entre los cuatro factores estudiados explican el 76% de la varianza. Las cuales se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. *Resultados de la correlación de factores para medir la violencia escolar entre pares desde la perspectiva de los docentes*

Correlación entre los factores					
F1	-				
F2	.414	-			
F3	.394	.126	-		
F4	.045	.204	.272	-	

Fuente. Elaboración propia.

Para determinar la confiabilidad global y por factor de los puntajes, se utilizó el Alfa de Cronbach; en todos los casos existe una buena

consistencia interna, la cual indica la confiabilidad con un Alfa de Cronbach global de .80, y por factores con valores iguales o superiores a .85; dicha confiabilidad se encuentra en los rangos establecidos por de Vellis (2012) donde a partir del 0.70 es aceptable (ver Tabla 6).

Tabla 6. *Confiabilidad por factores y global del instrumento*

Factores	Alfa de Cronbach	No. De elementos
Violencia física	.85	3
Violencia verbal	.86	3
Acciones docentes	.86	3
Practicas docentes	.89	3
Global	.89	12

Conclusiones

La presente investigación cumplió con el objetivo de validar un instrumento sobre la violencia escolar entre pares y su prevención docente, de acuerdo con el análisis de las propiedades psicométricas. Se obtuvieron los resultados de confiabilidad a través de la consistencia interna por el coeficiente de Alfa de Cronbach aceptable, lo cual significa que cumple con los criterios teóricos que se establecen para la confiabilidad del instrumento; en este caso, el puntaje obtenido da evidencia de un nivel muy bueno y respetable. La propuesta original de la escala constaba de 29 ítems (4 factores), mismos que se redujeron a 12 debido a que 17 de estos mismos no eran significativos. A partir de ellos, se realizó un nuevo análisis de confiabilidad con los 12 ítems restantes donde se observa que el valor del coeficiente a nivel general fue de un .89, mientras que en el factor 1 (*violencia física*) se identificó un índice de .85, en el factor 2 (*violencia verbal*) se identificó un índice de .86, el factor 3 (*acciones docentes*) con un índice de .86 y, por último, el factor 4 (*prácticas docentes*) en el cual se identificó con un índice de Alfa de Cronbach de .89. Sin embargo, el instrumento presenta limitaciones, ya que solo recoge el punto de vista de los docentes. Por tanto, se recomienda realizar una batería de instrumentos que también tomen en cuenta el punto de vista de los distintos actores educativos, tales como los padres de familia, los estudiantes y directivos.

Referencias

- Álvarez, C. D. (2010). Raíces de la violencia de género. En *Manual de lucha contra la violencia de género*, 43-64
- Artavia, J. (2012). Manifestaciones de violencia explícita o evidente durante el desarrollo del recreo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-29.
- Arroyo, R. R., Bofill, M. R. & Cid, M. T. (2015). Estudio del *bullying* en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368.
- Bauman, S., Rigby, K. & Hoppa, K. (2008). U.S. teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28, 837-856. doi: 10.1080/01443410802379085
- Berkowitz, G. M. (2014). *American drama of the twentieth century*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781317901730>
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.
- Caballo, V. E. & Salazar, I. C. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: el cuestionario de habilidades sociales. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25(1).
- Díaz, A. F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del *bullying*, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 353-372.
- Fernández, I. (2010). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., Cornell, D. G. & Skiba, R. (2004). Methodological and measurement issues in school violence research: Moving beyond the social problem era. *Journal of School Violence*, 3(2-3), 5-12.
- García, B. (2012). Consolidar las reformas de la educación básica en México: Una asignatura pendiente. *Perfiles Educativos*, 34(SPE), 47-56.
- Gómez, A. (2013). *Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870.

- Gómez, J. & Hidalgo, M. D. (2015). La validez en los test, escalas y cuestionarios. *La Sociología en sus Escenarios*, 8.
- Gómez, S. A. & Barrios, Á. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205.
- Herrera-Rojas, M. del C., Díaz-Guamán, A. E. & Ludeña-Rodríguez, M. P. (2023). Efectos del *bullying* en el bajo rendimiento escolar en los estudiantes ecuatorianos: una revisión documental. *MENTOR. Revista De investigación Educativa y Deportiva*, 2(4), 41-52. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5309>
- Kochenderfer, B. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453
- López, B. G., Peris, F. S., Ros, C. R. & Remesal, A. F. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- Manig, A., Navarro, A., Madueño, M. & Ruelas, A. (2017). Las fuentes de la violencia escolar desde la perspectiva de los docentes. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 4(12), 37-50.
- Marín, A. & Reidl, L. (2013). Validación psicométrica del cuestionario. Así nos llevamos en la escuela para evaluar el hostigamiento escolar (*bullying*) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11-36.
- Ordóñez, M. C., Mora, J. C. & Shephard, B. S. (2015). Estudio transversal: variables asociadas al acoso escolar. *Revista Médica HJCA*, 8(1), 42-52.
- Valdés, Á., Estévez, E., & Manig, A. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles Educativos*, 36(145), 51-64.
- Varo, M. B., Fernández, M. O., Cobos, F. M., Gutiérrez, P. V. & Aragón, R. B. (2006). Intervención grupal en los trastornos de ansiedad en Atención Primaria: técnicas de relajación y cognitivo-conductuales. *SEMERGEN-Medicina de Familia*, 32(5), 205-210.
- Vera, C. Y., Vélez, C. M. & García, H. I. (2017). Medición del *bullying* escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(1), 1-16.
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).

CAPÍTULO 9

PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA LABORAL EN PERSONAL DE UNA TIENDA DE AUTOSERVICIO

Alberto Galván Corral
Cecilia Aurora Murillo Félix
Marisol Galaviz Zamora
Instituto Tecnológico de Sonora

Introducción

La calidad de vida laboral (CVL) es un tema que se ha estudiado por varios años desde diferentes áreas y enfoques, como consecuencia, se ha identificado un conjunto de variables que, se asume, tienen influencia sobre el particular. Entre ellas están: el clima organizacional, estrés, la comunicación, productividad, desempeño, retención de personal, entre otros. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), es primordial que en las organizaciones impere un entorno de trabajo saludable, en apoyo a ello formularon un documento que contiene políticas, prácticas y estrategias que contribuyen al mejoramiento de la salud del trabajador en su centro de trabajo (OMS, 2010).

Por su parte, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2022) destaca que la fuerza de trabajo en América es de aproximadamente 50% de la población total, que representa un aproximado de 460 millones de personas, que se encuentran prácticamente presentes en todos los sectores de la economía; en consecuencia, es preciso mejorar las condiciones de trabajo para que sean seguras, saludables, justas y equitativas. En la medida que se contribuya a lo anterior, se mejorará el desarrollo personal y la producción laboral; en caso contrario, se podría provocar insatisfacción, riesgos y accidentes laborales. En resumen, proporcionar lo indispensable a los trabajadores son causales sociales esenciales del bienestar físico y emocional de las personas.

En lo local, este tema también reviste importancia, ya que la CVL resulta determinante tanto para empresas públicas como privadas; en el contexto actual de rivalidad empresarial, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel percibido de CVL entre el personal de una tienda de autoservicio ubicada en Navojoa, Sonora, México? Derivado de la pregunta de investigación, el objetivo de la presente investigación fue conocer la percepción del personal sobre la calidad de vida laboral en una tienda de autoservicio ubicada en Navojoa, Sonora, México, mediante modelos de análisis de varianza, para identificar sus áreas de oportunidad.

Fundamentación teórica

En cuanto a la CVL, el ámbito académico ha brindado un sinnúmero de definiciones de su constitución, por ejemplo, que es una serie de principios que argumenta que los individuos son el elemento más valioso de una entidad corporativa, debido a que son fiables, comprometidos y capaces de contribuir a la organización, por lo que consecuentemente deben ser tratados de forma digna y respetuosa (Shahbazi *et al.*, 2011).

Por su parte, Castro *et al.* (2018) identifican que las definiciones de CVL se pueden integrar en tres categorías: i) las centradas en el trabajador, que se sustentan en la estimación del trabajador respecto de su entorno laboral, destacan aspectos como la satisfacción laboral, experiencia en la entidad, motivación laboral, así como humanizar las necesidades personales; ii) las centradas en la organización, concernientes a elementos relativos a procesos y variaciones en la dinámica institucional, participación la toma de decisiones y solución de problemas, bienestar, productividad y satisfacción laboral, relaciones de trabajo, entre otros; iii) definiciones nuevas, que se distinguen por determinar la relación de la CVL con la satisfacción que el empleo provoca en el trabajador, y como consecuencia de recientes maneras de administrar el recurso humano, asigna un papel relevante a las organizaciones.

Método

El estudio fue cuantitativo no experimental, descriptivo y correlacional; el estudio se aplicó en el personal de una tienda de autoservicio que cuenta con cinco sucursales o puntos de venta, todas ubicadas en Navojoa, Sonora, México; la muestra fue por conveniencia, integrada por 64 participantes de un total de 93 trabajadores, la participación porcentual por punto de venta fue del 76.2, 66.7, 58.8, 64.7, 76.5 (tiendas 1 a 5, respectivamente), promediando 68.8 del total del personal. La participación porcentual fue la siguiente: en función del sexo fue 32.8 y 67.2 para el sexo masculino y femenino, respectivamente; en función de la edad, fue 23.4 hasta 24 años, 39.1 más de 24 a 35 años y el 37.5 de más de 35 años; y en función de la antigüedad en la empresa, el personal de menos de 1 año 42.2, de 1 a 2 años 29.7 y más de 2 años 28.1.

El instrumento empleado fue formulado por Arrieta-Díaz (2018) y está compuesto por 70 reactivos, distribuidos en 12 factores o dimensiones; usa una escala de 6 puntos tipo Likert, a cada posible respuesta se le asignó un valor numérico: Muy de acuerdo = 5, De acuerdo = 4, Regular de acuerdo = 3, En desacuerdo = 2, Muy en desacuerdo = 1, Indiferente = 0. Además, se recogió información sociodemográfica de los participantes, como sexo, edad y antigüedad en la empresa.

Los factores del instrumento son los siguientes: seguridad y condiciones de trabajo (SCT), salud ocupacional (SO), moral (M), remuneración (R), participación organizacional (PO), comunicación (C), identidad (I), dirección y liderazgo (DL), diseño del puesto (DP), justicia organizacional (JO), satisfacción laboral (SL) y calidad de vida laboral (CVL), como percepción global.

En lo referente a los resultados, se calcularon medias por reactivo y factor, en concordancia con lo señalado por Kerlinger y Lee (2008), García *et al.* (2011), Hernández *et al.* (2014) y Pinedo-Taco *et al.* (2018). Se determinaron tres niveles de CVL, nivel bajo, con valores de 0 a 1.67, nivel medio para los valores de 1.67 a 3.33 y nivel alto de 3.33 a 5.00.

Las variables sociodemográficas se manejaron como variables categóricas en función de su propia naturaleza; para establecer la influencia de tales variables sobre el nivel de CVL percibido (general y por factor), se formularon modelos de análisis de varianza, también llamados modelos ANOVA, mediante regresión lineal por mínimos cuadrados ordinarios; el nivel de significación utilizado fue de 0.05, los cálculos y

análisis estadísticos se formularon mediante el programa estadístico SPSS, versión 24.

El procedimiento siguió los siguientes pasos: se adaptó el instrumento, agregándole las variables sociodemográficas ya mencionadas; subsiguientemente se solicitó el apoyo y autorización de las autoridades de la empresa para la realización del estudio mediante la aplicación del instrumento; a la totalidad de los trabajadores se les explicó la finalidad del estudio, el instrumento y forma de contestarlo, además de expresarles que el manejo de la información sería confidencial y anónima; se proporcionó un ejemplar del instrumento para su respuesta a todos los trabajadores que de forma libre y voluntaria aceptaron participar, exceptuando a quienes declararon no tener interés en participar. La recopilación de los datos se llevó a cabo, en primer lugar, en Excel, mediante doble captura independiente, para identificar posibles omisiones y errores en la misma, en segundo lugar, los datos se procesaron en el paquete estadístico SPSS versión 24.0; posteriormente se formularon pruebas de validez y confiabilidad al instrumento, para después realizar los análisis estadísticos pertinentes.

Previo a la descripción de los resultados obtenidos, las respuestas de los participantes se sometieron a una prueba de validez mediante grupos contrastados, de acuerdo con lo indicado por Sierra (2001), Kerlinger y Lee (2008) y Anastasi y Urbina (2009); como consecuencia de este análisis, se eliminaron los reactivos 8, 15, 16, 21, 38, 44 y 62 (6 reactivos) debido a que presentaron niveles de significación superiores a 0.05. En cuanto a la confiabilidad, se eliminaron los reactivos 6, 10, 49, 56 y 60 (5 reactivos) debido a que presentaron correlación inferior a 0.200. Adicionalmente se realizaron pruebas de confiabilidad mediante el coeficiente Omega de McDonald. De acuerdo con Campo-Arias (2013), cuando el instrumento utilizado sea multidimensional, es conveniente reportar el coeficiente Omega de McDonald debido a que estima mejor la consistencia interna en estos casos; los coeficientes Omega de McDonald, una vez eliminados los reactivos ya mencionados, presentan valores superiores al valor de referencia de 0.6, tanto a nivel global como en cada uno de los factores. En cuanto al valor de la confiabilidad, Kerlinger y Lee (2008) reconocen que en algunos casos los valores de 0.5 o 0.6 son aceptables. En resumen, derivado de lo anterior, se afirma que las respuestas del instrumento de

CVL que se empleó en la presente investigación presentan niveles aceptables de validez y confiabilidad; para efectos de cálculo e interpretación de resultados se consideraron solo los reactivos, que presentaron validez y confiabilidad, es decir, de 70 reactivos iniciales, se ajustó a 59 reactivos. Toda vez que se describieron los detalles más importantes relativos al método, en el siguiente apartado se describen los principales hallazgos.

