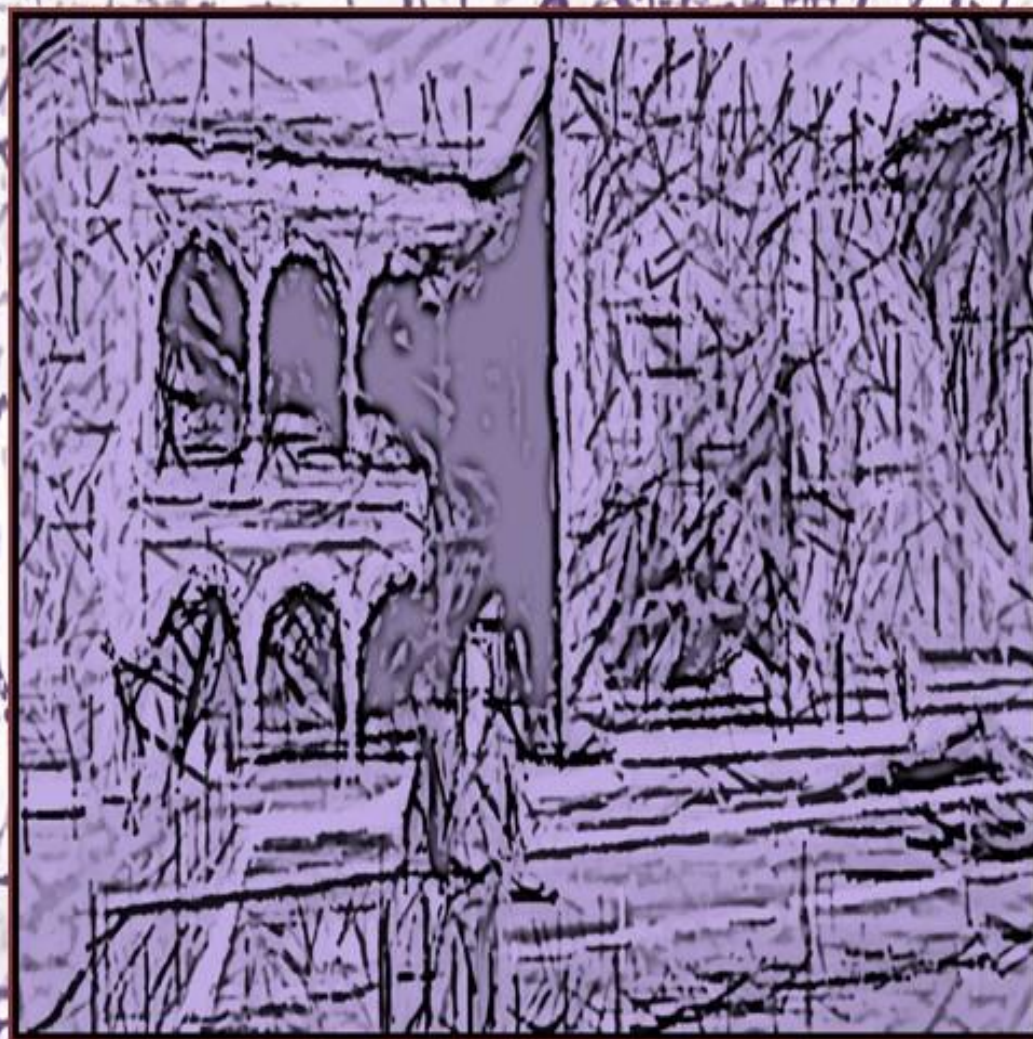


P J R

PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

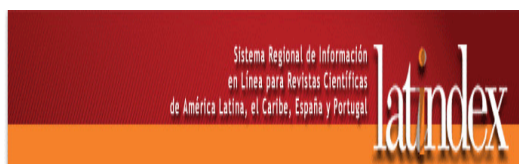
**REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE
INVESTIGADORES EDUCATIVOS A.C.
VOL. 15, NO. 28 ENERO-JUNIO DE 2023**



C O N T E N I D O

LAS TAREAS Y SU PERCEPCIÓN DESDE UN ENFOQUE SIGNIFICATIVO POR ALUMNOS DE BACHILLERATO.	12
<i>Fabián Hubert Acebo Choy</i>	
EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA SOBRE LA EFECTIVIDAD DEL BLENDED LEARNING	29
<i>Janet Carolina Negrón Espadas, Frank Andrés Pool Cab y Aurora Sierra Canto</i>	
LAS RÚBRICAS COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO MUSICAL EN UNA UNIVERSIDAD DE MÉXICO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO	44
<i>Raúl W. Capistrán Gracia</i>	
RELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE LA FELICIDAD Y EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	61
<i>Manuel Ortega Muñoz, Zaret Jazmín Hernández Soto, Arturo Barraza Macías, Bertha Alicia Colunga Rodríguez, Mario Ángel González y , Juan Carlos Buendía Quiñones</i>	
LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA CIUDAD DE DURANGO, MÉXICO	69
<i>Fernando González Luna</i>	
DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. ANÁLISIS DE SU RELACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	83
<i>Sesario Ibarra Holguin</i>	
LA IDEA DE HIPÓTESIS EN EL MODELO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN DE JOHN ELLIOT	93
<i>Arturo Barraza Macías</i>	

INDIZADA EN:



INCLUIDA EN:



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Anahí Citlalli Barraza Cárdenas

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla; España-UE*); Dra. Milagros Elena Rodríguez (*Universidad de Oriente: Venezuela*); Dr. Sergio Tobón Tobón (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación; Colombia*); Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); Dr. José Antonio García Fernández (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; España*); Dra. Giselle León León (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia; Costa Rica*).

Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); Dr. Pedro Ramón Santiago (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); Dr. Víctor Luís Porter Galetar (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); Dr. Francisco Nájera Ruiz (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); Dra. Jacqueline Zapata Martínez (*Universidad Autónoma de Querétaro*); Dr. Manuel Ortega Muñoz (*Universidad Pedagógica de Durango*); Dr. Luis Felipe El Sahili González (*Universidad de Guanajuato*); Dra. Zardel Jacobo Cupich (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); Dr. José Luís Pariente Fragoso (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); Dr. Miguel Álvarez Gómez (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); Dra. Alicia Rivera Morales (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); Dr. Héctor Manuel Jacobo García (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); Dr. Roberto González Villarreal (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo (*Instituto Tecnológico de Sonora*). Dr. Pavel Ruiz Izundegui (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); Dra. María de la Luz Segovia Carrillo (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*); Dra. Adriana De Jesús Salazar García (*Universidad Guadalupe Victoria*).

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

Dra. Erica Vera Cetina (*Instituto Vía Excelencia*);

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo (*Universidad Pedagógica de Durango*);

Dra. Anahí Citlalli Barraza Cárdenas (*Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental*)

Dr. Pavel Ruiz Izundegui (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica*);

Dra. Karla Yudit Castillo Villapudua (*Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California*);

Dra. Jesika Ivete Ortega Reyes (*Red Durango de Investigadores Educativos*);

Dr. Víctor Hugo Menéndez Domínguez (*Universidad Autónoma de Yucatán*);

Dra. Irma Leticia Zapata Rivera (*Universidad Autónoma de Sinaloa*);

Dra. Ana Marcela Mungaray Lagarda (*Escuela de Humanidades de la Universidad Autónoma de Baja California*);

Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles (*Benemérita Escuela Normal de Maestros*);

Dr. Sergio Ochoa Jiménez (*Instituto Tecnológico de Sonora*);

Dra. Milagros Elena Rodríguez (*Universidad de Oriente, Venezuela*);

Dr. Mauricio Zacarías Gutiérrez (*Escuela Normal Fray Matías de Córdova*);

Dr. Javier Damián Simón (*Departamento de Ciencias Empresariales de la Universidad del Papaloapan*);

Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez (*Investigador independiente*);

Dr. Saúl Elizarrarás Baena (*Escuela Normal Superior de México*);

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa, social y humanista que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de sus respectivos campos de estudio.

La Revista Electrónica “Praxis Investigativa ReDIE” (PIR) se encuentra indizada en el Índice ARE, Actualidad Iberoamericana, Latindex, IRESIE, Dialnet, Clase, BIBLAT, Scientific Journal Impact Factor (SJIF 2018 = 8.058; SJIF 2019 = 8.347), Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR: ICDS = 3.5), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Open Academic Journals Index (OAJI) y Cosmos Impact Factor (2018 : 5.38) y ha sido incorporada a Google Metrics (h5-index: 5; h5-median: 8), Maestroteca (catálogo digital), índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Bibliomedia (hemeroteca y biblioteca digital), el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, Livre (Portal para revistas de libre acceso), Active Search Results (motor de búsqueda especializada), la Red de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades, ¿Dónde lo publico? (catálogo digital), Semantic Scholar (motor de búsqueda especializada), la Biblioteca de Revista Electrónicas del Centro de Ciencias Sociales de Berlín (WZB), KindCongress - World With Science (catálogo digital), OpenAIRE/Explore (motor de búsqueda especializada) y Google Académico. Así mismo, somos signatarios de DORA: Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica y se asumen los principios propuestos por el Manifiesto de Leiden para métricas de investigación.. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa, social y humanista.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México. C. P. 34214. E-mail: praxisredie2@gmail.com

PRINCIPIOS DE ÉTICA Y POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

La revista "Praxis Investigativa ReDIE" se adhiere a los "Principios éticos de los psicólogos y código de conducta: Sección 8: Investigación y Publicación" de la American Psychological Association <http://www.apa.org/ethics/code/>. Así como al "Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud: Título segundo. De los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos" del Gobierno de México <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>. Para la publicación de artículos en esta revista es necesario que el(los) autor(es) garantice(n) el cumplimiento de los principios éticos de ambos documentos.