Resultados

En este apartado se analizan los resultados más relevantes, en primer lugar, se presentan los valores medios, altos y bajos por factor, en segundo lugar, se presentan los modelos ANOVA en función de las variables categóricas ya mencionadas.

Los valores medios (entre paréntesis) por factor en orden descendente fueron los siguientes, en nivel alto: DL (3.98), JO (3.80), SCT (3.79), PO (3.77), I (3.75), DP (3.72), SL (3.71), CVL (3.63), M (3.50), C (3.39); nivel medio: SO (3.31) y R (3.24).

A continuación, se muestran los resultados de los modelos ANOVA, es pertinente destacar que de cada modelo se presenta el coeficiente estimado (Coef), el error estándar (E est) y el p-valor. En primer lugar, se precisa que la variable edad no influyó en la CVL; consecuentemente, sus modelos ANOVA se omiten debido a la extensión del presente documento, estos resultados coinciden con los hallazgos de Pérez Zapata *et al.* (2014), Ayala *et al.* (2017), Canales-Vergara *et al.* (2018) y Lopes-Pereira *et al.* (2020), mientras que discrepan con los de Fernández-Puig *et al.* (2015), ya que encontraron diferencias significativas con relación inversa, a menor edad, mayor CVL.

La Tabla 1 presenta los modelos ANOVA con la variable sexo; el sexo influye en el nivel percibido de CVL, sin embargo, esto no se presenta en todos los factores, no influye en la CVL general ni en los factores moral, remuneración, participación organizacional, comunicación, identidad, dirección y liderazgo y justicia organizacional; en función de la variable sexo, el valor y nivel percibido por factor son: CVL 3.877 (alto), salud ocupacional 3.714 (alto), moral 3.707 (alto), remuneración 3.44 (alto), participación organizacional 4.010 (alto), comunicación 3.524 (alto), identidad 3.981 (alto), dirección y liderazgo 4.128 (alto), diseño del

puesto 3.960 (alto), justicia organizacional 4.071 (alto), es decir, no hay diferencia estadísticamente significativa entre el personal masculino *versus* el femenino.

Los factores donde el sexo sí influye es en seguridad y condiciones de trabajo, mientras las personas de sexo masculino perciben un nivel de 4.01, las personas de sexo femenino perciben un nivel inferior en comparación a los del sexo masculino, siendo de 3.631, pese a lo anterior, en ambos casos el nivel percibido es alto; en el factor de salud ocupacional también influye el sexo del trabajador, mientras que el personal masculino percibe un nivel de 3.714, el personal femenino percibe un nivel de 3.107, lo que se traduce en que el personal masculino percibe un nivel alto, el personal femenino percibe un nivel medio; algo similar ocurre en el factor satisfacción laboral, mientras el personal masculino percibe un nivel de 4.026, el personal femenino percibe un nivel de 3.555, pese a lo anterior, ambos niveles son altos.

Los resultados de la influencia del sexo sobre la CVL discrepan con los obtenidos por Pérez Zapata *et al.* (2014), Ayala *et al.* (2017), Canales-Vergara *et al.* (2018), Lopes-Pereira *et al.* (2020) y Saidykhan y Ceesay (2020), ya que ellos encontraron en sus resultados que el sexo no fue estadísticamente significativo; también discrepan con Fernández-Puig *et al.* (2015), quienes encontraron puntuaciones mayores en las mujeres.

En la Tabla 2 se presentan los resultados de los modelos ANOVA con la variable antigüedad en la empresa; en lo referente a la CVL, el personal de hasta 2 años (menos de 1 año y 1 a 2 años) percibe un valor promedio de 3.58, mientras que el personal con antigüedad mayor a 2 años percibe un valor superior, en comparación al resto, ubicándose en 4.19; pese a lo anterior, en ambos casos el nivel percibido es alto; situaciones similares se presentan en motivación, el personal con mayor antigüedad presenta los valores más altos, 4.03, respecto al resto del personal que promedian 3.38; también en identidad y satisfacción laboral hay diferencias, aunque ambos con niveles altos; mientras que el personal con antigüedad menor y media presenta valores de 3.70, el personal con mayor antigüedad observa valores de 4.26 en lo referente a identidad, mientras que en satisfacción laboral los valores son de 3.58 y 4.37, respectivamente, para el resto del personal *versus* el personal con mayor antigüedad.

Tabla 1. *Modelos ANOVA con variable sexo*

Variable	Masculino			Femenino			Variable	Masculino			Femenino		
	Coef	E est	P-valor	Coef	E est	P-valor		Coef	E est	P-valor	Coef	E est	P-valor
CVL	3.877	0.173	0.000*	-0.372	0.211	0.083	C	3.524	0.240	0.000*	-0.204	0.293	
	4.102	0.183	0.000*	-0.471	0.224	0.040*		I	3.981	0.188	0.000*	-0.348	0.229
	3.714	0.228	0.000*	-0.607	0.278	0.033*			DL	4.128	0.195	0.000*	-0.213
SO	3.707	0.208	0.000*	-0.309	0.253	0.228	DP	3.960		0.211	0.000*	-0.356	0.258
	3.440	0.228	0.000*	-0.301	0.278	0.283		JO	4.071	0.206	0.000*	-0.401	0.172
	4.010	0.181	0.000*	-0.358	0.221	0.110			SL	4.026	0.170	0.000*	-0.471
PO	4.010	0.181	0.000*	-0.358	0.221	0.110	SL	4.026		0.170	0.000*	-0.471	0.208
	0.000*	0.110	0.027*					P-valor	0.000*	0.027*			

Nota: *Estadísticamente significativo al 0.05.

En seguridad y condiciones de trabajo, tanto el personal con menor antigüedad (menos de 1 año) como el personal con mayor antigüedad (más de 2 años) perciben un valor promedio de 3.809, mientras que el personal con antigüedad media (1 a 2 años) percibe condiciones de 3.29; es decir, el personal con antigüedad de 1 a 2 años percibe un nivel medio, mientras que en el resto el nivel percibido es alto. Esta situación también se presenta en salud ocupacional, donde los valores promedio percibidos fueron 3.29 y 3.91, esta diferencia ubica en nivel medio a los de menor y media antigüedad *versus* los de mayor antigüedad, que observan un nivel alto; también sucede en remuneración, donde el personal con mayor antigüedad (más de 2 años) tiene una percepción alta, de 3.96, mientras que el resto del personal tiene una percepción de nivel medio 3.06 (Tabla 2).

Continuando con los resultados presentados en la Tabla 2, las dimensiones comunicación y dirección y liderazgo presentan influencia de las tres categorías de antigüedad en la empresa; en comunicación, el personal con antigüedad menor a 1 año presenta valores de 3.38 (alto), mientras que en el personal con antigüedad de 1 a 2 años, su valor es de 2.74 (medio), y el personal con más de 2 años de antigüedad presenta valores de 4.07 (alto); por el lado de dirección y liderazgo, el personal con menor antigüedad (menos de 1 año) presenta valores de 3.96 (alto), mientras que en el personal con antigüedad de 1 a 2 años la percepción se ubica en 3.44 (alto), y en el personal de mayor antigüedad (más de 2 años) es de 4.59 (alto), aunque existen diferencias estadísticamente significativas, el nivel percibido es alto en las tres categorías. Por último, la antigüedad no influye en los factores participación organizacional y diseño del puesto.

Estos resultados coinciden parcialmente con los de Fernández-Puig *et al.* (2015) y Lopes-Pereira *et al.* (2020), ya que ellos encontraron una relación negativa significativa, a mayor tiempo de trabajo en la organización, menor nivel de CVL, y discrepan con los de Canales-Vergara *et al.* (2018), ya que ellos encontraron que los años de experiencia no presentaron influencia estadísticamente significativa.

Tabla 2. Modelos ANOVA con variable antigüedad en la empresa

Variable		Menos de 1 año	1 a 2 años	Más de 2 años	Variable		Menos de 1 año	1 a 2 años	Más de 2 años
CVL	Coef	3.577	-0.413	0.611	C	Coef	3.389	-0.652	0.681
	E est	0.138	0.214	0.217		E est	0.190	0.296	0.300
	P-valor	0.000*	0.058	0.007*		P-valor	0.000*	0.031*	0.027*
SCT	Coef	3.809	-0.520	0.469	I	Coef	3.696	-0.359	0.559
	E est	0.152	0.236	0.240		E est	0.155	0.241	0.245
	P-valor	0.000*	0.032*	0.055		P-valor	0.000*	0.142	0.026*
SO	Coef	3.289	-0.531	0.622	DL	Coef	3.963	-0.523	0.631
	E est	0.192	0.298	0.303		E est	0.151	0.236	0.239
	P-valor	0.000*	0.080	0.044*		P-valor	0.000*	0.030*	0.011*
M	Coef	3.376	-0.200	0.651	DP	Coef	3.716	-0.375	0.414
	E est	0.174	0.271	0.276		E est	0.181	0.282	0.286
	P-valor	0.000*	0.464	0.021*		P-valor	0.000*	0.189	0.154
R	Coef	3.065	-0.262	0.894	JO	Coef	3.789	-0.578	0.655
	E est	0.183	0.284	0.289		E est	0.162	0.252	0.256
	P-valor	0.000*	0.360	0.003*		P-valor	0.000*	0.025*	0.013*
PO	Coef	3.770	-0.434	0.452	SL	Coef	3.576	-0.304	0.796
	E est	0.150	0.234	0.238		E est	0.132	0.206	0.209
	P-valor	0.000*	0.069	0.062		P-valor	0.000*	0.145	0.000*

Nota: *Estadísticamente significativo al 0.05.

Conclusiones y recomendaciones

Con base en los resultados expuestos en el apartado anterior, se procede a formular las siguientes conclusiones y recomendaciones.

1. El nivel percibido de CVL en la cadena de tiendas de autoservicio es alta, tanto a nivel general como en 9 de sus 11 factores: dirección y liderazgo, justicia organizacional, seguridad y condiciones de trabajo, participación organizacional, identidad, diseño del puesto, satisfacción laboral, motivación y comunicación; los factores salud ocupacional y remuneración se ubican en el nivel medio.
2. El personal de sexo femenino percibe niveles inferiores de CVL en los factores seguridad y condiciones de trabajo, salud ocupacional y satisfacción laboral, en CVL general y en el resto de factores, el sexo no influye.
3. La edad del trabajador no influye en los niveles percibidos de CVL, tanto en lo general como por factor).
4. La antigüedad en la empresa influye en el nivel percibido de CVL, mientras el personal con antigüedad de 1 a 2 años presenta menores niveles de CVL, el personal con mayor antigüedad (más de 2 años) presenta niveles mayores.
5. Se sugiere realizar entrevistas a profundidad con el personal para identificar las causas que provocan las diferencias en la percepción detectadas, a fin de implementar medidas tendientes a mejorar el nivel percibido de CVL y que tales diferencias vayan reduciéndose o eliminándose, eventualmente.
6. Es conveniente profundizar en los aspectos relativos a salud ocupacional y remuneración, ya que fueron los factores que presentaron puntajes menores, ubicándose en el nivel medio.

Referencias

- Anastasi, A. y Urbina, S. (2009). *Tests psicológicos* (7a ed.). Prentice Hall.
- Arrieta-Díaz, D. (2018). Validación multivariante de un instrumento de la calidad de vida laboral (Multivariant Validation of an Instrument for the Quality of Work Life). *Journal of Business Management and Economics*, 6(03), 01-08. Disponible en: <https://www.innovativejournal.in/index.php/jbme/article/view/2038/1706>.

- Ayala, Y., Peiró Silla, J. M., Tordera, N., Lorente, L. & Yeves, J. (2017). Job Satisfaction and Innovative Performance in Young Spanish Employees: Testing New Patterns in the Happy-Productive Worker Thesis—A Discriminant Study. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1377-1401. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9778-1>.
- Canales-Vergara, M. A., Valenzuela-Suazo, S. V. & Luengo-Machuca, L. H. (2018). Calidad de vida en el trabajo en profesores de colegios públicos de Concepción, Chile. *Enfermería Universitaria*, 15(4). <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.4.544>.
- Campo-Arias, A. (2013). Informe de la consistencia interna de las escalas en las investigaciones publicadas en la *Revista Colombiana de Psiquiatría*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(1), 136-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=806/80626357007>.
- Castro, P., Cruz, E., Hernández, J., Vargas, R. & Luis, K. (2018). Una perspectiva de la calidad de vida laboral. *Revista Ibeoamérica de Ciencias*, 2 (Una Perspectiva de Calidad Laboral), 45. www.reibci.org.
- Fernández-Puig, V., Mayayo, J. L., Lúsar, A. C. & Tejedor, C. V. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(3), 175-185. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001>.
- García, R., Tommasino, H., Marzaroli, J. y Gutiérrez, R. (2011). Impacto de estrategias colectivas en la sustentabilidad de sistemas familiares lecheros en Uruguay. *Pastos y Forrajes*, 34(1), 109-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2691/269119476009>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2008). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Lopes-Pereira, A. P., Grego-Maia, L., Dos Santos, S. V. M., Cruz-Robazzi, M. L. D. C. & da Silva, L. A. (2020). Predictors associated with the quality of life at work of public university teachers. *Revista de Salud Pública*, 22(5). <https://doi.org/10.15446/RSAP.V22N5.75923>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010). *Entornos laborales saludables: fundamentos y modelo de la OMS: contextualización, prácticas y literatura de apoyo*. Suiza: OMS, 2010.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2022). Salud de los Trabajadores. <https://www.paho.org/es/temas/salud-trabajadores>.

- Pérez Zapata, D., Peralta Montecinos, J. & Fernández-Davila Jara, P. (2014). Influencia de variables organizacionales en la calidad de vida laboral de funcionarios del sector público de salud en el extremo norte de Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.ivoc>.
- Pinedo-Taco, R., Gómez-Pando, L. y Julca-Otiniano, A. (2018). Sostenibilidad de sistemas de producción de quinua (*Chenopodium quinoa Willd.*). *Ecosistemas y Recursos Agropecuarios*, 5(15), 399-409. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3586/358662587003>.
- Saidykhan, L. W. & Ceesay, L. B. (2020). Quality of Work-Life Among Employees of The University of The Gambia. *Archives of Business Research*, 8(3), 230-248. <https://doi.org/10.14738/abr.83.7920>.
- Shahbazi, B., Shokrzadeh, S., Bejani, H., Malekinia, E. & Ghoroneh, D. (2011). A survey of relationship between the Quality of Work life and performance of Department Chairpersons of Esfahan University and Esfahan Medical Science University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.302>.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Editorial Paraninfo.

CAPÍTULO 10

PERCEPCIÓN DE HÁBITOS SALUDABLES EN UNIVERSITARIOS ANTES Y DESPUÉS DEL CONFINAMIENTO POR COVID-19

*Nadia Lourdes Chan Barocio**

*Carlos Artemio Favela Ramírez**

*Joel Alejandro Oloño Meza**

*José Antonio Rodríguez Rodríguez***

Instituto Tecnológico de Sonora*

Universidad de Almería**

Introducción

Derivado de la pandemia por covid-19 para evitar la propagación de la enfermedad, se aplicaron las medidas de aislamiento o confinamiento de la población que desafortunadamente impactan sobre el estilo de vida, la práctica de actividad física, sobre el aspecto alimentario y en general sobre la salud física, mental y social (Vergara *et al.*, 2020). Los efectos a corto y medio plazo derivados del confinamiento, se resaltan en un mayor sedentarismo, cambios en hábitos de sueño, aumento del uso de pantallas, enfermedades mentales y estrés (Biviá *et al.*, 2020; Castañeda *et al.*, 2020; Jurak *et al.*, 2020; Narici *et al.*, 2020).

La salud es definida como el estado de bienestar físico, psíquico y social, que involucra un avance continuo de las condiciones personales y sociales en las que se desenvuelve el individuo con el objetivo de lograr un nivel de calidad de vida superior (Cecilia, Atucha, y García-Estañ, 2018). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los estilos de vida son cada vez más sedentarios por el uso del transporte motorizado y la utilización cada vez mayor de pantallas para el trabajo, la educación y las actividades recreativas (OMS, 2020). La inactividad física está asociada con muchas enfermedades no transmisibles (ENT), las personas con un nivel insuficiente de actividad física tienen un riesgo de muerte

entre 20 y 30% mayor en comparación con las personas que alcanzan un nivel suficiente de actividad física (OMS, 2020).

Antecedentes

Álvarez (2020) realizó un estudio con una muestra de 193 estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Javeriana ubicada en Perú, tomando aquellos pertenecientes a la Facultad de Ciencias. Les aplicó un formulario estandarizado para conocer los cambios de hábitos alimentarios y actividad física durante el confinamiento por covid-19. Como resultado, 51.8% del alumnado presentó un aumento de la cantidad de comida consumida, como también se presentó 45.1% en el aumento de la variabilidad de alimentos y 49.2% en el consumo de fruta. En lo que refiere a la actividad física, 46.1% afirmó que su actividad física era menor y 46.6% no sintieron motivación para realizar actividad física durante el confinamiento. Como conclusión, el autor señaló que el confinamiento trajo consigo el aumento de consumo de alimentos y redujo la actividad física.

En este sentido, Lozano *et al.* (2020) realizaron durante un periodo de dos semanas, entre el 11 y 25 de mayo, un cuestionario de forma virtual a 343 estudiantes de la Universidad Almería en España, donde se percibían escalas de satisfacción vital, resiliencia y capital social *online*, con el objetivo de conocer de qué modo ha experimentado el estudiantado universitario la situación de confinamiento. Los objetivos específicos fueron: 1) conocer qué relaciones existen entre la experiencia vital de confinamiento y la satisfacción vital, la resiliencia y el capital social *online*; 2) detectar algunas claves de funcionamiento de la satisfacción vital, la resiliencia y el capital social *online* según perfiles e impactos en la conducta. Se obtuvieron los resultados más significativos en relación con 31.6%, que se vio afectado socioeconómicamente, 57.4% en el rendimiento académico; por último, y el más afectado con 73.6%, el ámbito psicológico. Se concluyó que los estudiantes se mostraron afectados en cuanto a los tres ámbitos por el estado de confinamiento, mayormente en el aspecto psicológico.

Por su parte, Acuanela *et al.* (2020) sostienen que durante la pandemia covid-19, los estudiantes de la Universidad Católica de Cuenca, sede Azogues, en la provincia de Cañar, República del Ecuador, que

realizaban ejercicios de moderada y alta intensidad la redujeron; en cuanto a otros estudiantes, optaron por el sedentarismo, lo cual afirman por medio de una investigación realizada con un enfoque cuantitativo donde se utilizó el Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ) con una muestra de 267 estudiantes de esta institución, con el fin de analizar los datos de los niveles de actividad física antes y durante el confinamiento. Si estos han presentado cambios, si son planificados, para crear nuevas ideas adaptadas a este nuevo estilo de vida, donde los resultados fueron: el género masculino antes de la pandemia 34.7% realizaba actividad física de nivel alto y después de la pandemia 27.4%; mientras de nivel moderado 31.5% antes, y después 27.4%. En lo que respecta al género femenino, en niveles de actividad física alta 18.9% realizaba antes de la pandemia y después 15.4%; en nivel moderado 38.5% antes, y 27.3% después de la pandemia.

De igual manera, León y Zolano (2021) llevaron a cabo una investigación con 180 estudiantes inscritos en la Licenciatura de Cultura Física y de la Licenciatura de Educación de la unidad Santa Ana, en estado de confinamiento por covid-19. Aplicaron un cuestionario estandarizado donde se analizaron dos variables: la primera consiste en el estrés en el estudiante universitario por el confinamiento, la segunda variable consistió en la actividad física y salud de los estudiantes. El estudio tuvo el propósito de analizar la posibilidad de relación que hay entre el estrés y los estudiantes en confinamiento por covid-19. En los resultados del cuestionario, se observó en la primera variable que 59% de los estudiantes no había trabajado antes de la pandemia en espacios virtuales, 32% casi nunca lo ha hecho, 7% algunas veces y 2% menciona que siempre lo ha hecho; en cuanto a la segunda variable, observamos que 64% de los estudiantes casi nunca realizó actividad física durante el periodo de confinamiento, 12% siempre realizó, 10% casi siempre, 8% nunca y 6% algunas veces. Se concluyó que la disminución de la actividad física genera estrés y ansiedad en los estudiantes universitarios, lo cual pone en riesgo su salud física y mental.

Asimismo, Rodríguez *et al.* (2021) realizaron un estudio en el que participaron 83 estudiantes universitarios del área de ciencias biológicas y ciencias de la salud de la Ciudad de México. Para ello aplicaron un cuestionario virtual, diseñado para conocer la ingesta habitual de alimentos antes y durante el confinamiento por la pandemia covid-19 y

cómo se asocia con sus emociones. Se obtuvo como resultados que 78.3% de los encuestados realizó cambios en sus hábitos alimenticios; en contraste con esto, 19.3% mencionó no tener cambios; 25 personas afirmaron que los cambios alimenticios que trajo el confinamiento fueron buenos; desde otro punto de vista, menos de la mitad de estos optaron por alimentos saludables en el resto de preguntas en el cuestionario. En conclusión, los estudiantes universitarios en su mayoría obtuvieron malos hábitos alimentarios y algunos más desconocen lo que son buenos hábitos alimentarios.

Objetivo

Identificar la percepción en los hábitos de vida saludable de alimentación y actividad física que tienen los jóvenes universitarios del sur de Sonora, antes y después del confinamiento por covid-19.

Método

Tipo de estudio

Este estudio corresponde a un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, con un diseño transversal descriptivo-comparativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Participantes

La selección de los participantes fue por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que se seleccionó a los sujetos que se tenía al alcance. Participaron 441 estudiantes (67% hombres y 33% mujeres) universitarios del sur de Sonora de entre 17 y 53 años ($M = 21$ y $DS = 3.8$).

Instrumento

Se elaboró una encuesta conformada por 29 preguntas sobre hábitos saludables, tomando como referencia los aspectos de alimentación, activi-

dad física, descanso y sueño, estado de ánimo, enfermedades, consumo de alcohol y consumo de tabaco. Se formularon preguntas de opción múltiple, abiertas de respuesta corta y de escala tipo Likert de 1 a 5, con preguntas referentes a la situación antes y después de la pandemia (ej., según la siguiente escala, donde 1 es poco saludable, hasta 5 que es muy saludable. En general, ¿cómo considera que era su alimentación antes del confinamiento? 1 poco saludable – 5 muy saludable).

Procedimiento

Primero se adaptó la encuesta de forma virtual en formularios de Google. Posteriormente se envió el enlace de la encuesta por medios electrónicos a profesores universitarios para que compartieran con sus estudiantes. La encuesta contenía un apartado donde se solicitaba el consentimiento informado y si estaba de acuerdo en contestarla. El levantamiento de datos se llevó a cabo durante septiembre y diciembre de 2021, una vez que el confinamiento estricto en México había terminado.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el apoyo del programa estadístico SPSS versión 24 para Windows. Se utilizó la estadística descriptiva para determinar promedio, desviación estándar y porcentajes.

Resultados

De acuerdo con los resultados, se muestra que 37.6% de los sujetos consideran estar saludables y tener buenos hábitos respecto a su alimentación antes del confinamiento, mientras que 34.7 % mencionan estar saludables después del confinamiento, lo que indica una diferencia mínima en sus hábitos antes y después del confinamiento (ver Tabla 1).

Por otra parte, se muestra que 3.9% piensan que no fueron nada saludables antes del confinamiento. Por lo tanto, existió un aumento en el cual 4.5% de los sujetos consideran no ser nada saludables después del confinamiento (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Análisis descriptivos de la percepción en los hábitos en la alimentación antes y después del confinamiento*

	Antes del confinamiento						Después del confinamiento					
	F	%	Me- dia	DS	Min.	Max.	F	%	Me- dia	DS	Min.	Max.
Nada saludable	17	3.9	2.42	0.95	0	4	20	4.5	2.34	1.01	0	4
Poco saludable	45	10.2					66	15.0				
Medianamente saludable	164	37.2					150	34.0				
Saludable	166	37.6					153	34.7				
Muy saludable	49	11.1					52	11.8				
Total	441	100.0					441	100.0				

Nota: F= frecuencia, DS= desviación estándar, Min= mínimo, Max= máximo.
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se muestra que, de acuerdo con la percepción en la actividad física, 26% consideran que fueron muy activos antes del confinamiento, mientras que tan solo 15.2% de los sujetos muestran estar muy activos después del confinamiento (ver Tabla 2).

Por otra parte, 9.5% de los jóvenes mencionan no tener actividad física antes del confinamiento, sin embargo, 18.6% de los sujetos no han estado activos después del confinamiento. Por lo tanto, se observa que hay un incremento en el cual los jóvenes no tienen actividad física después del confinamiento (ver Tabla 2).

Para realizar la comparación antes y después en hábitos de alimentación y de actividad física, se realizó la prueba de Chi Cuadrado de McNemar con un nivel de significancia de 0.05. Por lo tanto, en relación con la comparación de la percepción de hábitos en la alimentación, no se encontraron diferencias significativas antes y después del confinamiento de acuerdo con la prueba de Chi Cuadrado de McNemar ($p = 0.178$) (ver Tabla 3).

Tabla 2. *Análisis descriptivos de la percepción en los hábitos en la actividad física antes y después del confinamiento*

	Antes del confinamiento					Después del confinamiento						
	F	%	Media	DS	Min.	Max.	F	%	Media	DS	Min.	Max.
Nada activo	42	9.5	2.41	1.2	0	4	82	18.6	1.89	1.3	0	4
Poco activo	71	16.1					101	22.9				
Medianamente activo	106	24.0					110	24.9				
Activo	106	24.0					81	18.4				
Muy activo	116	26.3					67	15.2				
Total	441	100.0					441	100.0				

Nota: F= frecuencia, DS= desviación estándar, Min= mínimo, Max= máximo.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, respecto a la comparación de la percepción de hábitos en la actividad física, se encontraron diferencias significativas antes y después del confinamiento, de acuerdo con la prueba de Chi Cuadrado de McNemar ($p = < 0.001$) (ver Tabla 4).