1. Compromisos de la revista

El Director de la revista es el responsable final de la publicación, o no, de los artículos postulados a la revista. Esta decisión se basará exclusivamente en criterios científicos y académicos proporcionados por los revisores externos.

Todos los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no utilizar, sin la autorización expresa del autor (es), la información generada por los originales enviados a la revista y no revelar información sobre ellos a personas ajenas al proceso editorial.

La revista verificará posibles plagios en los artículos postulados, sin embargo, es responsabilidad final del autor el contenido de su artículo y la posible violación de los derechos de autor de terceros. Para la verificación de posibles plagios la revista utilizará los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

El director de la revista, los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no divulgar la información relacionada con los artículos recibidos, y la

correspondencia derivada del propio proceso de evaluación, a otras personas ajenas al proceso editorial (es decir, autores y revisores) de tal manera que el anonimato conserve la integridad intelectual del trabajo.

Todas las evaluaciones de los artículos serán llevadas a cabo bajo las condiciones de la más estricta confidencialidad, siendo responsabilidad del director de la revista la totalidad del proceso.

La revista se compromete a vigilar y preservar los principios éticos, a los que se ha adscrito públicamente, así como la calidad científica de la publicación.

La revista se reserva el derecho de retirar cualquier trabajo recibido, aceptado o ya publicado en caso de verificarse plagio, fraude científico, falsificación o publicación duplicada.

2. Compromisos de los revisores.

La revisión por pares deberá realizarse de manera objetiva, sin prejuicios de algún tipo (raciales, económicos, políticos, etc.), contribuyendo de manera efectiva y con un carácter académico a la decisión editorial; para esto los evaluadores se encargarán de hacer propuestas de mejora en los artículos asignados, de modo pertinente y, sobre todo, basados en su conocimiento como especialistas.

Los revisores se comprometen a mantener la confidencialidad antes, durante y después del proceso de revisión, así como declarar posibles conflictos de interés y respetar los tiempos de respuesta establecidos por la revista.

3. Compromiso de los autores (originalidad, plagio y conflicto de intereses).

Los autores se comprometen a enviar artículos originales libres de plagio. Así mismo, deberán indicar si han recibido financiamiento externo e indicar cualquier conflicto de interés que pueda existir.

Los autores se comprometen a realizar en su artículo las sugerencias y correcciones de errores que sugieran los informes de los evaluadores de los textos, y corregir y/o retractarse ante posibles errores detectados posteriormente.

El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión científica y la política editorial de la revista. Para su posible o potencial verificación los autores deberán almacenar por un plazo no menor a 5 años el material experimental o la información generada por las diferentes técnicas de investigación que le permitan proporcionar, de así requerirse, copias de los datos en bruto, las puntuaciones y, en general, del material que se considere relevante para los lectores interesados.

Los autores se comprometen a no realizar la divulgación pública de los contenidos de los informes de evaluación y la correspondencia con el director de la revista. Cualquier autor que actúe en este sentido pierde sus derechos a la protección de su privacidad por parte de la revista.

Cuando un autor identifica un error de contenido o forma en un artículo publicado en la revista, deberá informar al director de la revista y proporcionar la información necesaria para realizar las correcciones pertinentes.

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial "PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE" se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibidos, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 85% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 93% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 22 trabajos en total; se aceptaron 7 y se rechazaron 15.

Acumulativo (veintiocho números)

- a) El 74% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 90% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 338 trabajos en total; se han aceptado 231 y se han rechazado 107.

LAS TAREAS Y SU PERCEPCIÓN DESDE UN ENFOQUE SIGNIFICATIVO POR ALUMNOS DE BACHILLERATO.

HOMEWORK AND ITS PERCEPTION FROM A SIGNIFICANT APPROACH BY HIGH SCHOOL STUDENTS.

Fabián Hubert Acebo Choy

Maestro en Educación con campo en la práctica educativa; Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 92. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. acebochoyfh@gmail.com

Recibido: 04 de enero de 2023

Aceptado: 08 de abril de 2023

Resumen

Con el fin de que el alumno obtenga un aprendizaje significativo en las tareas, el profesor debe definir estrategias didácticas que favorezcan esos aprendizajes, de modo que al aprendiz construya conocimientos significativos tomando en cuenta el medio social, valores, habilidades, aptitudes y actitudes. La presente investigación es de enfoque cualitativo con diseño descriptivo, que tuvo por objetivo analizar las características que tienen las tareas bajo el modelo de aprendizaje significativo en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 92 (CBTIS 92) y cómo la perciben los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. La encuesta se diseñó por medio de cuestionario tipo Escala Likert, dirigido a 368 alumnos inscritos, que pertenecen a las 6 especialidades del sexto semestre que se ofertan en el CBTIS 92. Entre las principales conclusiones se vislumbra que las tareas diseñadas por los profesores en las diferentes especialidades que se ofertan en el plantel no cuentan con saberes teóricos, epistemológicos y metodológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras claves: Aprendizaje significativo, academia, enseñanza-aprendizaje, tareas, trabajo colaborativo, trabajo colegiado.

Abstract

In order for the student to obtain significant learning in the tasks, the teacher must define didactic strategies that favor this learning, so that the learner builds significant knowledge taking into account the social environment, values, abilities, aptitudes and attitudes. The present investigation is of a qualitative approach with a descriptive design, which aimed to analyze the characteristics of the tasks under the significant learning model at the Industrial and Services Technological Baccalaureate Center No. 92 (CBTIS 92) and how they are perceived by the students in the teaching-learning process. The survey was designed by means of a Likert Scale questionnaire, addressed to 368 enrolled students, who belong to the 6 specialties of the sixth semester that are offered in the CBTIS 92. Among the main conclusions it can be seen that the tasks designed by the teachers in the different specialties that are

offered on campus do not have theoretical, epistemological and methodological knowledge in the teaching-learning process.

Keywords: Significant learning, academy, teaching-learning, tasks, collaborative work, collegiate work.

Las tareas son aquellas actividades académicas que el profesor organiza, planea y asigna a los estudiantes, que realizan fuera del horario escolar, con la intención de abordar ciertos contenidos o reforzar aquellos revisados en el aula.

Estas tareas serán significativas cuando los jóvenes al realizarlas logran interactuarlas con su entorno, con la finalidad de dar sentido a todo lo que percibe. Serán aprendizajes cuando esas representaciones personales, con sentido de objeto, puedan representar a la realidad. En ese contexto:

El aprendizaje significativo, serán aquellas cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancia (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983).

Aprendizaje significativo es la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones-problema, incluso nuevas situaciones (Moreira, 2017).

Referente a lo anterior, encontramos diversas investigaciones que soslayan la importancia de las tareas en el aprendizaje. En ese sentido, los resultados de los estudios de Niño et al., (2019), concluyen que el establecimiento de metas, la formulación de expectativas positivas sobre la tarea, el monitoreo de los progresos y el apoyo socioemocional son mecanismos reguladores que contribuyen fuertemente al desarrollo de procesos ricos y profundos de construcción compartida del conocimiento. Asimismo, las tareas evidencian dificultades de dominio de aprendizajes elementales tanto en alumnos como en profesores” (Orozco, 2020). Si bien son diversos los resultados concluyentes, resalta la coincidencia en determinar que deben existir factores exógenos, endógenos y dialécticos en el proceso de creación de aprendizajes significativos al momento de planear y ejecutar tareas.

Las experiencias académicas que ofrecen las tareas no deben ir en contra de la esencia del aprendizaje del alumno. Se debe substituir la idea de arrebató y toma de venganza del profesor hacia el alumno por cuestiones subjetivas que ponen en juego el aprendizaje; y se convierta en una experiencia tediosa que calcina la motivación para aprender. Por el contrario, se deben significar el aprendizaje de cada alumno para que le dé sentido a su ser.

Los profesores al implementar las tareas deben identificar que no todos los alumnos son iguales en pensar, sentir, expresarse, de la manera en que

comprenden, se alleguen y apropian del conocimiento. Desde la individualidad se reconocen los estilos de aprendizajes de cada uno de los alumnos, es decir, comprender el modo en el que el estudiante se interrelaciona y aprende.

Esto lo retoma Tominson (2005):

“para pensar los recorridos establecidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje como un complejo entramado de relaciones humanas en el cual confluyen diferentes sujetos con diferentes necesidades vinculadas a los deseos propios de cada alumno, es que se considerarían a las diferencias individuales como una característica favorable para la conformación de un grupo, proponiendo así un aula que aprecie la pluralidad de voces y que rescatando los aportes personales, genere intervenciones colectiva entre pares”.

Las tareas deben ser dinámicas, es decir, evitar situaciones en las que el alumno destaque un papel pasivo como es el caso del aprendizaje bancario. Subrayar el interés en la organización y búsqueda de información relevantes que permita usarla a través de diálogos argumentativos. Es por ello, que “para la realización de las tareas en el proceso de enseñanza aprendizaje la motivación es una parte central. Nada puede aprenderse eficientemente o, más aún, nada en absoluto puede aprenderse. Salvo aquello que se satisface una necesidad, un deseo, una curiosidad o una fantasía” (Goodman, 1968).

Existen profesores que manifiestan su inconformidad con los alumnos que no desean trabajar con las actividades de su asignatura, porque existen profesores que los saturan de muchas tareas. Asimismo, los alumnos manifiestan su inconformidad por tener tantas tareas que los obliga a dejar de hacer unas por otras, sienten la presión del deber de hacer de las tareas.

Los reclamos de los alumnos versan que las tareas en demasía van acompañadas de escasa calidad académica de una manera tan rudimentaria o mecánica; obligándolas a realizarla a mano (de puño y letra), descartando el uso de la tecnología para facilitar el proceso de ejecución. Plantean la necesidad de involucrar el uso de la tecnología en el proceso de las tareas.

Los alumnos perciben que se ha normalizado en las tareas: la falta de evaluación y sus rúbricas, la carencia de revisión y retroalimentación. Dada esa circunstancia, se hace fácil copiarla de otro compañero o de internet. Con ello, se evita el esfuerzo de pensar. al referirnos al pensar “la escuela ayuda a pensar no por los contenidos que ofrece, sino por los análisis que suele hacerse en el aula” (De la Borbolla, 2020).

Derivado de esta problemática, en el proceso de ejecución de las tareas aparecen elementos de estrés generando ansiedad y problema de sueños. Este fenómeno se presenta a partir del segundo semestre, que es cuando los alumnos están en contacto con materias de especialidad. Lo anterior, genera más preocupación a los alumnos en sexto semestre al elegir la universidad para continuar con sus estudios profesionales.

Los profesores al exigir una tarea que le permita al alumno su comprensión del contenido del tema y este a la vez poder ser evaluada, es uno de los tópicos que genera tensión en el aula para profesores y alumnos. La cimentación de lo anterior, se encuentra en el hacer y no hacer del

funcionamiento del trabajo colegiado. Desde esta concepción Acebo (2016), define lo siguiente:

“El trabajo colegiado en el plantel [Cbtis 92] se encuentra sometido a una cultura institucional; tiene consecuencias en el trabajo colegiado y éste en el proceso de enseñanza. Las condiciones que se dan en el plantel difieren de un centro a otro, dada la singularidad e idiosincrasia de cada uno de ellos, generando que el saber sea peculiar en el plantel, está configurado e integrado por una comunidad de profesionales con planteamientos, creencias e ideologías diferentes, en un contexto concreto en la que las posesiones materiales y económicas de cada profesor juega un papel importante en las relaciones y de intercambios que condicionan la participación, la toma de decisiones, los modos de gestión, las metodologías en las clases y los roles”.

La comunicación –consideran los alumnos– para comprender las tareas es importante. Se da lugar a que se entienda y comprenda todo lo contrario de lo que solicita el profesor. Éste, no solamente no responde a sus dudas, sino que genera molestia al profesor. Para el alumno, no le queda más que quedarse callado y realizar la tarea de acuerdo a lo que le convenga al profesor de acuerdo a sus interpretaciones e instrucciones dadas que nada tienen que ver con lo académico. La cantidad de tareas que se les deja para hacerlas en casa, consideran que no aprenden contenidos significativos.

En ocasiones es utilizada por algunos profesores como estrategias para descalificar o menospreciar a algún alumno o tomar represalias en contra de un grupo completo. Originando el rechazo de los alumnos de esta herramienta que permitan entender y darle significado con lo que conoce en la escuela y cómo lo aplica en su dimensión real. Consideran que el aprendizaje en ocasiones se ha convertido en una actividad tan mecanizada y agresiva.

El presente trabajo desde el plano ético, permitirá a cada uno de los profesores ampliar el conocimiento respecto a los factores didácticos a tomar en cuenta al momento de planear tareas. En palabras de Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999):

“...si nunca nos dedicamos a constatar si el significado que para nosotros tiene una determinada tarea es el mismo (o al menos parecido) que el que tiene para el estudiante, nunca sabremos si la realización inadecuada de ella se debe a una selección errónea de los procedimientos necesarios para resolverla (lo que supondría que no utiliza estrategias) o puede explicarse por una interpretación inadecuada de la demanda, con lo que estaríamos ante un correcto uso estratégico de procedimientos, pero utilizados al servicio de un objetivo inadecuado. Como es de suponer, la atención que el profesor debe prestar a ambas situaciones no es la misma (creemos que no entender la demanda es más preocupante), ni tampoco son iguales las posibles vías de solución y mejora”.

Considerando lo anterior, el objetivo principal de esta investigación es analizar las características que tienen las tareas bajo el modelo de aprendizaje

significativo y cómo las perciben los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes especialidades del sexto semestre del CBTIS 92.

Materiales y métodos

El presente trabajo se trata de una investigación con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2003), los estudios descriptivos permiten especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis, en nuestro caso nos va a permitir profundizar en las valoraciones y percepciones de las tareas por profesores y alumnos.

La unidad de análisis y observación fue el estudiante de cada una de las especialidades que se ofertan en el 6to. Semestre del CBTIS 92, del ciclo escolar 2020-2021 en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, siendo las especialidades de: a) Ofimática; b) Mecánica Industrial; c) Laboratorista Clínico; c) Preparación de Alimentos y Bebidas; d) Servicio de Hospedaje; y, e) Programación. A los estudiantes se les administró una encuesta estructurada que incluyó 16 preguntas. El método que se empleó fue el descriptivo interpretativo, educativo. En la técnica se empleó cuestionarios de tipo Escala de Likert en la que se midieron tipos de respuesta basada en *frecuencia y acuerdo* del encuestado en relación a diferentes temáticas que giran en torno al fenómeno de las tareas. Asimismo, se emplearon preguntas de opción múltiple para elegir *Buena, Regular y Deficiente*; y, la de ubicar ciertas materias a partir de las que cursa en el semestre en un desplegado de opción múltiple.

La muestra considerada en la investigación abordó a 368 alumnos inscritos en el sexto semestre que forman parte de las diferentes especialidades que se ofertan en el plantel. El tamaño muestral fue calculado según la estimación de parámetros, aceptando un nivel de confianza del 95%, un error del 5%. El ajuste muestral se realizó con una población inicial de 1,500 estudiantes (tamaño mínimo muestral para lograr la representatividad de 307 estudiantes). La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo aleatorizado simple utilizando como marco muestral la de los alumnos inscritos.

Dentro de las principales variables presentes en el cuestionario se incluyó lo referente a la tarea en diferentes enfoques: a) Tecnología; b) Planificación; c) Retroalimentación de las tareas; d) Trabajo colaborativo; e) Comunicación; f) Evaluación; g) Motivación; y, h) Relación profesor-alumno.

Por medio de Formulario de Google Forms se estructuraron preguntas y los encuestadores solo respondieron consultas con la tipología y forma del cuestionario; se abstuvieron de sesgar los resultados con opiniones o respuestas a las preguntas. El análisis de datos fue realizado con el paquete estadístico IBM SPSS Statics V.1.0. Fueron utilizadas tablas de frecuencia y gráficas de distribución para el análisis de cada variable cualitativa.

Resultados

Fueron encuestados 368 alumnos, de los cuales 28 alumnos pertenecen a la especialidad de Ofimática, Grupo "A"; 55 para la especialidad de Mecánica Industrial, Grupos "A" y "B"; 117 en la especialidad de Laboratorista Clínico, Grupos "A", "B" y "C"; 61 para Preparación de Alimentos y Bebidas, Grupos "A" y "B"; 30 de Servicios de Hospedaje, Grupo "A"; y, 77 en la especialidad de Programación, todos del sexto semestre.

Para hacer el análisis en la presente investigación, esta se dividió en diferentes apartados lo que permitió medir sus variables.

a. Tecnología

Tabla 1.

Porcentaje de tareas con el uso de alguna aplicación.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	16	8	-	4	-	28
	%	57,12	28,56	-	14,28	-	100
Mecánica industrial	N	21	30	4	-	-	55
	%	38,01	54,3	7,24	-	-	100
Laboratorista Clínico	N	45	50	12	10	-	117
	%	38,25	42,5	10,2	8,5	-	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	18	39	-	4	-	61
	%	29,34	63,57	-	6,52	-	100
Servicio de Hospedaje	N	15	13	1	1	-	30
	%	49,95	43,29	3,33	3,33	-	100
Programación	N	31	31	10	5	-	77
	%	40,25	40,25	12,98	6,49	-	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Tabla 2.

Porcentaje que considera la importancia del uso de la tecnología en las tareas.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	1	-	7	20	-	28
	%	3,57	-	24,99	71,4	-	100
Mecánica industrial	N	6	-	6	34	9	55
	%	10,86	-	10,86	63,24	16,29	100
Laboratorista Clínico	N	7	2	13	66	29	117
	%	5,95	1,7	14,45	56,1	24,65	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	-	10	13	25	13	61
	%	-	16,3	21,19	40,75	21,19	100
Servicio de Hospedaje	N	-	1	2	15	12	30
	%	-	3,33	6,66	49,95	39,96	100
Programación	N	2	2	8	40	25	77
	%	2,58	2,58	10,32	51,6	32,25	100

1= Totalmente en desacuerdo 2=En desacuerdo 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4=De acuerdo 5=Totalmente de acuerdo

Se destaca el uso de software y aplicaciones en la computadora principalmente en las especialidades de Ofimática y Servicios de Hospedaje, quienes la consideran *Muy Frecuente*: del 57,12% y 49,95% respectivamente. Seguido de las especialidades de Mecánica Industrial con 54,3%; Laboratoristas Clínicos 42,5%; y, Preparación de Alimentos y Bebidas con el 63,57% que consideran que *Frecuentemente* hacen uso de la tecnología. Llama la atención el caso de la especialidad de Programación que se encuentra dividido los criterios al ser una especialidad que se debe explotar el uso de las habilidades y competencia en la tecnología. Aunque se encuentra dentro de una sumatoria porcentual dentro del aspecto positivo.

Como se aprecia la mayoría de las especialidades consideran estar *De acuerdo* en el uso o diversificación de la tecnología en las tareas.

b. Planificación

Tabla 3.