Tabla 3. Comparación de la percepción en los hábitos en la alimentación antes y después del confinamiento

	Después					Total
	Nada saludable	Poco saludable	Medianamente saludable	Saludable	Muy saludable	
Nada saludable	2 (0.5)	4 (0.9)	4 (0.9)	6 (1.4)	1 (0.2)	17 (3.9)
Poco saludable	3 (0.7)	7 (1.6)	15 (3.4)	13 (2.9)	7 (1.6)	45 (10.2)
Medianamente saludable	6 (1.4)	33 (7.5)	72 (16.3)	47 (10.7)	6 (1.4)	164 (37.2)
Saludable	6 (1.4)	19 (4.3)	48 (10.9)	77 (17.5)	16 (3.6)	166 (37.6)
Muy saludable	3 (0.7)	3 (0.7)	11 (2.5)	10 (2.3)	52 (5.0)	49 (11.1)
Total	20 (4.5)	66 (15.0)	150 (34.0)	153 (34.7)	52 (11.8)	441 (100)

Nota: Se presenta la frecuencia y entre paréntesis el porcentaje.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Comparación de la percepción en los hábitos en la actividad física antes y después del confinamiento

	Después					Total
	Nada activo	Poco activo	Medianamente activo	Activo	Muy activo	
Nada activo	16 (3.6)	7 (1.6)	10 (2.3)	6 (1.4)	3 (0.7)	42 (9.5)
Poco activo	14 (3.2)	27 (6.1)	7 (1.6)	16 (3.6)	7 (1.6)	71 (16.1)
Medianamente activo	17 (3.9)	17 (3.9)	35 (7.9)	25 (5.7)	12 (2.7)	106 (24.0)
Activo	14 (3.2)	29 (6.6)	31 (7.0)	19 (4.3)	13 (2.9)	106 (24.0)
Muy activo	21 (4.8)	21 (4.8)	27 (6.1)	15 (3.4)	32 (7.3)	116 (26.3)
Total	82 (18.6)	101 (22.9)	110 (24.9)	81 (18.4)	67 (15.2)	441 (100)

Nota: Se presenta la frecuencia y entre paréntesis el porcentaje.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue identificar la percepción en los hábitos de vida saludable de alimentación y actividad física que tienen los jóvenes universitarios del sur de Sonora antes y después del confinamiento por covid-19. De esta manera, los resultados muestran cambios negativos en los hábitos de alimentación y de actividad física, que se ha optado por una conducta alimentaria no saludable y se han reducido los niveles de actividad física hacia una conducta sedentaria. En este sentido, se ha demostrado que el sedentarismo es un factor de riesgo importante para el desarrollo de ENT como enfermedades cardiovasculares (ECV), diabetes tipo 2 (DT2), cáncer de mama y cáncer de colon (OMS, 2020). En México, las ECV y la DT2 y algunos tipos de cáncer son las principales causas de muerte (INEGI, 2022). A pesar de lo anterior, información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía indica que 60% de los adultos mexicanos se mantienen inactivos (INEGI, 2021). Además de la prevención de estas enfermedades, la investigación preliminar apunta que el cumplimiento constante de las pautas de actividad física se asocia con un riesgo reducido de resultados graves de covid-19 (WHO, 2022). Nuestros resultados, respecto a la disminución del nivel de actividad física, son similares con los presentados por Acuanela *et al.* (2020), en donde los estudiantes redujeron 7.3 % el nivel de actividad física alto después del confinamiento.

En relación con los hábitos de alimentación, hubo solamente un cambio de 5.4% en conductas alimentarias menos saludables, teniendo 34.7% de percepción de alimentación saludable y 11.8% de alimentación muy saludable. Estos resultados coinciden por los reportados por Rodríguez *et al.* (2021), en donde señalan que 36.9% de los estudiantes tienen la percepción de que presentan una buena alimentación, y 13.8% muy buena. Estos resultados se pueden deber a que los estudiantes no logran identificar una dieta sana con claridad debido a que existen varios factores sociales y culturales que hacen de la alimentación una construcción social con un alto consumo de alimentos de origen animal y carbohidratos refinados (Rodríguez *et al.*, 2021). Por otro lado, Álvarez (2020) también reportó que no hubo cambios en la percepción de la alimentación antes y durante el confinamiento, lo que se puede deber a que el covid-19 llevó a la población estudiada a adoptar hábitos alimentarios más saludables.

Conclusiones y recomendaciones

En conclusión, los resultados mostrados en este estudio indican que los hábitos saludables de alimentación después del confinamiento presentaron una mejoría, mientras que en actividad física se inclinó hacia una conducta sedentaria. De modo que, para evitar el sobrepeso y la obesidad, se requiere de equilibrar el consumo de alimentos y el gasto energético, se requiere aumentar el nivel de actividad física en cualquiera de sus manifestaciones. De igual manera, la actividad física reduce los niveles de estrés y eleva el funcionamiento del sistema inmune, lo que actuaría como función protectora contra enfermedades como el covid-19.

Es importante que en las universidades incorporen programas y campañas universitarias que tengan estrategias sobre actividad física, recomendaciones de alimentación, medidas de pausas activas y estrategias de descanso adecuado que impacten positivamente en la constitución de estilos de vida saludable como elemento preventivo de enfermedades crónicas e infecciosas.

Referencias

- Acuanela-Buri, F. N., Heredia-León, D. A., Ávila-Mediavilla, C. M., & Bravo-Navarro, W. H. (2020). La actividad física en estudiantes universitarios antes y durante la pandemia covid-19. *Polo del Conocimiento. Revista Científico-Profesional*, 5(11), 163-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659464>
- Álvarez Cordero, F. C. (2020). *Hábitos alimentarios y actividad física durante el confinamiento por covid-19 en estudiantes de la Facultad de Ciencias-Pontificia Universidad Javeriana*. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/51991>
- Biviá-Roig, G., La Rosa, V. L., Gómez-Tébar, M., Serrano-Raya, L., Amer-Cuenca, J. J., Caruso, S., Commodari, E., Barrasa-Shaw, A., & Lisón, J. F. (2020). Analysis of the Impact of the Confinement Resulting from COVID-19 on the Lifestyle and Psychological Wellbeing of Spanish Pregnant Women: An Internet-Based Cross-Sectional Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5933. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165933>

- Castañeda-Babarro, A., Arbillaga-Etxarri, A., Gutiérrez-Santamaría, B., & Coca, A. (2020). Physical Activity Change during covid-19 Confinement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(18), 6878. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186878>
- Cecilia, M. J., Atucha, N. M., & García-Estañ, J. (2018). Estilos de salud y hábitos saludables en estudiantes del Grado en Farmacia. *Educación Médica*, *19*, 294-305. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.008>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. MacGraw-Hill/Interamericana.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022). Estadística de defunciones registradas de enero a junio de 2021. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/dr/dr2021.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). Módulo de práctica deportiva y ejercicio físico. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/moprade/def/doc/resultados_moprade_nov_2021.pdf
- Jurak, G., Morrison, S. A., Leskošek, B., Kovač, M., Hadžić, V., Vodičar, J., Truden, P., & Starc, G. (2020). Physical activity recommendations during the coronavirus disease-2019 virus outbreak. *Journal of Sport and Health Science*, *9*(4), 325. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.05.003>
- León Bazan, M. J., & Zolano Sánchez, M. L. (2021). Actividad física en época de confinamiento por covid-19 para reducir los niveles de estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales*, *35*, Art. 35. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi35.394>
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo Canosa, V., & Martínez Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el covid-19 entre universitarios: satisfacción vital, resiliencia y capital social *online*. *RISE*, *9*(Extra 1), 79-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7495555>
- Narici, M., Vito, G. D., Franchi, M., Paoli, A., Moro, T., Marcolin, G., Grassi, B., Baldassarre, G., Zuccarelli, L., Biolo, G., di Girolamo, F. G., Fiotti, N., Dela, F., Greenhaff, P., & Maganaris, C. (2021). Impact of sedentarism due to the COVID-19 home confinement on neuromuscular, cardiovascular and metabolic health: Physiological and pathophysiological implications and recommendations for physical and nutritional countermeasures. *European Journal of Sport Science*, *21*(4), 614-635. <https://doi.org/10.1080/17461391.2020.1761076>

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). Actividad física. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Rodríguez López, C. P., Liceaga Mendoza, R. I., Nájera Medina, O., Gómez Cruz, Y., & Palma Fierro, E. (2021). Confinamiento, alimentación y salud en universitarios de la Ciudad de México en tiempos de coronavirus 19. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, 107-125. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2021962-05>
- Vergara Castañeda, A., Lobato Lastiri, M. F., Díaz Gay, M., & Ayala Moreno, M. del R. (2020). *Cambios en el comportamiento alimentario en la era del covid-19*. <https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/1767>
- World Health Organization (2022). Healthy At Home - Physical Activity. <https://www.who.int/news-room/campaigns/connecting-the-world-to-combat-coronavirus/healthyathome/healthyathome---physical-activity>

CAPÍTULO 11

DECÁLOGO DEL EMPRENDEDOR GASTRONÓMICO EN CAJEME CON MIRAS A EVOLUCIONAR A CIUDAD CREATIVA DE LA UNESCO: SECCIÓN MARISQUEROS Y CAHUAMANTEROS

*Esequiel Torres Armendáriz**

*Marisela González Román**

*Marlene Judith Peimbert Romero***

*Teodoro Rafael Wendlant Amézaga***

*Grace Marlene Rojas Borboa***

*Abdul Sahib Machi García***

Universidad Vizcaya de las Américas*

Instituto Tecnológico de Sonora**

Introducción

La difusión de la cultura, costumbres, comida, vestimenta, artes-folclor, ciencia-tecnología, educación, valores-virtudes y otros, es determinante para posicionar a los pueblos o comunidades de los países como lugar a visitar y estar en la mente de los turistas locales y extranjeros; los factores señalados deben trabajarse y mejorar con diversos proyectos de forma multidisciplinar, es decir, desde el gobierno, las empresas, las universidades, las fundaciones u organizaciones sociales y más, con acciones que ayuden a su posicionamiento.

Antecedentes

La Red de Ciudades Creativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se creó en 2004 para promover la cooperación hacia y entre las ciudades que identifiquen la creatividad como factor estratégico de desarrollo urbano sostenible. Las 246 ciudades que actualmente forman la Red trabajan juntas hacia

un objetivo común: posicionar la creatividad y las industrias culturales en el centro de su plan de desarrollo local y cooperar activamente a nivel internacional en la materia. La Red cubre siete ámbitos creativos: artesanía y artes populares, artes digitales, cine, diseño, gastronomía, literatura y música (UNESCO, 2015).

Por otra parte, en 2015 más de 150 líderes mundiales asistieron a la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible para aprobar la Agenda para el Desarrollo Sostenible. El documento generado fue titulado “Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, fue adoptado por los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas. México es uno de los países que ha avanzado en intentar enfrentar la pobreza, mejorar la salud, educación, igualdad de género y medio ambiente, entre otros (Machi *et al.*, 2019), en alineación con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que buscan poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático sin que nadie quede atrás, para el año 2030. Lo anterior conlleva la necesidad del trabajo conjunto entre los sectores sociales, empresariales, educativos y los gobiernos, que dirijan sus metas y visión de manera común y planeada para un desarrollo del territorio, siendo así un beneficio general (ONU, 2015).

En 2017, Ciudad Obregón, a través de sus universidades y otros actores en alianza, se asesoró con dos ciudades de la Red de Ciudades Creativas de la UNESCO: una –Ensenada, Baja California– de México (Sánchez, 2015) y otra –Tucson, Arizona– de Estados Unidos (Martínez, 2015), para realizar un proyecto colaborativo cuyo fin fue integrar un expediente que postulara a la ciudad a ser Ciudad Creativa de la UNESCO, reconocida en el área de gastronomía (Machi *et al.*, 2018).

La comida sonorenses es reconocida a nivel internacional, y en Cajeme, aparte de los derivados de la agricultura y ganadería (tortillas sobaqueras, birria, caldos de res y wakabaki, carne asada, coyotas, hot dogs y otros), se cuenta con productos del mar de excelente calidad; además se cuenta con mariscos frescos y cocinados, de los que se destaca la cahuamanta. De lo anterior se generan negocios y restaurantes que producen y comercializan los alimentos señalados, y se han convertido en un soporte de la economía y calidad de vida regional.

Objetivo

Desarrollar un decálogo del emprendedor gastronómico en Cajeme, diagnosticando el área de restaurantes de mariscos y cahuamanta, como alimento originario reconocido en el estado de Sonora; con miras a seguir aportando evidencias que promuevan a la región como Ciudad Creativa de la UNESCO y que favorezcan la atracción del turismo y calidad de vida.

Fundamentación teórica

A continuación se presentan las definiciones y principales bases teóricas que dan sustento a este estudio:

El emprendedor, su origen y contribución económica

El nacimiento de empresas y la supervivencia de otras en un mercado competitivo están sujetas al papel que desempeñan emprendedores y empresarios. En la historia del pensamiento económico se pueden encontrar contribuciones a la formación de empresario y emprendedor, que buscan comprender al empresario como agente que produce beneficios mediante la gestión de recursos; adicionalmente, se muestra al emprendedor en el rol de innovador, de agente de cambio y oportunista para crear nuevas empresas o aprovechar oportunidades de negocios. Es importante reconocer los esfuerzos de los Estados latinoamericanos para desarrollar la mentalidad emprendedora y la creación de empresas con el objeto de impulsar el crecimiento económico de los países y la región en general (Primo & Turizo, 2016).