Porcentaje que considera que los contenidos son organizados con secuencia lógica apropiada.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	2	5	7	14	-	28
	%	7,14	17,85	24,99	49,98	-	100
Mecánica industrial	N	4	4	18	26	3	55
	%	7,3	7,3	32,7	47,3	5,5	100
Laboratorista Clínico	N	4	2	46	45	20	117
	%	3,4	1,7	39,1	38,25	17	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	5	5	23	28	-	61
	%	8,15	8,15	37,95	45,64	-	100
Servicio de Hospedaje	N	3	1	12	14	-	30
	%	9,99	3,33	39,96	46,62	-	100
Programación	N	6	6	40	25	-	77
	%	7,74	7,74	51,6	32,25	-	100

1= Totalmente en desacuerdo 2=En desacuerdo 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4=De acuerdo 5=Totalmente de acuerdo

Se observa que los alumnos de las especialidades de Ofimática 49,98%, Mecánica Industrial 47.3%, Preparación de Alimentos y Bebidas 45,64%, Servicios de Hospedaje 46,62% están *De acuerdo* que los contenidos se encuentran organizados. Para el caso de Laboratorista Clínico y de Programación se encuentran en una posición neutral con el 39,1% y Programación el 51,6% *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

De acuerdo a los datos arrojados en las especialidades que *Raramente* se apoyan del trabajo colaborativo son las especialidades de Mecánica Industrial 36,2%, Servicio de Hospedaje 53,28%; y, Programación con el 43,86%. Seguido de las especialidades que *Ocasionalmente* consideran al trabajo colaborativo son la de Laboratorista Clínico con el 51%, y Preparación de Alimentos y Bebidas la postura se encuentra dividida entre *Frecuentemente* y *Ocasionalmente* con un 37,49%; y, para Ofimática el trabajo colaborativo la sitúa en un 57,12% catalogándola como *Frecuentemente*.

Tabla 4.*Porcentaje de tareas organizadas desde el trabajo colaborativo.*

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	-	16	4	8	-	28
	%	-	57,12	14,28	28,56	-	100
Mecánica industrial	N	-	9	16	20	10	55
	%	-	16,29	28,96	36,2	18,1	100
Laboratorista Clínico	N	25	-	60	32	-	117
	%	21,25	-	51	27,2	-	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	-	23	23	7	8	61
	%	-	37,49	37,49	11,41	13,04	100
Servicio de Hospedaje	N	-	7	7	16	-	30
	%	-	23,31	23,31	53,28	-	100
Programación	N	1	3	28	34	11	77
	%	1,29	3,87	36,12	43,86	14,19	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

La retroalimentación en las tareas

Tabla 5.*Porcentaje de retroalimentación de los profesores de las tareas de los alumnos.*

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	-	4	16	4	4	28
	%	-	14,28	57,12	14,28	14,28	100
Mecánica industrial	N	2	13	15	17	8	55
	%	3,62	23,53	27,15	30,77	14,48	100
Laboratorista Clínico	N	32	25	26	12	22	117
	%	27,2	21,25	22,1	10,2	18,7	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	-	8	28	17	8	61
	%	-	13,2	45,64	27,71	13,04	100
Servicio de Hospedaje	N	-	12	7	7	4	30
	%	-	39,96	23,31	23,31	13,32	100
Programación	N	-	3	25	33	16	77
	%	-	3,87	32,25	42,57	20,64	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se observa que las especialidad de Laboratorista Clínico con el 27,2% *Muy Frecuentemente* existe retroalimentación en las tareas. La especialidad de Servicio de Hospedaje con el 39,96% *Frecuentemente* retroalimenta, Ofimática y Preparación de Alimentos y Bebidas *Ocasionalmente* retroalimentan con 57,12% y 45,64% respectivamente. Para el caso de Mecánica Industrial y Programación son las que *Raramente* retroalimenta con el 30,77% y 42,57% respectivamente.

Se observa que los alumnos están *De acuerdo* en que existen muchas tareas con poco aprendizaje en las especialidades de Mecánica Industrial con el 47,3%, Laboratorista Clínico el 52,7%, Preparación de Alimentos y Bebidas el 79,87%; y, Programación con el 49,02%. Para el caso de Servicio de Hospedaje mantiene una postura neutral con el 46,62%. Para Ofimática su

postura se encuentra dividida en *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* frente a la postura *De acuerdo*, para ambas con un 32,13%.

Tabla 6.

Porcentaje en donde los alumnos consideran que existen muchas tareas con poco aprendizaje.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	4	6	9	9	-	28
	%	14,28	21,42	32,13	32,13	-	100
Mecánica industrial	N	1	4	14	26	10	55
	%	1,8	7,3	25,5	47,3	18,2	100
Laboratorista Clínico	N	1	7	43	62	4	117
	%	0,85	5,95	36,55	52,7	3,4	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	-	2	2	49	8	61
	%	-	3,26	3,26	79,87	13,04	100
Servicio de Hospedaje	N	-	2	14	8	6	30
	%	-	6,66	46,62	26,64	19,98	100
Programación	N	2	5	18	38	14	77
	%	2,58	6,45	23,22	49,02	18,06	100

1= Totalmente en desacuerdo 2=En desacuerdo 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4=De acuerdo 5=Totalmente de acuerdo

Tabla 7.

Porcentaje de aprendizajes en las materias de especialidad.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	-	16	8	2	2	28
	%	-	57,12	28,56	7,14	7,14	100
Mecánica industrial	N	4	15	21	14	1	55
	%	7,3	27,3	38,2	25,5	1,8	100
Laboratorista Clínico	N	10	26	40	28	12	117
	%	8,5	22,1	34	23,8	10,2	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	-	7	50	4	-	61
	%	-	11,41	81,5	6,52	-	100
Servicio de Hospedaje	N	-	15	14	1	-	30
	%	-	49,95	46,62	3,33	-	100
Programación	N	5	12	40	15	5	77
	%	6,45	15,48	51,6	19,35	6,49	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se observa que en las especialidades de Ofimática con el 57,12% y Servicio de Hospedaje 49,95% existen aprendizajes *Frecuentemente* en el desarrollo de las tareas. Para el caso de las especialidades de Mecánica Industrial 38,2%, Laboratorista Clínico con el 34% -aunque se destaca que existe una sumatoria del 34,4% [parte negativa] que superan el 34% [parte positiva]-, Preparación de Alimentos y Bebidas con el 81,5% y Programación con el 51,6%, los aprendizajes en las tareas son *Ocasionalmente*.

c. Trabajo colaborativo

Tabla 8.

Porcentaje de las tareas por equipo que consideran aprendizajes

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	3	1	12	3	9	28
	%	10,71	3,57	42,84	10,71	32,13	100
Mecánica industrial	N	5	10	23	14	3	55
	%	9,1	18,2	41,8	25,5	5,5	100
Laboratorista Clínico	N	17	40	30	24	6	117
	%	14,45	34	25,5	20,4	5,1	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	9	9	20	23	-	61
	%	14,67	14,67	32,6	37,49	-	100
Servicio de Hospedaje	N	1	1	15	3	10	30
	%	3,33	3,33	49,95	9,99	33,3	100
Programación	N	6	38	20	8	5	77
	%	7,74	49,02	25,8	10,32	6,45	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se observa que en las especialidades de Laboratorista Clínico con el 34% y Programación el 49% consideran estar *Frecuentemente* de mantener aprendizajes al realizarlas por equipo. Se aprecian que en las especialidades de Ofimática 42,84%, Mecánica Industrial 41,8% y, Servicio de Hospedaje con el 49,95% *Ocasionalmente* aprenden el fondo del tema. Para el caso de Preparación de Alimentos y Bebidas 37,49% considera *Frecuentemente* de obtener aprendizajes trabajando por equipos.

d. Comunicación

Tabla 9.

Porcentaje de instrucciones claras en el desarrollo de las tareas.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	4	9	9	4	2	28
	%	14,28	32,13	32,13	14,28	7,14	100
Mecánica industrial	N	7	27	17	4	-	55
	%	12,7	49,1	30,9	7,3	-	100
Laboratorista Clínico	N	12	32	44	22	7	117
	%	10,2	27,2	37,4	18,7	5,95	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	23	15	15	8	-	61
	%	37,49	24,45	24,45	13,04	-	100
Servicio de Hospedaje	N	-	6	16	6	2	30
	%	-	19,98	53,28	19,98	6,66	100
Programación	N	4	30	40	3	-	77
	%	5,16	38,7	51,6	3,87	-	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se observa que la especialidad de Preparación de Alimentos y Bebidas con el 37,49% *Muy Frecuentemente* son claras las instrucciones para realizar las tareas. Para el caso de Mecánica Industrial 49,1% son *Frecuentemente* claras las instrucciones. Las especialidades de Laboratorista Clínico con el

37,4%, Servicio de Hospedaje 53,28% *Ocasionalmente* se comprenden las instrucciones en las tareas. En el caso de Ofimática mantiene una posición dividida, aunque se aprecia una posición positiva en su sumatoria del 26,41% al ser claras en sus instrucciones.

Tabla 10.

Porcentaje de las materias que dan a conocer el objetivo central del tema nuevo.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	2	7	9	7	3	28
	%	7,14	24,99	32,13	24,99	10,71	100
Mecánica industrial	N	4	11	16	20	4	55
	%	7,3	20	29,1	36,4	7,3	100
Laboratorista Clínico	N	24	55	25	13	-	117
	%	20,4	46,75	21,25	11,05	-	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	3	24	24	5	5	61
	%	4,89	39,12	39,12	8,15	8,15	100
Servicio de Hospedaje	N	7	13	5	5	-	30
	%	23,31	43,29	16,65	16,65	-	100
Programación	N	10	15	34	11	7	77
	%	12,9	19,35	43,86	14,19	9,03	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se observa que en las especialidades de Laboratoristas Clínicos 46,75%, Servicio de Hospedaje 43,29% es *Muy Frecuente* dar a conocer el objetivo central del aprendizaje. Para las especialidades de Programación 43,86% y Ofimática 32,13% consideran que ocasionalmente se dan a conocer los objetivos del aprendizaje. Para la especialidad de Mecánica Industrial 36,4% consideran que *Raramente* se dan a conocer los objetivos de aprendizaje; y, para el caso de Preparación de Alimentos y Bebidas mantiene una posición dividida, aunque en la sumatoria de porcentajes se inclina hacia la parte positiva con el 83,14%.

e. Evaluación

Tabla 11.

Porcentaje de criterios para elaborar tareas.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	3	11	8	6	-	28
	%	10,71	39,27	28,56	21,42	-	100
Mecánica industrial	N	5	14	15	17	4	55
	%	9,1	25,5	27,3	30,9	7,3	100
Laboratorista Clínico	N	9	29	31	24	24	117
	%	7,65	24,65	26,35	20,4	20,4	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	11	25	9	15	-	61
	%	17,93	40,75	14,67	24,45	-	100
Servicio de Hospedaje	N	7	12	4	7	-	30
	%	23,31	39,96	13,32	23,31	-	100
Programación	N	13	25	18	12	9	77
	%	16,77	32,25	23,22	15,48	11,61	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

f. Motivación

Tabla 12.

Porcentaje si es motivante los aprendizajes al momento de realizar las tareas.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	5	5	8	10	-	28
	%	17,85	17,85	28,56	35,7	-	100
Mecánica industrial	N	4	5	25	20	1	100
	%	7,3	9,1	45,5	36,4	1,8	100
Laboratorista Clínico	N	31	50	25	11	-	117
	%	26,35	42,5	21,25	9,35	-	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	22	-	26	13	-	61
	%	35,86	-	42,38	21,19	-	100
Servicio de Hospedaje	N	4	3	8	1	-	30
	%	13,32	9,99	26,64	3,33	-	100
Programación	N	12	15	27	20	3	77
	%	15,48	19,35	34,83	25,8	3,87	100

1= Totalmente en desacuerdo 2=En desacuerdo 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4=De acuerdo 5=Totalmente de acuerdo

Se aprecia que las tareas en la especialidad de Laboratorista Clínico el 42,5% consideran estar *En desacuerdo* que se genere motivación al adquirir aprendizajes en las tareas. Para el caso de Ofimática 35,7% consideran estar *De acuerdo* de ser motivante las tareas para generar aprendizajes. Sin embargo, en las especialidades Mecánica Industrial, Preparación de Alimentos y Bebidas, Servicio de Hospedaje y Programación, mantienen una postura neutral, aunque para la especialidad de Mecánica Industrial en su sumatoria porcentual mantiene una posición positiva con el 38,2%. Para el resto de las especialidades mantienen una postura negativa en su sumatoria porcentual con el 35,86% para Preparación de Alimentos y Bebidas, 23,3% le corresponde a Servicio de Hospedaje y para Programación el 24,83%.

g. Relación profesor – alumno

Tabla 13.

Porcentaje de disposición profesor – alumno en la aclaración de dudas en las tareas.

Especialidad		1	2	3	Total
Ofimática	N	2	26	-	28
	%	7,14	92,82	-	100
Mecánica industrial	N	27	27	1	55
	%	49,1	49,1	1,8	100
Laboratorista Clínico	N	11	22	84	117
	%	9,35	18,7	71,4	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	18	40	3	61
	%	29,34	65,2	4,89	100
Servicio de Hospedaje	N	13	15	2	30
	%	43,29	49,95	6,66	100
Programación	N	21	54	2	77
	%	27,09	69,66	2,58	100

1=Buena 2=Regular 3=Deficiente

Se observa que en las especialidades de Ofimática con el 92,82%, Preparación de Alimentos y Bebidas el 65,2%, Servicio de Hospedaje 49.95%, y Programación con el 69,66% consideran que la relación profesor – alumno para aclarar las dudas es considerada *Regular*. Para el caso de la especialidad de Laboratorio Clínico 71,4% consideran que la relación entre los profesores – alumnos es *Deficiente* al momento de aclarar las dudas en la realización de las tareas.

Tabla 14.

Porcentaje análisis de postura personal en las tareas valoradas por el profesor.

Especialidad		1	2	3	4	5	Total
Ofimática	N	2	15	9	2	-	28
	%	7,14	53,55	32,13	7,14	-	100
Mecánica industrial	N	8	14	27	5	1	55
	%	14,5	25,5	49,1	9,1	1,8	100
Laboratorista Clínico	N	9	31	54	20	3	117
	%	7,65	26,35	45,9	17	2,55	100
Preparación de Alimentos y Bebidas	N	-	26	23	12	-	61
	%	-	42,38	37,49	19,56	-	100
Servicio de Hospedaje	N	3	17	9	1	1	30
	%	9,99	56,61	29,97	3,33	-	100
Programación	N	2	26	27	21	1	77
	%	2,58	33,54	34,83	27,09	1,29	100

1= Muy Frecuente 2=Frecuentemente 3=Ocasionalmente 4=Raramente 5=Nunca

Se observa en las especialidades de Ofimática 53,55%, Preparación de Alimentos y Bebidas 42,38% y Servicio de Hospedaje con el 56,61% se valora *Frecuentemente* la postura personal de los alumnos. En las especialidades de Mecánica Industrial 49,1%, Laboratorista Clínico 45,9% y, Programación *Ocasionalmente* se valora la postura personal de los alumnos.

Conclusiones

a. Tecnología

La mayoría de los alumnos consideran que es necesario el uso de la tecnología para realizar las tareas, sin embargo, este criterio difiere en los profesores de cada una de las especialidades, pues, se destaca que no es un criterio uniforme en el uso de las tecnologías al momento de realizar las tareas.

Esto conlleva a que las tareas sean mecanizadas a la vez estresante, dejando de ser un aprendizaje significativo y arbitrario.

No se trata de usar a la tecnología en las tareas con animadas ilustraciones. Se tiene que destacar la diversificación de estrategias compaginada con la participación activa que promueva aprendizaje significativo crítico. Se debe de permitir realizar nuevas representaciones mentales para el que aprende con la ya construido.

b. Planeación

En este apartado los alumnos perciben que no existe una planeación adecuada en las especialidades de Laboratorista Clínico 39.1% y Programación con el 51,6%, esto genera conflictos en los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Incide en procesos poco autónomos del alumno favoreciendo estrategias sumamente dependientes del profesor mecanizadas y pocas críticas para el alumno.

Esto conlleva que el sujeto no pueda percibir nuevos significados y nuevas relaciones en las tareas. Se trabaja mucho en el aprendizaje receptivo, es decir, lo que se debe de aprender se le presenta al educando en vez de que éste lo descubra de manera autónoma.

Lo importante es atribuirle significado lógico a los conocimientos que recibe con el uso de material potencialmente significativo.

c. Retroalimentación

Con respecto a la *retroalimentación* de las tareas se encontró que la mayoría de las especialidades a excepción de Laboratorista Clínico 27,2% (*Muy Frecuente*), no retroalimentan las tareas. Desde esta perspectiva se desprenden varias consideraciones:

Al alumno no se le informa sobre lo correcto o incorrecto del resultado de lo que realizó en las tareas, con ello, no se activa la curiosidad e interés de los alumnos de buscar o indagar el tema o el contenido de las tareas, invisibilizando la parte significativa de ella.

Al dejar de ser significativas se pierden en cúmulo de experiencia que potencia el aprendizaje, por ejemplo, se deja de cuestionar los conocimientos previos, los problemas ya no se traducen en retos, rescatar los contenidos de las tareas abordarlas desde su experiencia, ubicar los contenidos de las tareas desde contexto y valores del aprendiz. Aunado en que se marca una tendencia de muchas tareas con pocos aprendizajes en todas las especialidades excepto la de Ofimática con el 57,12 % y Servicio de Hospedaje con 49,95%.

Con lo anterior se destaca que en las actividades diseñadas por los profesores no se valoriza los ritmos de aprendizaje de los alumnos mucho menos las circunstancias intrínsecas de las tareas: el tipo, extensión y complejidad de los contenidos, lo que se traduce en desvalorización personal y académica para los alumnos.

d. Trabajo colaborativo

Al cuestionar a los alumnos si aprenden al realizar las tareas por equipo, estos respondieron que, en las especialidades de Ofimática 42,84%, Mecánica Industrial 41,8% y Servicio de Hospedaje con el 49,95% se consideran que *ocasionalmente* aprenden.

Esta situación pone de relieve la falta de manejo del trabajo colaborativo en el aula, perdiendo de vista las necesidades personales de los alumnos. Desplazando la apertura al diálogo, desarrollo de la argumentación, tolerancia

a las diferencias, responsabilidad compartida y sobre todo reducir la competencia destructiva entre alumnos.

De tal modo que los alumnos carecen de construcciones significativas mayores como si lo aprendieran de manera individual.

e. Comunicación

Dentro del apartado de *Comunicación*, en las especialidades de Ofimática 32,13%, Laboratorista Clínico 37,4%, Servicio de Hospedaje 53,28% y Programación 51,6%, las instrucciones son *Ocasionalmente* claras.

Con lo anterior, el adecuado funcionamiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje se pone en riesgo. La guía del profesor es fundamental para que los jóvenes no se pierdan en el universo del aprendizaje, como también lo es el uso del lenguaje de manera adecuada, ya que impacta en su comprensión de las instrucciones y esta genera autonomía al estudiante al aprender.

Se debe realizar un puente entre lo que el alumno sabe con aquello de debe aprender. Esta comunicación en el proceso de aprendizaje significativo debe ser claro y entendible.

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, para que se involucre la presentación, recepción, negociación y el compartir significados el lenguaje es crucial (Moreira, 2017).

f. Evaluación

En la cuestión de la *Evaluación*, con respecto a la existencia de criterios para elaborar las tareas son las especialidades de Mecánica Industrial con el 30,9% y Laboratorista Clínico el 26,35% *Ocasionalmente* generan criterios para su elaboración.

Se traduce lo anterior al no existir significado de las tareas para el alumno, llevarlas a cabo con metodologías que no son las adecuadas. Dando origen a desconocer si el resultado es correcto o erróneo ante la falta de identificación de procesos o guías de ciertas estrategias.