Por su parte, Herrera y Montoya (2013) señalan que la complejidad del tema no ha permitido que los investigadores se pongan de acuerdo en los conceptos y en una única teoría. Pero en su conjunto, se complementan una de la otra; por tanto, el emprendedor y el emprendimiento deben verse como un evento contextual en un ecosistema, bajo un pensamiento sistémico que difiere de una persona a otra, de ahí que no se deba buscar una receta mágica que conduzca al éxito.

Importancia de las empresas para las regiones de Latinoamérica

Existe una amplia creencia de que el conocimiento y la innovación están arraigados al territorio, por lo que cualquier política de desarrollo local

está obligada a potenciar los procesos de innovación desde la dimensión regional para que tenga éxito (Llisterri & Pietrobelli, 2011).

Los gobiernos de Latinoamérica desde hace algunas décadas han diseñado e instrumentado acciones tendientes a fomentar el desarrollo de las empresas, especialmente a emprendedores y microempresas que, por lo general, son los que requieren mayores apoyos. Los resultados han sido variados, dependiendo de los programas, recursos y concepción que se ha tenido sobre el sector. En el colectivo de empresas de la región los principales problemas tienen que ver con productividad, tecnología, conocimiento, innovación, financiamiento, organización en redes, integración a cadenas globales de valor, *marketing*, gestión gerencial, entre otros. Por ello, los retos tienen que atender esa compleja problemática (González & Becerra, 2021).

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2019), la innovación es clave para que las empresas puedan incrementar la productividad, lo cual conduciría a que reduzcan las diferencias respecto a la grande empresa. Un reto importante es que las pymes puedan modernizar su logística. Aprovechar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para acortar distancias, disminuir costos, reducir tiempos de negociación y entrega y desarrollar creativos mecanismos de negocio, les ayudaría a mejorar su grado de competitividad.

Las pymes y mipymes en México y el sur de Sonora

Las empresas enfrentan problemas como: liquidez limitada, falta de financiamiento, falta de redes de apoyo, así como dificultades para innovar. Además de estos factores, en las zonas rurales las empresas enfrentan también pobreza, migración y creciente demanda de multifuncionalidad, lo que obliga a considerar otros sectores, aparte de la agricultura, dentro de estos territorios. Ramos *et al.* (2022) analizaron desde una perspectiva teórica los factores que inciden en el desempeño organizacional de las micro, pequeñas y medianas empresas (mipymes) del área rural del sur del estado de Sonora, México; encontrando que el desempeño de estas generalmente se mide a través de las dimensiones operativa y financiera, asimismo, se encontró que factores como la orientación emprendedora, el capital social y la innovación son elementos que impactan el desempeño.

La gastronomía sonorenses y cajemense

La industria gastronómica en Cajeme se encuentra en constante desarrollo entorno a la gran variedad de dulces, postres, tamales, bebidas, carnes, caldos y sopas sonorenses representativos de la región (Gobierno de Sonora, 2022), y muchos negocios o emprendimientos se dedican a la producción y venta de estos productos actualmente, dando desarrollo a la economía y nuevas empresas que aportan a la economía local, estatal y del país.

Alimentos originarios o adoptados por la región

En Cajeme existen diversas pequeñas y medianas empresas (pymes) y emprendimientos a nivel gastronómico, donde venden las comidas típicas y tradicionales de Sonora, como alimentos orientales, entre otros, y lo que la mayoría de ellos tiene en semejanza son: un contador o varios que están llevando un control de sus recursos y manteniendo en equilibrio la empresa, buscando maximizar los beneficios y cumplir con todas las obligaciones de la empresa; por otro lado, el contador cuenta con la responsabilidad profesional de presentar la información contable cuando sea oportuna, verídica y ordenada a los directivos para poder realizar una toma de decisiones en tiempo (Franco & Coloma, 2016).

Los productos y alimentos del mar (mariscos y cahuamanta)

Con base en su volumen de captura, México ocupa el tercer sitio en Latinoamérica y representa 5.8% de la pesca total en la región, solo por debajo de Perú y Chile. De las pesquerías de características oceánicas e industrializadas, es Sonora quien ocupa el primer lugar en términos de volumen de captura de especies de alta mar para consumo humano a nivel nacional, con 274 307 toneladas, aunque de estas la pesca, distribución, cultivo y consumo de camarón se maneja aparte, ya que significa el producto de mayor importancia, aproximadamente 40% en comparación con las demás especies (Contreras, 2002; Aguilar *et al.*, 2010; Díaz *et al.*, 2013).

El consumo de alimentos del mar en el estado de Sonora y el noroeste de México tiene gran importancia; así, además de la labor primaria de su producción, se genera el beneficio de los negocios que los procesan y generan no solo microempresas familiares de distribución, sino restaurantes que dan empleo y sustento a familias de la región; frescos o cocinados o ambos, estas empresas ofrecen diversos menús para el consumo local y

extranjero, siendo reconocidos por propios y extraños como exquisitos y de gran calidad, además del distintivo de originarios.

El turismo y la comida del sur de Sonora

La globalización de la economía mundial intensifica la competencia entre los destinos turísticos. Ante ello, resulta necesario emprender esfuerzos para mantener la posición privilegiada que actualmente gozan algunos países. Tal es el caso de México, que se distingue por ser uno de los líderes en el mercado mundial de turismo al ocupar la décima posición en recepción de visitantes; pese a esto, aún no ha consolidado la cultura de la calidad y competitividad, como consecuencia, muestra una tendencia a rezagarse en el *ranking* de competitividad de los principales destinos turísticos en el mundo. Uno de los aspectos que puede apoyar para seguir escalando peldaños en el gusto de los turistas es la comida, una atracción que nadie puede negar (Ibáñez, 2011).

La promoción de las bondades culinarias en las ciudades de Sonora

Anteriormente, los turistas no se interesaban en los alimentos de los lugares que visitaban ya que les eran desconocidos; sin embargo, esto ha cambiado y ahora buscan tener nuevas experiencias, por lo que ya se atreven a probar platillos diversos en cuanto a colores y sabores. En este contexto, la alimentación y el traslado de los individuos coinciden y se articulan elementos que posicionan a los alimentos como un producto turístico. En este binomio turismo-alimentos surge la ruta alimentaria para potencializar el significado simbólico como facilitadores de la experiencia del visitante, como un instrumento que promueve el desarrollo rural con identidad territorial. Por ello ha sido importante identificar alimentos tradicionales de la Ruta del Río Sonora, México, que se posicionan, de acuerdo con los empresarios y consumidores, como los de mayor grado de identidad. Se realizó una encuesta a los empresarios de venta de alimentos en la zona de estudio, entrevistas y encuestas a consumidores y turistas potenciales de la región. Entre 45 distintas comidas tradicionales, las que destacaron como emblemáticas de la zona fueron: tamales, “burros” de carne con chile, quesos y postres, como el piloncillo y el jamoncillo (Camarena, 2018).

Importancia de la contabilidad para restaurantes

Las empresas a nivel gastronómico cuentan con un nivel elevado de ingresos diarios por la venta de sus productos, por lo tanto, la inexistencia de una contabilidad o contador que mantenga un control sobre los recursos y obligaciones de la empresa, resultaría en fracaso antes de los 5 años de actividades, según Acosta (2020), quien además menciona que un contador tiene el perfil de un profesional integral con capacidades para liderar, y a su vez, busca el desarrollo de las organizaciones por medio de su perfil administrativo al ser tan analítico, creativo y estratégico.

Según Franco y Coloma (2016), el objetivo del contador es proporcionar información a la gerencia para una acertada toma de decisiones. Por eso mismo, uno de los objetivos fundamentales es registrar, en forma clara y precisa, todas las operaciones efectuadas por la empresa durante el ejercicio fiscal, lo que termina siendo muy necesario al comenzar un negocio, puesto que de esta manera el contador podrá proporcionar a los usuarios de la información contable datos oportunos, verídicos y ordenados en términos de unidades monetarias, referidos a la situación patrimonial y financiera de una empresa a una determinada fecha y los resultados obtenidos correspondientes a un determinado tiempo de trabajo; y justamente, volviendo al punto principal, esto les permitirá tomar decisiones acertadas para prever con bastante anticipación el futuro de la empresa. Partiendo de lo anterior, también mencionan que las empresas tienen la necesidad de llevar un control de los negociadores mercantiles y financieros con el fin de obtener mayor productividad y el aprovechamiento del patrimonio. La contabilidad es esencial en el éxito de un negocio, una universidad o comunidad, programas sociales o gubernamentales o una ciudad.

El chef y los empleados de restaurante (enfoque al personal)

La estandarización de los productos es un medio para asegurar la calidad en el restaurante, ya que la improvisación es un riesgo. En la prestación del servicio la estandarización es más compleja, ya que existe la interacción e intervención del cliente. Pero este puede basarse en ciertos lineamientos establecidos por el restaurante, los cuales son importantes para atender las distintas situaciones que surgen en cada interacción con el consumidor, de ahí la importancia del chef y de los empleados ligados al servicio directo o administrativo (Vanegas, 2008).

La buena administración, ligada a un sabor y servicio inigualables, es la principal apuesta en la que se juegan su suerte los restaurantes de Sonora y del municipio de Cajeme; Ciudad Obregón es, en boca de todos, un lugar para venir a comer, así los emprendedores reconocen que es fundamental contar con personal que sepa llevar al paladar de los clientes las medidas y combinaciones perfectas en sazón y cantidad.

Los enfoques de servicio, calidad y precio

Sin profundizar en los diferentes tipos de innovación en las empresas, los servicios centrados en las personas son aquellos que pueden ser utilizados por las empresas restauranteras, ya que su principal objetivo es desarrollar y mantener el bienestar de los consumidores, así como también están orientados a mantener el confort del lugar y contar con los servicios adecuados para tratar de que el usuario no busque otros establecimientos para satisfacer sus necesidades y quede satisfecho, además de aceptar pagar con un respetable margen de ganancia para el negocio (Delgado *et al.*, 2013).

Metodología

En este apartado se señalan los materiales y métodos utilizados para realizar el diagnóstico:

Tipo de estudio

El presente proyecto de investigación-acción participativa fue de tipo exploratorio y corte cualitativo, ya que solo se describen las opiniones y propuestas de los restauranteros, se utilizó estadística descriptiva para visualizar en tablas los resultados (Schmelkers, 2014).

El diseño fue no experimental, ya que no se manipularon variables ni hubo grupo de control, y transversal, pues el instrumento se aplicó en una sola ocasión por diferentes vías, como el correo, llamada por teléfono y redes sociales; no hubo muestreo aleatorio, se invitó a conocidos y reconocidos empresarios del rubro en el municipio y se trabajó con quienes aceptaron participar, para ser así una muestra no aleatoria y por conveniencia (Hernández *et al.*, 2014).

Sujetos

Participaron 20 restauranteros, de 32 a 72 años, con un promedio de 54 años de edad; 16 hombres y 4 mujeres, de los cuales 80% están casados y 20% están solteros o divorciados; en cuanto a su nivel de escolaridad, 60% refirió contar con licenciatura y 40%, con bachillerato. Finalmente, se les cuestionó la antigüedad del puesto o de ellos en el negocio, a lo que señalaron que va desde 3 hasta más de 40 años.

Técnicas e instrumento

Se utilizó una encuesta de opinión semiestructurada para entrevistar a los restauranteros, principalmente a encargados y dueños, conformada por 17 ítems de tipo dicotómicos, escala Likert y opción múltiple, algunas con pregunta abierta para ampliar la información derivada, contó además con datos de caracterización de los sujetos participantes y se validó a través de expertos en el área, quienes opinaron sobre el contenido y formato de construcción y aplicación.

Resultados y discusión

Después de charlar con el empresario sobre su negocio y el contexto de emprender en la ciudad, se inició con todos preguntando los datos de su origen o historia del negocio, ya que el giro fue el principal motivo de selección, al ser este un estudio enfocado al área de restaurantes de mariscos y cahuamanta, por ser un alimento típico de la región y de los más característicos, junto con la birria, los hot dogs, la carne asada o los tacos, y algunos postres o caldos de las comunidades regionales.

Tabla 1. *Respuesta a la pregunta sobre dónde surge la idea de negocio*

Opción	No.	%
Individual	4	20
Familiar	10	50
Herencia	4	20
Por lo laboral	2	10

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la pregunta sobre dónde surge la idea de negocio, en la Tabla 1 se muestra que 50% señaló que en la familia, seguido por herencia, que también se considera familiar, por lo que este rubro destaca por sobre las ideas individuales de los emprendedores o dueños o las ideas surgidas en empleos anteriores.

Tabla 2. *Sobre si el negocio ya está estable*

Opción	No.	%
Sí	15	75
No	5	25

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a si el negocio ya está estable o genera ganancias, 75% de los entrevistados señalaron que sí, es decir, 15 de los emprendedores, y 5 de ellos, que representan 25%, señaló que aún están en proceso de consolidarse en un futuro cercano, o al menos eso esperan (ver Tabla 2).

Tabla 3. *Respuesta a la pregunta sobre si alguna vez perdieron su inversión del negocio y empezaron de nuevo*

Opción	No.	%
Sí	12	60
No	8	40

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la pregunta de si alguna vez perdieron su inversión o negocio y empezaron de nuevo, 12 encuestados señalaron que sí, es decir, 60%, y además comentaron que algunos de ellos más de una vez, pero que lo bueno es que no se equivocaron y su terquedad ya está dando frutos (ver Tabla 3).