Lo que denota estos resultados es que no hay estrategias adecuadas sinergias en omisiones de objetivos que se traducen en estrés en los alumnos. Como es el caso de las especialidades de Mecánica Industrial 36,4% (*Raramente*) y Ofimática 32,13% y Programación con el 43,86% (*Frecuentemente*), con ello, se favorece programación lineal de temáticas sin contenidos transversales, aparecen contextos didácticos rígidos que no permiten enriquecerse desde otras disciplinas o asignaturas, destacándose que los alumnos no progresan de acuerdo a su propio ritmo.

g. Motivación

En la cuestión de la *Motivación*, las especialidades en que las tareas *no son motivantes* para aprender son las de Laboratorista Clínico con el 42,5%,

Preparación de Alimentos y Bebidas 35,86%, Servicio de Hospedaje 23,3% y Programación el 24,83%.

En palabras de Monereo et al., (1999) al respecto nos ilustra:

“Para estar motivado hacia metas de aprendizaje es necesario conocer la forma de resolver la tarea o problema que se plantea, ya que, en caso contrario, llegará un momento en que el interés quedará inevitablemente reducido por la falta de éxito”.

Así pues, en las tareas es necesario dar a conocer los objetivos del tema, el uso de la diversidad de las estrategias de aprendizaje, ser claras en las instrucciones de lo que se desea se hagan y cómo hacerlas, encontrarles significados, que conlleve generar un forma de resignificación el papel de las tareas con enfoque motivacional.

A medida que los estudiantes aprenden y perciben que se vuelven cada vez más hábiles, se sienten motivados para seguir aprendiendo (Schunk, 2012).

h.Relación Profesor-alumno

Para las especialidades de Ofimática 92,82%, Preparación de Alimentos y Bebidas 65,2%, Servicio de Hospedaje 49,95% y Programación 69,66%, las disposiciones de los profesores para aclarar dudas en las tareas son *Regular*. Para la especialidad de laboratorista Clínico es totalmente *Deficiente*.

Para generar un cambio en la relación profesor – alumno, es necesario que cada profesor cuestione las creencias y expectativas que los define como profesor, a la vez aquellos que define a los alumnos, así como el contenido de mensajes que envían para resignificar la interacción y generar autoestima positiva en los alumnos.

Lo anterior, al no existir relaciones adecuadas entre profesor – alumno, no se valora el análisis de los alumnos en sus tareas dando paso a tareas diseñadas a modo del profesor, omitiendo la parte creativa de los alumnos, como es el caso en las especialidades de Mecánica Industrial 49,1%, Laboratorista Clínico 45,9% y Programación 34,83%. Se entiende que forman parte de un modelo tradicional con tintes autoritarios que no permiten dejar expresar su creatividad y emociones de los alumnos.

De manera general concluyo, que el contenido y finalidad de las tareas en las especialidades que se ofertan en el sexto semestre del Cbtis 92, no se apega al tipo de aprendizajes significativos deseados. Aparecen elementos como la falta de motivación del docente hacia el alumno, pertinencia significativa, falta de establecimiento de objetivos, retroalimentación y estrategias de evaluación.

La falta de comprensión teórica, epistemológica y metodológica del papel de las tareas en el proceso de enseñanza aprendizaje, para que sea un referente de cambio personal y profesional, para el caso de los alumnos significantes.

Es necesario generar estrategias de los directivos y profesores de común acuerdo para favorecer trabajos colegiados en las diferentes academias de los diferentes campos disciplinares en donde se dialogue y se dé

contestación desde la práctica profesor frente a los aprendizajes significativos y cómo estos se adquieren y profundizan

El trabajo colegiado proyectado en las academias es fundamental su análisis para que a partir de los presentes resultados los integrantes de las mismas puedan dialogar, exponer, analizar, conocer, y evaluar el trabajo que realiza cada profesor en su praxis educativa; permitiendo deconstruir la idea de las tareas que se han formado al paso del tiempo.

Se debe reconocer el tipo de aprendizaje que se desea alcanzar en las tareas: conceptual, procedimental y actitudinal, además que sea contextualmente significativo para promover y facilitar el aprendizaje. No puede haber aprendizajes significativos si el alumno no tiene claro en su estructura cognitiva ideas, conceptos y proposiciones. Estas deben ser claras y entendibles para que apropie los contenidos adquiridos con los nuevos aprendizajes. En palabras de Moreira (2017) el aprendizaje significativo en la escuela sería más que una teoría, sería una filosofía, un paradigma, en otro sentido, en otra dirección.

Referencias

- Acebo, F. (2016). *Elementos del trabajo colegiado en las academias dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el CBTIS 92 (Maestría)*. Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas.
- Ausubel, N. H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2^o Ed. Trillas.
- Borbolla, O. (2020). *La rebeldía de pensar*. FCE.
- Goodman, P. (1968). Freedom and Learning: The Need for Choice, Saturday Review. (1998) Citado en: Fenstermacher, Gary, Soltis, & Jonas. Enfoques de la Enseñanza. Buenos Aires. Amourortu Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, María (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Ed. Graó.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Niño, C., Castellanos, J., & Vilora, E. (2019). Construcción del conocimiento y regulación del aprendizaje en tareas colaborativas asincrónicas. Universidad de Guadalajara. *Apertura*, 11(1), 6-23. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n1.1465>
- Orozco, J. (2020). La evaluación educativa de las ciencias naturales en educación secundaria. *Revista Electrónica Entrevista Académica*, 6(1), 72-94. <http://www.eumed.net/rev/reea>
- Schunk, D. (2012). *Teoría del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Ed. Pearson Educativa.
- Tominson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós.

EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA SOBRE LA EFECTIVIDAD DEL *BLENDED LEARNING*

EXPERIENCIES OF BACHELOR'S DEGREE STUDENTS ABOUT THE EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING.

Janet Carolina Negrón Espadas (1)
Frank Andrés Pool Cab (2)
Aurora Sierra Canto (3)

1.- Doctora en Educación; Universidad Autónoma de Yucatán; Facultad de Enfermería;

janet.negron@correo.uady.mx

2.- Doctor en Tecnología Educativa; Universidad Autónoma de Yucatán; Facultad de Educación;

pcab@correo.uady.mx

3.- Doctora en Educación; Universidad Autónoma de Yucatán; Facultad de Enfermería;

aurora.sierra@correo.uady.mx.

Recibido: 12 de julio de 2022

Aceptado: 02 de mayo de 2023

Resumen

Introducción. El estudio de una Licenciatura es el proceso de formación integral de profesionales socialmente responsables. **Objetivo.** El presente estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias de estudiantes de la licenciatura, sobre la efectividad del *Blended Learning (BL)*. **Metodología.** Con el enfoque cualitativo, fenomenológico, interpretativo y transversal; se conformó un muestreo intencional por conveniencia de trece estudiantes de Licenciatura, para la aplicación de una encuesta a distancia, cuatro para una entrevista en profundidad y tres para el grupo de enfoque. Se diseñaron cinco instrumentos, para explorar las experiencias del modelo BL, desde una vertiente institucional, fueron sometidos a revisión de lenguaje por medio del juicio de tres académicos con grado de doctorado y expertos en el tema. La información se analizó en dos categorías principales, factores personales y factores contextuales agrupándose en categorías vinculadas, explorando el equipamiento, recursos y estrategias institucionales, las competencias de los profesores y de los estudiantes, así como las estrategias docentes y la influencia de las competencias para la efectividad del BL. **Resultados.** Dentro de los Factores personales los estudiantes señalaron sus experiencias en términos de sus competencias genéricas, en competencias afectivas/actitudinales de los profesores y en competencias cognitivas y comunicativas de los profesores, por su parte en los factores contextuales resaltaron el equipamiento, recursos y estrategias institucionales. **Conclusión.** Según la experiencia de los estudiantes las competencias percibidas fueron la adaptabilidad, responsabilidad, habilidades comunicativas y el trabajo en equipo.

Palabras clave: *Blended Learning*; Experiencias; Estudiantes.

Abstract

Introduction. Studying a bachelor's degree is a process of integral formation of socially responsible professionals. **Objective.** The purpose of this paper is to analyze the experiences of undergraduate students on the effectiveness of Blended Learning (BL). **Methodology.** An interpretative phenomenological and cross-sectional study was carried out. Purposive sampling of participants was conducted, comprised of thirteen Undergraduate students that completed an online survey, additionally, four students participated an in-depth interview and three participated in a focus group. Five instruments were designed to explore the experiences of the BL model, from an institutional perspective, which were subjected to language review through the judgment of three academics with a doctorate degree and experts in the field. The information was categorized into personal factors and contextual factors and then it was analyzed and grouped into related categories: exploring equipment, resources and institutional strategies, the competencies of teachers and students, as well as teaching strategies and the influence of competencies for the effectiveness of BL. **Results.** In the Personal Factors, the students indicated their experiences in terms of their generic competences, in affective/attitudinal competences of the teachers and in the cognitive and communicative competences of the professors, for their part in the contextual factors they highlighted the equipment, resources and institutional strategies. **Conclusion.** According to the experience of the students, the perceived competencies were adaptability, responsibility, communication skills and teamwork.

Key words: Blended learning; Experiences; Students

Introducción

El Blended Learning es un término que nace en el marco del “negocio” de la formación según Brennan (citado en Bartolomé, 2004), señala que “cualquier posible combinación de un amplio rango de medios para proveer aprendizaje diseñado para resolver problemas específicos de negocio”. En este sentido Bartolomé, utiliza también el término como enseñanza semipresencial (Bartolomé, 2004). Para efectos de este estudio se utilizó BL, para referirse al Blended Learning.

Los programas en modalidad *BL* son adoptados cada vez más en las Instituciones de Educación Superior (IES) y son ejemplos claros de innovación lógica, pedagógica y organizacional en las universidades. En el año 2007, casi el 50% de las instituciones de educación superior en los Estados Unidos de Norteamérica ofrecieron cursos de aprendizaje combinado. Esta rápida expansión ha generado el interés hacia la investigación del *BL*, sobre su impacto en el aprendizaje, rendimiento, resultados estudiantiles y enseñanza pedagógica. Por lo que, su impacto dependerá de la manera en que las universidades la implementen y en la medida en que reconozcan la tecnología como elemento complejo que opera en distintos entornos educativos, es decir, no es la tecnología lo que hará la diferencia, sino, cómo se usa para impulsar el proceso de transformación. (Castro, 2019)

Como en la mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en México obtener la titulación de educación superior promete mejorar los resultados en el mercado laboral en comparación con niveles educativos más bajos, puesto que los egresados tienen la posibilidad de obtener mejores empleos con salario superior. Sin embargo, la educación superior presentan dos problemas que son

el resultado del uso ineficiente de sus competencias, en primer lugar, la informalidad, es decir obtener empleos que no les permiten gozar de los beneficios de seguridad social y la sobre cualificación, que se refiere al acervo de títulos universitarios y de posgrado los cuales no son requeridos para el puesto laborar ofertado. (Castro, 2019)

Esta situación exige que los estudiantes tengan apoyo eficaz para lograr el éxito en sus estudios y desarrollar las competencias que necesitarán en el campo laboral. Aunque existen casos de buenas prácticas en algunas IES, en general no se tiene una clara consciencia del papel fundamental de una educación de calidad ni se reconoce su importancia. Por otro lado, se basan en gran medida en clases magistrales presenciales. Por tanto, es escasa la utilización de métodos innovadores e interactivos. (OECD, 2019)

En la actualidad las IES de México se han visto en la necesidad de incorporar el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) para diversificar las estrategias, modalidades de estudio y cumplir con los estándares de calidad y las disposiciones oficiales. Los estudiantes asisten a clases presenciales y utilizan aulas virtuales a través de una plataforma virtual.

Es evidente que el estudiante requiere de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes mucho más amplios de los que se enseñan y evalúan con los métodos tradicionales. Por ejemplo, ahora el estudiante necesita la capacidad de resolver situaciones de la vida real y problemas significativos. Al mismo tiempo esto incrementa la utilización de modalidades de enseñanza y aprendizaje novedosas, que combinen los espacios virtuales y presenciales de manera efectiva. (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007).

Si bien es cierto, los estudiantes que ingresan a la universidad en la actualidad, esperan que esta les ofrezca soluciones inmediatas a sus problemas y retos de aprendizaje con la misma facilidad que discurre su vida diaria conectada a la red, de la que reciben información continua; también las universidades deberán asumir que las propuestas formativas a *BL* pueden favorecer un cambio en su estrategia formativa, para flexibilizarla y centrarla en el estudiante. (ANUIES, 2018).

Las evidencias anteriores, indican que para que la modalidad *BL* resulte efectiva influyen diversos factores, entre los cuales se encuentran la planeación de los cursos, el diseño de los contenidos, la dosificación de las tareas y la calidad de los materiales didácticos. Lo cual representa un reto para los docentes al momento de diseñarlos en formato digital, ya que requiere mayor esfuerzo y tiempo. (Benson y Anderson, 2010; Montes de Oca y Machado, 2011; Cernadas y Sandoval, 2012)

También es necesario considerar que uno de los principales retos en materia de adopción de la modalidad *BL* es la desigualdad en acceso a servicios y equipos digitales en la población, en México durante el 2020 se reportó que, solo 44% de los hogares contaba con una computadora y el 22% con acceso a internet mientras que en el Estado de Yucatán la cifra de hogares con computadora fue la misma que la nacional y la variación estuvo en el acceso a internet reportando un 53%. El porcentaje de acceso a estas herramientas, es preocupante y forma parte de un proceso que genera barreras para la alfabetización digital de la población y limita el potencial de crecimiento del

estado, obstruyendo así el desarrollo competitivo dentro del margen nacional. (ENDUTIH, 2020)

De lo descrito anteriormente, resulta necesario que los estudios sobre la modalidad *BL* se orienten hacia la identificación de las experiencias de estudiantes respecto a los factores que pueden influir en su efectividad, así como crear experiencias efectivas o exitosas para los alumnos. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias de estudiantes de la licenciatura, sobre la efectividad del Blended Learning (BL).

Los resultados de esta investigación dieron paso para contar con información de los estudiantes de Licenciatura y la exploración de este fenómeno, así mismo, permitió proponer recomendaciones y elementos para mejorar o adquirir buenas prácticas para la efectividad del *BL*.

Metodología

Diseño de investigación

La presente investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo ya que este tipo de estudio se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014)

Con relación a su alcance fue interpretativo, debido a que ofrece una profundidad en la comprensión, al admitir dentro del marco de la investigación interpretaciones subjetivas por parte del investigador y del investigado, así mismo tiene por objetivo interpretar la conducta de las personas buscando los significados que ellos le dan a esa conducta. (Briones, 1989; Goetz, 1985)

En cuanto al enfoque que configuró, fue fenomenológico, ya que enfatizó los fenómenos y consistió en permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo. (Heidegger, 2006); (Van Manen, 2007)

Al respecto de la temporalidad el estudio fue transeccional o transversal, ya que los datos se recolectaron en un solo momento, y se realizó una evaluación del fenómeno de interés. (Aguirre & Jaramillo, 2012; Heidegger, 2006)

Selección de los participantes

La población de estudio se conformó por estudiantes de Licenciatura en educación. La muestra se constituyó por trece estudiantes a los que se les aplicó una encuesta a distancia y cuatro alumnos a los que se les realizó una entrevista en profundidad. Así mismo se contó con tres estudiantes que participaron en un grupo de enfoque.

El tipo de estudio, que se realizó fue el de un muestreo intencional por conveniencia. La muestra intencional fue mediante redes del propio investigador, dado que no se aplicó la representación estadística y la heterogeneidad resultó ser un criterio de interés al momento de elegir los contextos.

Contexto

En este apartado, se describe el contexto de la institución la cual se realizó el estudio. La institución inicia en el 2006, con una escuela de medio superior particular y privada. Posterior, se crea la Licenciatura en el 2011. En la actualidad cuenta la institución con la Maestría y el Doctorado en Educación, así como otras licenciaturas.

Esta institución educativa, se distingue por implementar diversas modalidades educativas, vinculación cercana con el mercado laboral, atención personalizada y formación integral de los estudiantes, docentes competentes en sus ámbitos laborales, formación y actualización docente continua e integración de las TIC en el aula. Sus valores son: a) calidad, b) pertinencia, c) experiencia, d) justicia, e) respeto, f) inclusión, g) flexibilidad, h) responsabilidad, i) trabajo colaborativo, j) liderazgo educativo y k) mejora continua. Su misión es formar integralmente profesionales emprendedores con la capacidad de adaptación a un entorno cambiante y que, a través del conocimiento y la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, contribuyan a la solución de los problemas de su Estado y su país en condiciones de sustentabilidad, considerando al ser humano como la base del desarrollo. Y su visión es ser una institución de Educación reconocida por su pertinencia y compromiso con la excelencia y calidad educativa, que responde a las necesidades de la sociedad a través de sus egresados comprometidos con el desarrollo humano, la ética profesional y la mejora continua de su entorno.

El modelo educativo, en el nivel superior, promueve la formación de profesionales bajo los criterios de pertinencia, calidad y competitividad. (Centro universitario Siglo XXI, 2020)

La unidad de análisis

El plan de estudios de Licenciatura en Educación es de modalidad mixta, semestral, con duración de 8 semestres en total. El objetivo general de la Licenciatura es formar profesionales de la docencia del nivel medio superior y superior con las competencias necesarias para identificar y analizar problemáticas educativas y diseñar propuestas que incidan en la solución de estas en su región y en su país. (Centro universitario Siglo XXI, 2020).

Técnicas e instrumentos

Para este estudio se diseñaron dos instrumentos para la recopilación de datos cualitativos. La construcción se realizó a partir de la revisión de la literatura acerca de los elementos útiles para explorar las experiencias del modelo *BL*, desde una vertiente institucional y circunscrita a las universidades. Los reactivos se generaron a partir de un listado de acuerdo con Simon, Benedí y Balanché (2014).

El primer instrumento consistió en una encuesta a distancia para estudiantes, compuesto por 38 preguntas con opciones de respuesta dicotómica (sí o no), que se dirigió a establecer los precedentes del fenómeno.

El segundo instrumento fue un guion de entrevista en profundidad para estudiantes, compuesto por 14 preguntas, que se dirigieron a explorar las siguientes categorías: a) políticas institucionales, b) estrategias, c) recursos, d) competencias cognitivas, e) competencias comunicativas, f) competencias afectivas/actitudinales y g) competencias genéricas.

El tercer instrumento utilizado, fue un guion para grupo focal, dirigido a los estudiantes el cual estuvo compuesto por ocho preguntas, orientadas a explorar las experiencias del uso de la modalidad *BL*.

Para validación, los instrumentos fueron sometidos a revisión de contenido y lenguaje por medio del juicio de expertos, contando con la participación de tres académicos con grado de doctorado, con experiencia en el tema de la efectividad atribuida al *BL* y en la construcción de instrumentos de recolección de datos. Para este proceso se elaboró un formato para el jueceo a fin de facilitar la labor de los jueces, solicitándoles que para cada ítem emitieran una valoración utilizando la siguiente escala: 1) se rechaza, 2) se acepta con modificaciones y 3) se acepta sin modificaciones. Para el análisis de datos se realizaron los siguientes pasos: Fragmentación de los datos (Valles, 2014), Comparación de fragmentos seleccionados (Glaser, 1992), Recodificación, Categorización y análisis teórico.