Tabla 4. *Alguna vez tuviste otro giro y lo cambiaste*

Opción	No.	%
Sí	4	20
No	16	80

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a si alguna vez tuvieron o manejaron otro giro en su negocio o cambiaron, solo 20% señaló que sí, mientras 80% dijo que siempre ha sido marisquero o cahuananero (ver Tabla 4).

Tabla 5. *Sobre cuánto tiempo tardó en manejar finanzas sanas en el negocio*

Opción	No.	%
Entre 1 y 2 años	0	0
Entre 3 y 5 años	6	30
Entre 6 y 10 años	8	40
Más de 10 años	6	30

Fuente: Elaboración propia.

También se les preguntó el tiempo aproximado o el rango que tardaron en posicionarse en o para su mercado o zona, es decir, que sus ventas les permitieron manejarse en números negros, a lo que todos, o bien 100%, señalaron que entre 3 y 10 años al menos, es decir, 30% que entre 3 y 5 años, 40% que entre 6 y 10 años y el restante 30% dijo que más de 10 años (ver Tabla 5).

Tabla 6. *Sobre qué tanto considera que influye el recurso humano para el éxito de un negocio culinario*

Opción	No.	%
Mucho	4	20
Regular	10	50
Poco	4	20
Nada	2	10

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la pregunta sobre la influencia que consideran que tiene el personal o recurso humano del negocio o restaurante para que se mantenga o tenga éxito, 70% señaló que de regular a mucho, mientras que el restante 30% dijo que poco o nada (ver Tabla 6).

Tabla 7. *Sobre si siguen manejando los mismos proveedores desde otros intentos de negocio del mismo giro*

Opción	No.	%	Por qué
Sí	8	40	-Calidad del producto -Seguridad de existencia -Puntualidad al entregar -Precios -Están cerca
No	12	60	-Ellos cambiaron de negocio o giro -Subieron de precios -Bajaron su calidad

Fuente: Elaboración propia.

También se preguntó a los empresarios si continúan manejando la misma cartera de proveedores en este o desde sus otros negocios del mismo giro, a lo cual 40% señaló que sí y 60% que no; argumentando los primeros que las razones para continuar siendo sus clientes principalmente fue por la calidad de su producto, el manejo de sus existencias o seguridad de que tendrán productos, su puntualidad, sus precios o que están cerca para atender; por otra parte, los que cambiaron de proveedores señalan como causas, porque ellos cambiaron de giro, subieron sus precios o bajaron la calidad o cantidad de sus productos (ver Tabla 7).

Tabla 8. *Sobre qué o quién recomiendan que controle las pérdidas o mermas*

Opción	No.	%
Experiencia (tú mismo)	5	25
Asesor o CP	10	50
Chef o empleado	5	25

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a su recomendación para el control de pérdidas o mermas, la mitad, o 50%, señaló que debería hacerlo un asesor de la empresa o su contador, 25% señaló que el encargado o dueño puede hacerlo por experiencia, o bien el chef o empleado de confianza en el restante 25%, respectivamente (ver Tabla 8).

Tabla 9. *Sobre si creen que es necesario tener un asesor contable para emprender*

Opción	No.	%
Sí	16	80
No	4	20

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se les preguntó si creen que es necesario para los restaurantes de mariscos y de cahuamanta tener un asesor contable o empleado contador que lleve sus finanzas para poner o emprender el negocio, a lo que 80% respondieron que sí, mientras que 20% no lo consideró importante (ver Tabla 9).

Tabla 10. *Por qué crees que en los emprendimientos culinarios o de gastronomía popular no se considera necesario contar con un contador público*

Opción	No.	%
Gasto	20	100
Desconocimiento de las ventajas	0	0
Desidia	0	0
Desinterés	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Acto seguido, se les preguntó por qué creen que en algunos negocios o restaurantes de su tipo no consideran importante contar con un contador público para que les maneje sus finanzas, 100% dijo que era porque lo consideraban un gasto, y abundaban que al empezar no es indispensable, pero que al ir creciendo fue cada vez más importante (ver Tabla 10).

Tabla 11. *Sobre si cada área del negocio debe tener un presupuesto*

Opción	No.	%
Sí	20	100
No	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la pregunta de los presupuestos que deben asignarse a cada área del negocio o restaurante para su funcionamiento, 100% de los dueños o encargados de los emprendimientos locales señalaron que sí, que es importante que cada área tenga su presupuesto (ver Tabla 11).

Tabla 12. *Cuáles considera que son los elementos o recursos humanos indispensable para un negocio de comida (puede señalar más de uno)*

Opción	No.	%
Encargado o dueño	20	100
Administrador o CP	4	20
Chef o cocinero	20	100
Mesero o empleado	20	100

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, al preguntarles qué personal consideran más importante para el manejo de su restaurante o negocio, 100% señaló y reiteró que el dueño, el cocinero y los meseros son indispensables para el buen funcionamiento del emprendimiento, mientras que solo 4 o 20% señaló al administrador o contador, en concordancia con lo señalado en la Tabla 10 (ver Tabla 12).

Tabla 13. *Alguna vez ocupaste un socio capitalista*

Opción	No.	%
Sí	8	40
No	12	60

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la pregunta de si alguna vez ocuparon o tuvieron un socio capitalista en el negocio, 40% señaló que sí, mientras el restante 60% señaló que no, argumentando además que en algunos casos es un negocio familiar o heredado de padres a hijos (ver Tabla 13).

Tabla 14. *Consideras factible actualmente que se emprenda en este ramo*

Opción	No.	%
Sí	12	60
No	8	40

Fuente: Elaboración propia.

Sobre si consideraban o consideran factible que se emprenda en este ramo de los restaurantes o negocios de mariscos y cahuamanta, o bien en el área culinaria en general, 60% señaló que sí, mientras el restante 40% dijo que no, argumentando que ya hay muchos y se está saturando el mercado o se hacen competencia y baja la posibilidad de crecer o apuntalarse, asegurando la continuidad de su éxito (ver Tabla 14).

Tabla 15. *Crees que todas las empresas medianas o chicas deberían tener con un contador*

Opción	No.	%
Sí	16	80
No	4	20

Fuente: Elaboración propia.

Sobre la pregunta de que, si todas las pymes o mipymes de la región debieran contar con un contador que les lleve sus finanzas o administración del negocio, 80% señaló que sí lo considera importante, mientras que solo 20% no lo consideró relevante (ver Tabla 15).

Tabla 16. *Cuáles son las ventajas de tener un contador (puede señalar más de uno)*

Opción	No.	%
Control de gastos	20	100
Manejo de cuentas	20	100
Declaraciones o SAT	10	50
Otras: facturación, bodega, compras, RH, control o manejo de proveedores		

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las ventajas de tener contador, coincidieron todos (100%) que ayuda a controlar gastos, a manejar las cuentas y, 50%, también para llevar las declaraciones; otros comentarios adicionales que mencionaron fueron: la facturación, supervisar la bodega o almacén, hacer compras, los recursos humanos, nóminas, contratación, proveedores, costos y más (ver Tabla 16).

Tabla 17. *¿Qué recomendaciones cuidar a los nuevos emprendedores del área de mariscos o cahuamanta?*

Opción	No.	%
Higiene	4	20
Caducidad	8	40
SAT	4	20
Chef	2	10
Ubicación	2	10
Otros: proveedores, congeladores, carta, precios, creatividad, atención o servicio		

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en las recomendaciones a seguir en este tipo de negocios o restaurantes de mariscos y cahuamanta para las personas que deseen emprender, señalaron principalmente cuidar la caducidad de los productos con 40%, la higiene del restaurante y las declaraciones ante el SAT con 20%, cuidar a su chef o cocinero y la ubicación del negocio con 10%, respectivamente; también agregaron otras recomendaciones, como cuidar a sus proveedores, tener buenos congeladores, su carta o presentación de la imagen de sus productos, sus precios competitivos, su creatividad e innovación y la calidad de su servicio (ver Tabla 17).

Estos resultados coinciden con los autores que señalan la importancia y utilidad de tener un contador, gerente o líder que ayude a controlar los procesos de administración o manejo de cuentas, además de los referentes a proveedores, SAT, recursos humanos y demás; lo que asegura que no haya desenfoque en el servicio o producto, así como sus estrategias de mercadeo, y ello haga más factible que la empresa sobreviva y crezca, lejos de cerrar en los primeros años de su conformación (Acosta, 2020; Franco & Coloma, 2016).

Conclusiones y prospectiva

Se logró el objetivo de avanzar en la obtención de información para la conformación de un decálogo que oriente el comportamiento de las empresas o emprendimientos del sector gastronómico en la región, diagnosticando ahora el rubro de los mariscos y cahuamantas, con miras a seguir posicionando a Cajeme y Sonora como lugares dentro del mapa de las preferidas para visitar por su riqueza en platillos y sabor de los mismos. Lo que ha de ser útil para obtener evidencias que apoyen la candidatura de Ciudad Obregón a ser Ciudad Creativa en el rubro gastronómico para la UNESCO, y así mejorar la calidad de vida de la región y de sus habitantes.

Se espera que estas orientaciones sirvan a los restaurantes y sus líderes en la región para actuar con miras a posicionarse en el mercado y también les den idea de cómo administrar mejor su negocio, lo que ha de ser factor para que sobrevivan y crezcan en el rango de los 5 a 10 años de su creación, y que sepan sacarlo adelante. Se espera seguir obteniendo información de otros giros culinarios y de otras áreas tradicionales de sectores culturales, económicos, artísticos, originarios, productivos, educativos, tradicionales, y otros, que ayuden a conformar decálogos que sean útiles para visualizar a la región con sus bondades, pues los defectos es lo primero que se ve y hay que hacer equilibrio contra ese peso negativo.

Se señala que este proyecto y resultados son parte de las aportaciones que se han ido obteniendo de los sectores e instituciones que apoyan la idea de rescatar a Cajeme en los diferentes rubros culturales-artísticos, educativos, ecológicos, económicos, de infraestructura, valores y demás, para seguir siendo o ser cada vez más el mejor lugar para vivir.

Referencias

- Acosta, J. H. (2020). La importancia del contador público en el éxito de los proyectos de emprendimiento en las empresas pymes en la ciudad de Bogotá. Universidad Piloto de Colombia. <http://repository.uni-piloto.edu.co/handle/20.500.12277/6827>
- Aguilar, D., Flores, A. y González, L. (2010). La innovación y desarrollo tecnológico pesquero como pieza clave de una pesca sustentable. Caso selecto: la pesquería de camarón en el océano Pacífico mexicano.

- Instituto Nacional de Pesca, Segundo lugar del Premio Nacional de Administración Pública, https://usp.funcionpublica.gob.mx/PNAP/documentos/20120502_2doLugar2010-INPESCA.pdf
- Camarena, D. (2018). Los alimentos tradicionales como alternativa de turismo rural: el caso de Ures, Sonora. *Agro Productividad*, 7(4). <https://revista-agroproductividad.org/index.php/agroproductividad/article/view/537>
- Contreras, F. (2002). Importancia de la pesca ribereña en México. *UAM, Revista ContactoS*, 46, 5-14, <http://www2.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n46ne/pesca.pdf>
- Delgado, L., Vargas, M. y Sandoval, G. (2013). La importancia de las innovaciones en la industria restaurantera, caso específico restaurantes de Puerto Vallarta, Jalisco. *Anuario de Investigación*, Universidad del Valle de Atemajac, https://biblioteca.univa.mx/anuario/2013/2013_20_la_importancia.pdf
- Díaz, J., Valdez, V., Danemann, G., Torreblanca, E., Castillo, A. y Cisneros, M. (2013). Regionalización de la pesca ribereña en el noroeste de México como base práctica para su manejo. *Revista Ciencia Pesquera*, 21(1), 41-54 https://www.researchgate.net/profile/Juan-Diaz-Urbe/publication/263504503_Regionalizacion_de_la_pesca_riberena_en_el_noroeste_de_Mexico_como_base_practica_para_su_manejo/links/0a85e53b18ebcea1d8000000/Regionalizacion-de-la-pesca-riberena-en-el-noroeste-de-Mexico-como-base-practica-para-su-manejo.pdf
- Franco, P. Y. V. & Coloma, R. V. L. (2016). La importancia de la contabilidad en las empresas. *Revista Académica Contribuciones a la Economía*, 3, EumedNet. <http://eumed.net/ce/2016/3/contabilidad.html>
- Gobierno de Sonora (2022) Gobierno de Sonora. <https://www.sonora.gob.mx/conoce-sonora/gastronomia-sonorense.html>
- González, R. & Becerra, L. (2021). Pymes en América Latina: clasificación, productividad laboral, retos y perspectivas. *CIIDJournal*, año 2, núm.1, mayo-agosto, 570-608, https://www.researchgate.net/profile/Luis-Becerra-7/publication/353163344_PYMES_en_America_Latina_clasificacion_productividad_laboral_retos_y_perspectivas/links/610d10090c2bfa282a27f086/PYMES-en-America-Latina-clasificacion-productividad-laboral-retos-y-perspectivas.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 5a ed. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores

- Herrera, C. E. & Montoya, L. A. (2013). El emprendedor: una aproximación a su definición y caracterización. *Punto de Vista*, 4(7). <https://doi.org/10.15765/pdv.v4i7.441>
- Ibáñez, R. M. (2011). Diagnóstico de la calidad y competitividad del sector turístico en México. *Cuadernos de Turismo* (28), 121-143. <https://revistas.um.es/turismo/article/view/147261>
- Llisterri, J. J. & Pietrobelli, C. (2011). *Los sistemas regionales de innovación en América Latina*. Banco Mundial, Washington, DC, <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1485>
- Machi, A., Rojas, G., Galván, L. & Leyva, A. (2019). Diagnóstico de Proyectos en Alianza Universidad-Entorno para destacar a Ciudad Obregón como Candidata a Creativa y alineada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU. *Actas Icono 14*, 1(1), 278-293, VII Congreso Internacional Ciudades Creativas, <https://www.icono14.net/ojs/index.php/actas/article/view/1322>
- Machi, A., Rojas, G., Sosa, I. & Sosa, M. (2018). Candidatura de una ciudad para promoverla como Creativa ante la Unesco: diagnóstico exploratorio https://www.ciudades-creativas.com/proceedings/6ccc/proceedings-6ccc_028.pdf
- Martínez, G. (2015). Arizona. Cada ciudad cree que su escena de comida local es especial y única. Tucson - Unesco: Primera y única. *El Imparcial*. Recuperado de: <https://www.elimparcial.com/sonora/arizona/Tucson---Unesco-Primera-y-unica--20170611-0026.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2019). *OECD SME and Entrepreneurship Outlook 2019*. París: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/34907e9c-en>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Consultado en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Primo, W. y Turizo, H. (2016). Emprendedor y empresario: una construcción desde la dinámica del pensamiento económico. *Inquietud Empresarial*, 16(1), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, https://revistas.uptc.edu.co/index.php/inquietud_empresarial/article/view/7625
- Ramos, C., Cruz, J. G. & Hernández, O. E. (2022). Determinantes del desarrollo de las mipymes en localidades rurales del sur de Sonora, México. *Vinculatégica EFAN*, 8(1), 72-85. <https://doi.org/10.29105/vtga8.1-269>

- Sánchez, G. (2015). Ensenada, primera Ciudad Creativa de la gastronomía. *El Vigía*. Obtenido de: <https://www.elvigia.net/general/2015/12/13/ensenada-primera-ciudad-creativa-gastronoma-220313.html>
- Schmelkers, C. (2014). *Diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa*. IDICO-Corporativo Enlace, <https://www.youtube.com/watch?v=hDD7yv1mHDI>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). Ciudades Creativas. Consultado en: <https://es.unesco.org/creative-cities/>
- Vanegas, N. (2008). *La importancia de elaborar e implementar una cultura de servicio al cliente en restaurantes especializados en comida italiana para brindar al cliente un servicio con calidad* [Tesis de grado para obtener la Licenciatura en Administración de Empresas con especialidad en Negocios Internacionales]. Universidad del Istmo, Guatemala, <https://glifos.unis.edu.gt/digital/tesis/2008/23182.pdf>

ÍNDICE

Prólogo	7
Capítulo 1	
Las actividades artísticas y extracurriculares en el desarrollo de habilidades en estudiantes universitarios	13
Introducción	13
Fundamentación teórica	15
Metodología	16
<i>Tipo y diseño de investigación</i>	16
<i>Participantes</i>	16
<i>Instrumento</i>	16
<i>Procedimiento</i>	18
<i>Resultados</i>	18
Discusión	21
Conclusiones	24
Referencias	25
Capítulo 2	
La Revolución cubana, explicada desde la formación profesional del instructor de arte y del educador artístico	29
Introducción	29
Las escuelas de instructores de arte	35
La Licenciatura en Educación con especialidad en Instructor de Arte	40

La formación de licenciados en Educación: especialidad en Educación Artística	49
Conclusión	52
Recomendaciones	52
Referencias	53

Capítulo 3

Aportes sobre inclusión educativa para el programa educativo de Licenciatura en Ciencias de la Educación	55
Introducción	55
Fundamentación teórica	57
Método	60
Resultados.	61
Referencias	67

Capítulo 4

Estrés y confinamiento en estudiantes universitarios	71
Introducción	71
Planteamiento del problema	72
Objetivo	74
Fundamentación teórica	74
Metodología	75
<i>Tipo de estudio</i>	75
<i>Participantes</i>	75
<i>Instrumento</i>	75
<i>Procedimiento</i>	76
Resultados.	76
Discusión	77
Conclusiones.	78
Recomendaciones.	78
Referencias	79

Capítulo 5

Experiencias en el desarrollo de competencias académicas en alumnos universitarios LCEF	81
Introducción	81

Fundamentación teórica	82
Método	84
Resultados.	84
Discusiones.	88
Conclusiones.	89
Referencias	90
Apéndice	91

Capítulo 6

Tours virtuales con paradigma de la cognición situada en el fortalecimiento de la educación

ecológica y competencias científicas	93
Introducción	93
Planteamiento del problema	94
<i>Pregunta de investigación</i>	95
<i>Objetivos</i>	95
Fundamentación teórica	96
Metodología de la estrategia didáctica	100
Evaluación y contingencias en la estrategia didáctica	102
Promoción de la estrategia didáctica	104
Conclusiones y trabajo futuro.	104
Referencias	106

Capítulo 7

Causas de la deserción escolar en alumnos

de bachillerato del sur de Sonora.	109
Introducción	109
Planteamiento del problema	110
Objetivo General	111
Objetivos específicos:	111
Fundamentación teórica	111
<i>Educación</i>	111
Definición de deserción escolar	112
Factores que influyen en la deserción.	112
Rendimiento académico en educación media superior.	114
Metodología	115
<i>Participantes</i>	115

<i>Muestra</i>	115
<i>Instrumento</i>	116
<i>Procedimiento</i>	116
Resultados.....	117
Conclusiones y recomendaciones.....	119
Recomendaciones	120
Referencias	120

Capítulo 8

Propiedades psicométricas de un instrumento para medir la violencia escolar por docentes de primaria	125
Introducción	125
Fundamentación teórica	127
Método	129
<i>Participantes</i>	129
<i>Instrumento</i>	130
<i>Procedimiento</i>	130
Resultados.....	131
Conclusiones	134
Referencias	135

Capítulo 9

Percepción de la calidad de vida laboral en personal de una tienda de autoservicio	137
Introducción	137
Fundamentación teórica	138
Método	139
Resultados.....	141
Conclusiones y recomendaciones.....	146
Referencias	146

Capítulo 10

Percepción de hábitos saludables en universitarios antes y después del confinamiento por covid-19	149
Introducción	149
Antecedentes.....	150

Objetivo	152
Método	152
<i>Tipo de estudio</i>	152
<i>Participantes</i>	152
<i>Instrumento</i>	152
<i>Procedimiento</i>	153
<i>Análisis de datos</i>	153
Resultados	153
Discusión	157
Conclusiones y recomendaciones	158
Referencias	158

Capítulo 11

Decálogo del emprendedor gastronómico en

Cajeme con miras a evolucionar a Ciudad Creativa

de la UNESCO: sección marisqueros y cahuamanteros	161
Introducción	161
Antecedentes	161
Objetivo	163
Fundamentación teórica	163
Metodología	168
<i>Tipo de estudio</i>	168
<i>Sujetos</i>	169
<i>Técnicas e instrumento</i>	169
Resultados y discusión	169
Conclusiones y prospectiva	177
Referencias	177



- 575 INNOVACIÓN: EL HILO CONDUCTOR PARA LA TRANSFORMACIÓN ORGANIZACIONAL
Julio César Montiel Flores, Alba María del Carmen González Vega. (Coords.)
- 574 UNA HISTORIA DE LETRAS, NÚMEROS Y CULTURA. ESCACE / UG 1948-2019
Victor Luis Muro Salinas
- 573 ANÁLISIS DE PROBLEMAS ECONÓMICOS, POLÍTICOS Y SOCIALES DEL MUNDO
Victor Luis Muro Salinas
- 572 LA PRAGMADIALÉCTICA EN EL DISCURSO ARGUMENTATIVO Y LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA: UN ESTUDIO INTRODUCTORIO
Yvonne Georgina Tovar Silva
- 571 ENSEÑANDO Y APRENDIENDO A DESARROLLAR SOFTWARE DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO
Ramón Ventura Roque Hernández
- 570 ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN EL LOGRO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA
Lázaro Gabriel Márquez Escudero
- 569 PASADO Y PRESENTE DE LA REVOCACIÓN DEL MANDATO EN MÉXICO
Walter Limón
- 568 CIUDADANÍAS EN EL SIGLO XXI
Entre embates y divergencias
Ruben Ibarra, Elizabeth Márquez (Coords.)
- 567 FORMACIÓN INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES INDÍGENAS, RETOS Y RESILIENCIA DE LOS HOMBRES DEL MAÍZ
Emma Reyes Cruz, María del Rosario Reyes Cruz
- 566 UN MODELO MÚLTIPLE PARA PONDERACIÓN JURÍDICA
María Inés Pazos
- 565 DESIGNIOS Y MUTACIONES SUBJETIVAS.
Perspectivas psicoanalíticas
Mario Orozco Guzmán (Coord.)
- 563 COMPORTAMIENTO Y EDUCACIÓN EN AMBIENTES UNIVERSITARIOS
Francisco Nabor Velasco Bórquez y Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz (Coords.)
- 562 DERECHOS HUMANOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS
Nociones introductorias de una metamorfosis jurídica
José Jesús Soriano Flores
- 561 IMPACTOS DE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN DIFERENTES SECTORES PRODUCTIVOS
Juan José García Ochoa, Leticia González Velásquez y Modesto Barrón Wilson (Coords.)
- 560 BENITO JUÁREZ ANTE EL PODER POLÍTICO Y RELIGIOSO, EL CONSTITUCIONALISMO Y LA POLÍTICA INTERNACIONAL
Saúl Manuel Albor Guzmán
- 559 INNOVACIÓN PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y EMPÍRICAS
Rosa Azalea Canales García y Wendy Ovando Aldana (Coords.)
- 557 MEMORIA COLECTIVA Y COTIDIANO: LOS TOHONO O'OTHAM ANTE LA RESIGNIFICACIÓN Y LA POLÍTICA
Miguel Ángel Paz Frayre
- 556 VIOLENCIAS DE GÉNERO
Desde una mirada interdisciplinaria
Zitlally Flores Fernández, Brenda Fabiola Chávez Bermúdez, Miguel Ángel Rodríguez Vázquez (Coords.)
- 555 TENDENCIAS DE ACTIVIDAD FÍSICA Y FACTORES ASOCIADOS A LA OBESIDAD EN UNA COMUNIDAD URBANO MARGINAL
Javier Arturo Hall López
- 554 INTENSIDAD DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y PERCEPCIÓN DE ESFUERZO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN UNIDADES EDUCATIVAS URBANAS DE NIVEL PRIMARIA
Javier Arturo Hall López, Paulina Yesica Ochoa Martínez y Edgar Ismael Alarcón Meza
- 553 DERECHOS HUMANOS E INTERPRETACIÓN CONSTITUCIONAL UNA RELACIÓN ESTRICTAMENTE NECESARIA
José Jesús Soriano Flores
- 552 PARADIGMAS DEL DESARROLLO SOCIAL: EMPRESA, TRANSPARENCIA Y SOCIEDAD
Francisco Espinoza Morales, Leticia María González Velásquez y Lidia Amalia Zallas Esquer (Coords.)

- 551 PROSPECTIVA ESTRATÉGICA, EMPRENDIMIENTO Y DESARROLLO DE LA MICRO Y PEQUEÑA EMPRESA
Alejandra López Salazar, Rubén Molina S. y Gloria L. López Salazar (Coords.)
- 550 PROCESO DE APERTURA Y DESARROLLO COMERCIAL EN LA REGIÓN DE AMÉRICA DEL NORTE Y CHINA
Isaí Contreras Álvarez y Miguel Angel Cruz Romero (Coords.)
- 549 REFLEXIONES ACERCA DEL DERECHO A LA SEGURIDAD DE LOS DATOS PERSONALES EN MÉXICO
Fausto Rolando González Urzaiz
- 548 INVESTIGACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA POR GÉNERO DE CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Javier Arturo Hall López
- 547 PROGRAMA EDUCATIVO DE FORMACIÓN INTEGRAL MEDIANTE ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA MEJORA DE ACTITUDES HACIA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA
Paulina Yesica Ochoa Martínez
- 546 TRAUMA PSICOSOCIAL Y RESISTENCIA EN COMUNIDADES BAJO AMENAZA DE DESPOJO POR CONSTRUCCIÓN DE REPRESAS
Elvia Susana Delgado Rodríguez
- 545 BACTERIAS PROMOTORAS DEL CRECIMIENTO VEGETAL. Aspectos básicos y aplicaciones para una agricultura sustentable
Ma. del Carmen Orozco Mosqueda y Gustavo Santoyo Pizano (Coords)
- 544 CAPACIDAD DE INNOVACIÓN EN LA MYPE IMPACTO EN EL CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE LAS VENTAJAS COMPETITIVAS
Alejandra López Salazar
- 543 IMPULSO A MI DESARROLLO SOCIOEDUCATIVO: UN ESTUDIO COMPARATIVO CON ENFOQUE SOCIAL (MERCADOTECNIA SOCIAL APLICADA)
Carmen Castrejón Mata
- 542 LOS ROSTROS DEL FEMINISMO
Daniel Cerna Álvarez
- 541 INTERACCIONES ENTRE LA FILOSOFÍA, LA MATEMÁTICA, LA LÓGICA Y LA CIENCIA
Diálogos en torno a la obra de Alfonso Ávila del Palacio
Luis Estrada González, Damián Islas Mondragón, (Coords.)
- 540 LA CONSTRUCCIÓN DE LA FISCALIDAD ZACATECANA, una mirada desde el tabaco en la primera mitad del siglo XIX
Adolfo Trejo Luna
- 539 RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL. Las PYME en una economía emergente
Martha Ríos Manríquez y María Dolores Sánchez Fernández
- 538 DERECHOS HUMANOS. Un camino hacia la pacificación
Julio Cabrera Dircio
- 537 NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LA TRATA DE PERSONAS EN TAMAULIPAS
Karla Lorena Andrade Rubio y María Taidé Garz Guerra
- 535 VIVIR BAJO EL CIELO POBREZA Y MASCULINIDAD EN LAS FRONTERAS
Virginia Romero Plana
- 533 EXPERIENCIAS ADVERSAS DE LA SEGURIDAD DEL PACIENTE. Perspectiva bioética
Rosa Ortiz Rivera
- 532 ESTUDIOS SOBRE LÉXICO DEL ESPAÑOL DE MÉXICO BASADOS EN CORPUS
Jorge Lázaro y Rafael Saldívar Arreola (Coords.)
- 531 TEMAS DE INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA
Acela Montes de Oca Hernández y Jorge Asbun Bojalil
- 530 MICROEMPRESAS FEMENINAS Y LAS TIC
Ana Laura Bojorquez Carrillo, Tirso Suárez Nuñez, Anel Flores Novelo
- 529 EL NUEVO SISTEMA DE MEDIOS EN EL MÉXICO DEL SIGLO XXI
Germán Espino Sánchez
- 528 LA INACTIVIDAD ADMINISTRATIVA FRENTE A UN NUEVO PARADIGMA CONSTITUCIONAL
Luis Gerardo Rodríguez Lozano, Alina del Carmen Nettel Barrera
- 527 ÉTICA, SERVICIO PÚBLICO Y CORRUPCIÓN. LA IMPORTANCIA DE LA ÉTICA EN EL SERVICIO PÚBLICO
Alejandro Ordieres
- 526 TURISMO: ALCANCES Y PERSPECTIVAS EN LA PENÍNSULA DE BAJA CALIFORNIA
Judith Juárez Mancilla y Plácido Roberto Cruz Chávez

- 525 LOS EJES DE LA TRANSFORMACIÓN SILENCIOSA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ESTATAL.
El papel del PIFI 2001-2017
Arely Adriana Almazán Adame
- 524 MÚLTIPLES ENFOQUES EN EL ANÁLISIS DE LA GESTIÓN Y LAS ORGANIZACIONES
Elvia Espinosa Infante
- 523 EL MERCADO DE TRABAJO EN MÉXICO: TENDENCIAS EN EL SIGLO XXI
David Castro Lugo, Reina Elizabeth Rodríguez Pérez (Coords.)
- 522 MERCADOS Y TIANGUIS ORGÁNICOS COMO DETONADORES PARA LA SOSTENIBILIDAD DE PRODUCTORES DE PEQUEÑA ESCALA.
Tzatzil Isela Bustamante Lara, Rita Schwentesius Rindermann y Benjamín Carrera Chávez
- 521 INCLUSIÓN EDUCATIVA Y RECONOCIMIENTO SOCIAL
Una reflexión propositiva para las políticas y reformas educativas
José Juan Sáinz Luna, Aurora Cueva Peña, Mónica Torres Sánchez, Ramón Ascencio Franzo (Coords.)
- 520 MÉXICO EN LA DISTANCIA ECONÓMICA DE SUS REGIONES
Vicente Germán-Soto
- 519 PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA PÚBLICA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN BÁSICA
Lilia Martínez Lobatos, Laura Emilia Fierro López, Rey David Román
- 518 EL NUEVO DERECHO URBANÍSTICO EN GUANAJUATO: POLÍTICAS PÚBLICAS SUSTENTABLES Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA
Saúl Manuel Albor Guzmán
- 517 LA PERCEPCIÓN DE LA CORRUPCIÓN EN LOS GOBIERNOS LOCALES EN MÉXICO
José Juan Sanchez González, Juan Miguel Morales Y Gómez, José Manuel Arciniega Rendón
- 516 COMPETITIVIDAD Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA DE LAS MIPYMES DE BAJA CALIFORNIA
Manuel Alejandro Ibarra Cisneros
- 515 REFLEXIONES SOBRE ESTADO DE DERECHO Y JUSTICIA
Miguel de Jesús Neria Govea, Christian Norberto Hernández Aguirre y Jessica Mendivil Torres (Coords.)
- 514 APROXIMACIÓN A LOS PROBLEMAS SOCIALES DE ACTUALIDAD DESDE LA PSICOLOGÍA
Carlos Alberto Mirón Juárez, Teresa Iveth Sotelo Quiñones, Diana Mejía Cruz, Jesús Tánori Quintana.
- 513 APORTES DE INVESTIGACIÓN SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CONVIVENCIA ESCOLAR
Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Laura Fernanda Barrera Hernandez, María Teresa Fernández Nistal, Dora yolanda Ramos Estrada
- 512 PROCESOS DE FORMACIÓN Y USO DE TECNOLOGÍA EN EDUCACION
Ramona Imelda García López, Lorena Márquez Ibarra, Joel Angulo Armenta, Agustín Manig Valenzuela
- 511 BIENESTAR FÍSICO Y PSICOSOCIAL EN CONTEXTOS ESCOLARES.
Resultados de Investigación.
Gisela Marita Torres-Acuña, Iván de Jesús Toledo, Fernanda Inés García Vázquez, José Fernando Lozoya
- 510 ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS SOBRE LA PRÁCTICA DEPORTIVA
Iván de Jesús Toledo Domínguez, José Fernando Lozoya Villegas, Eddy Jacobb Tolano Fierros
- 509 APROXIMACIÓN A LA COMPRESIÓN DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS Y RURALES DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINARIA
Santa Magdalena Mercado Ibarra, María Teresa Fernández Nistal, Claudia García Hernández, Eneida Ochoa Ávila
- 508 ESTE DE ASIA: HACIA UNA INTERDEPENDENCIA REGIONAL
Roberto Celaya Figueroa, Juan González García y Teodora Rafael Wendlant Ámezaga
- 507 FAMILIAS, CUIDADOS Y PODER
Sulima García Falconi, Amanda Hernández Pérez (Coords.)
- 506 CULTURA DE PAZ Y DE LEGALIDAD.
Formando Agentes de Paz.
Paris A. Cabello-Tijerina, Francisca P. Arellano Hernández, Reyna L. Vázquez-Gutiérrez, Pedro P. Rivera Hernández, y otros
- 504 IDENTIDAD-AGENCIA-ESPACIO.
El videojuego desde los estudios culturales.
Antonio Corona
- 503 LA MICROHISTOLOGÍA Y SU APLICACIÓN EN LA AGROFORESTERÍA PECUARIA
Adalberto Hernández López y otros

- 502 CONTENIDOS ALTERNATIVOS EN YOUTUBE: nuevos formatos, mismos significados
Brenda Azucena Muñoz Yáñez
- 501 EL DESARROLLO DE LA DISCIPLINA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN MÉXICO DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS AUTORES VOL. II
Francisco José Rodríguez Escobedo, Miriam Fonseca López (Coords.)
- 498 BIOÉTICA Y DERECHOS HUMANOS. XXV años de reflexiones.
Manuel H Ruiz de Chavéz
- 497 TEMAS SELECTOS DE CONBIOÉTICA. Actualidades y perspectivas.
Manuel H Ruiz de Chavéz
- 496 EL IMPULSO DE CADENAS DE VALOR. La agroindustria de la palma de aceite en María La Baja, Colombia.
Felipe Rendón-Echeverry, Nahuel Oddone, Araceli Almaraz Alvarado
- 495 TÓPICOS EN EDUCACIÓN Y HUMANIDADES Tomo II
Pedro Canales Guerrero (Coordinador)
- 494 POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROCESOS REGIONALES EN ZACATECAS: DIAGNÓSTICO DE LA AGENDA MUNICIPAL 2000-2009
Lázaro Ávila Cabrera y Manuel Cedeño del Olmo
- 493 TEXTO BÁSICO DE INVESTIGACIONES EN LAS CIENCIAS ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS
Ignacio Almaraz Rodríguez, Arturo Castañeda Olalde, Humberto Banda Ortiz
- 492 USOS DEL TIEMPO EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL SUR DE SONORA.
Adalberto Alvidrez Molina, José Paz Rivas López (Coords.)
- 491 CAMINANDO HACIA LA IGUALDAD DE GÉNERO
Diana Ivonne Valdez Pineda, Blanca Rosa Ochoa Jaime, Rodolfo Valenzuela Reynaga, Eneida Ochoa Ávila
- 489 ARQUEOLOGÍA DEL SABER. Formación discursiva, positividad y bioética
Mauricio Ávila Barba
- 488 ANGUSTIA Y REPETICIÓN. Los fundamentos del ritual.
Paloma Bragdon
- 487 LA ESFERA Y LA PIRÁMIDE: Notas para la construcción del objeto de la investigación jurídica
Enrique Uribe Arzate
- 486 TÓPICOS EN EDUCACIÓN Y HUMANIDADES Tomo I
Pedro Canales Guerrero (Coord.)
- 485 LA EFICACIA DEL JUICIO DE AMPARO COMO MEDIO DE CONTROL DE LA CONSTITUCIONALIDAD Y DE LA CONVENCIONALIDAD A TRAVÉS DE SU INTERPRETACIÓN JURISDICCIONAL
J. Dolores Alanis Tavira
- 483 PROPUESTA DE REFORMA A LA LEY DE AGUAS NACIONALES EN MÉXICO PARA LA EXPLORACIÓN Y EXTRACCIÓN DE AGUAS SUBTERRÁNEAS ULTRAPROFUNDAS
Yolanda Alicia Villegas González
- 482 COMUNIDADES TRANSNACIONALES DE NORTEAMÉRICA Y CULTURA EMPRESARIAL.
Ana Isabel Roldán Rico, Víctor Gabriel Muro González
- 481 ENTRE CUATRO PAREDES. Vivencias de una terapeuta
Iris Corzo
- 480 LA EDUCACIÓN FÍSICA. Reflexiones del profesorado hacia una mejor práctica
Eddy Jacobb Tolano Fierros, Iván de Jesús Toledo Domínguez, José Fernando Lozoya Villegas
- 479 OPORTUNIDADES PARA PRODUCTOS AGROPECUARIOS DE MÉXICO EN EL SUR Y ESTE DE ASIA. Un análisis a través de las ventajas comparativas reveladas (VCR)
Roberto Celaya Figueroa, Juan González García
- 478 HEIDEGGER. Lenguaje y escritura
Ángel Xolocotzi Yáñez
- 477 LA CONJUNCIÓN DEL FACTOR HUMANO, EL MEDIO AMBIENTE Y LAS CADENAS DE SUMINISTRO
María del Carmen Torres Salazar, Ana Esther Escalante Ferrer
- 476 INTERVENCIONES DESDE EL ENFOQUE COGNITIVO-CONDUCTUAL. Revisión de casos clínicos.
Alicia Hernández Montaña
- 475 OFICIOS ARTESANALES EN SALVATIERRA, GUANAJUATO
Perla Shiomara del Carpio Ovando, Eduardo Fernández Guzmán, Rafael Alejandro Veloz García



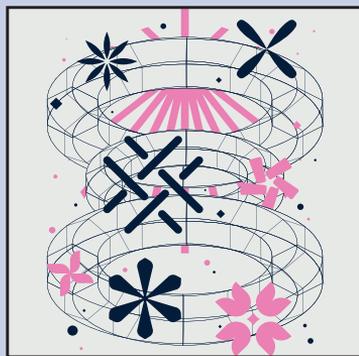
*Esta obra se imprimió bajo el cuidado de Ediciones Coyoacán, S.A. de
C.V. Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen, Alcaldía Coyoacán,
04100, Ciudad de México; en junio de 2023.
El tiraje fue de 300 ejemplares más sobrantes para reposición.*

La presente obra integra las aportaciones de aproximadamente una decena de proyectos de investigación plasmados en 11 capítulos que conforman el libro, el cual mantiene como eje articulador el desarrollo de competencias científicas y socioemocionales desde la educación inicial hasta el nivel superior. De esta manera, se muestra la armonización de las habilidades sociales y humanas con el desarrollo de habilidades intelectuales y profesionales característico

del modelo de enseñanza-aprendizaje denominado Integral y su amplia contribución en el desarrollo óptimo de las y los estudiantes en la actualidad.

Desde un enfoque cualitativo en algunos casos y otros de tipo cuantitativo y mixto, las y los autores comparten en cada capítulo diversos planteamientos con alta consistencia teórica y metodológica que nos refrendan la importancia de la educación integral como una conexión progresiva entre el espacio de la educación formal con otras áreas y dimensiones de la vida; la recuperación del vínculo entre comunidad y escuela, así como la incorporación de elementos psicopedagógicos para un desarrollo que procure el bienestar físico y subjetivo de quienes intervienen en el acto educativo, respetando particularmente las diferencias como medio de singularidad e inclusión.

Así, invitamos a la lectura de esta obra, esperando sea de su agrado e interés, con profundo agradecimiento a quienes han contribuido con sus valiosas aportaciones y hacen posible su publicación.



ISBN FONTAMARA
978-607-736-822-9



ITSON®
UNIVERSIDAD