Aspectos éticos del estudio

Se consideró el reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en su título SEGUNDO de los aspectos éticos en la investigación en seres humanos (última reforma enero 2014). En el CAPITULO I (Ley General de Salud en Materia de Investigación, 2014).

Artículo 13, en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberán prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y bienestar.

Artículo 14, fracción V, VII y VIII, se solicitó el consentimiento informado y por escrito de los participantes del estudio.

Artículo 16, se protegió la privacidad dado que no se publicó el nombre de los participantes en el estudio, se contó con un espacio privado para la aplicación del test y los datos se manejaron en forma confidencial.

Artículo 17, fracción I, aborda el tipo de riesgo que implica la investigación. Este tipo de estudio se consideró sin riesgo dado que no se realizó ninguna intervención, se analizaron los datos obtenidos de los grupos de enfoque, entrevistas en profundidad y encuestas.

Artículo 20, 21, fracción I y VII, respectivamente, se contó con el consentimiento informado firmado por el informante clave y se le estableció la posibilidad de retirarse del estudio en el momento que lo desee, además se le explicó el objetivo del estudio en forma clara.

Resultados

Análisis de experiencias de estudiantes sobre la efectividad del Blended Learning

Para el análisis de la información de carácter cualitativo, obtenida a partir de las entrevistas en profundidad a estudiantes de la Licenciatura en Educación de una escuela particular, se agrupó la información en dos categorías principales: Factores personales y factores contextuales, estas categorías surgieron en función de los objetivos planteados en el presente estudio. El orden en el que se presenta la información obedece al número de menciones registradas en cada categoría.

Factores personales

En la categoría de factores personales se obtuvo el mayor número de comentarios por parte de los estudiantes, los cuales a su vez se agruparon en subcategorías vinculadas: 1) competencias genéricas de los estudiantes, 2) competencias afectivas/actitudinales de los profesores y 3) competencias cognitivas y comunicativas de los profesores

Competencias genéricas de los estudiantes

Al respecto los estudiantes, reconocen tener dificultades en cuanto al uso de herramientas tecnológicas dado que, comentan no estar familiarizados con su uso, a pesar de tener acceso a ellas, reconociendo su falta de interés, sin embargo al estar en el área de la educación, se ven en la necesidad de utilizarlas, sintiéndose inseguros en su manejo por la falta de conocimientos en el área a pesar de ser nativos digitales (Esta es una de las presunciones que se tienen hoy en día acerca de que los jóvenes saben manejar las tecnologías), lo anterior toma sustento en el siguiente comentario:

La verdad a veces hasta a mí se me complica utilizar ciertas aplicaciones para la tarea, o sea si yo siendo una joven que se supone que debo tener mucho conocimiento acerca de las tecnologías, en realidad no las tengo.

En cuanto al trabajo en equipo, los participantes destacaron su organización para realizar las actividades de aprendizaje asignadas por sus docentes, aceptando que en el grupo siempre hay un compañero que funge como mediador, tranquilizando y motivando a los demás para cumplir con la actividad de aprendizaje. Y que a pesar de que la mayoría son padres de familia y están insertos en el área laboral aun así demuestran iniciativa y responsabilidad para el desarrollo de estas. (Lo cual indica que los estudiantes tienen la competencia para el trabajo en equipo, aunque puede resultar estresante, en ocasiones se asume que los alumnos que estudian y trabajan tienen menor tiempo para el desarrollo de sus actividades académicas). Lo anterior se muestra en los siguientes comentarios:

A: Siempre hay alguien que es un mediador, “tranquila, lo vamos a sacar adelante” y al día siguiente de así como que, “ves te dije que si se podía”, “no te estreses”, solucionamos los problemas.

B: Yo tengo un trabajo entre semana y, algunos de mis compañeros son padres, tienen familia, yo sé que todos trabajan, entonces, pues somos totalmente responsables, tenemos iniciativa para realizar las actividades.

Así mismo, los estudiantes manifestaron ser responsables, adaptables, flexibles y creativos y que se organizan para que los compañeros que cuentan con experiencia laboral en el ámbito educativo se integren con los que no, lo cual les ha facilitado la elaboración de las actividades de aprendizaje. (Se asume que, en la actualidad, los jóvenes universitarios que estudian mientras trabajan se esfuerzan por adquirir mejores niveles educativos, y pueden verse favorecidos por la experiencia laboral). Lo cual toma sustento en los siguientes comentarios:

A: Obviamente si nos adaptamos a todo esto, porque, aparte de las responsabilidades que tenemos, somos un grupo organizado.

B: Ya todas están trabajando y eso alimenta mucho a nuestro pequeño equipo, hay ocasiones en que una que trabaja se va con una que no trabaja, esa parte de la creatividad nos ha ayudado muchísimo [...].

Respecto a la comunicación hacia sus docentes, los estudiantes reconocieron tener reglas de comunicación, puesto que cuando surge la necesidad de contactar con el profesor, primeramente, llegan a un acuerdo grupal y posteriormente el jefe de grupo le hace llegar los cuestionamientos, procuran ser prudentes con los horarios, considerando que los docentes tienen otras actividades además de las académicas. (Se reconoce que la comunicación entre alumnos y docentes juega un rol fundamental, esta debe ser respetuosa, clara, horizontal y efectiva). Esta información se justifica en el siguiente comentario:

Entonces nosotros siempre nos mandamos mensajes, tenemos un grupo, [...] ahí vamos diciendo nuestras opiniones, buscamos la forma en que podemos hacer petición de algo.

En síntesis, se puede decir que las competencias genéricas de los estudiantes se caracterizan por la dificultad para la utilización de las herramientas tecnológicas para la elaboración de las actividades de aprendizaje, situación que propicia que empleen mayor tiempo para aprender a utilizarlas, lo que puede generar estrés debido a que en general éstos estudian y trabajan. No obstante, salen a la luz las competencias de adaptabilidad, flexibilidad, creatividad, responsabilidad, trabajo en equipo y estrategias de comunicación con los docentes, las cuales resultan de suma importancia para el desempeño académico en la modalidad blended learning.

Competencias afectivas/actitudinales de los profesores

Al respecto los participantes reconocieron que sus docentes demuestran competencias afectivas al contar con humanismo, empatía y flexibilidad, así como actitudes positivas y amables, respetando los tipos de aprendizaje. Así mismo expusieron que la institución educativa fomenta estas competencias en

los docentes. (Se reconoce que la actitud de los docentes juega un rol importante para el éxito de los estudiantes). Esto se puede identificar en los siguientes comentarios:

A: Mi hija vino con un problema al nacer, los docentes eran muy flexibles, en la parte emocional, me apoyaron demasiado porque nunca me hicieron caras, al contrario, de verdad que la escuela ha cultivado muchísimo ello.

B: La actitud de los docentes siempre ha sido totalmente positiva, [...] son totalmente amables y flexibles, toman en cuenta las diferentes formas de aprendizaje.

En conclusión, se puede afirmar que el papel del docente va más allá de impartir los contenidos académicos, implica también el manejo de actitudes positivas, brindando disposición frente a determinadas situaciones. Los elementos como el entusiasmo, la empatía, el humanismo y la predisposición para ayudar permiten una buena relación con el estudiante, lo cual se puede ver reflejado en una mejor actitud hacia la asignatura, mayor rendimiento en clases y en el desarrollo personal y profesional del estudiante.

Competencias cognitivas y de comunicación de los profesores

En esta subcategoría los estudiantes enfatizaron que sus docentes cuentan con preparación en cuanto al diseño, estrategias, evaluación y creatividad para impartir sus clases y que las ejecutan con profesionalismo de acuerdo con el nivel educativo y afirman que en la mayoría de los casos fungen como guía para construir su propio conocimiento. (Se asume que el rol que desempeña el docente es el de organizar y desarrollar experiencias didácticas que favorezcan el aprendizaje del estudiante para construir su propio conocimiento). Esta información se justifica a través del siguiente comentario:

Con relación a las competencias, creo que, los docentes están preparados con sus estrategias, con información coherente, sus evaluaciones, todo está perfectamente diseñado.

Así mismo, los entrevistados manifestaron que los docentes tienen disposición para resolver dudas, utilizando medios electrónicos para comunicarse como aplicaciones de chat de telefonía móvil, llamadas telefónicas, mensajería del aula virtual y foros. De igual manera expresaron que estos medios favorecen para aclarar las dudas o situaciones personales, así como la comunicación directa con los docentes. (Lo cual indica que la mensajería instantánea a través de dispositivos móviles puede favorecer el aprendizaje y contribuye a potenciar el trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes). Lo anterior se sustenta en el siguiente comentario:

Para comunicarse los docentes, utilizan la plataforma y el WhatsApp, tenemos bastante comunicación con ellos por medio de mensajes incluso por llamada si es un poquito más extensa nuestra duda, la comunicación ha estado excelente hasta el momento.

Como puede verse, por lo general los profesores cuentan con competencias cognitivas para impartir sus clases, como son la creatividad y estrategias didácticas acordes a la modalidad del programa educativo. Dichas

cualidades les permite fungir como guía para que los estudiantes desarrollen sus propios conocimientos. También se identifican competencias comunicativas como la disposición para aclarar dudas y retroalimentar a los estudiantes respecto a las actividades asignadas, utilizando principalmente aplicaciones móviles para generar el intercambio de información, lo cual resulta beneficioso para la implementación de la modalidad *blended learning*, debido a que los encuentros presenciales se dan una vez a la semana. Lo anterior da lugar a que el estudiante demuestre una mayor implicación en su etapa formativa y a mantener una actitud activa y resolutiva, aumentando con esto su motivación académica.

Factores contextuales

En la categoría se obtuvo el menor número de comentarios por parte de los estudiantes, la cual a su vez se agrupó en una subcategoría vinculada: 1) equipamiento, recursos y estrategias institucionales.

Equipamiento, recursos y estrategias institucionales

En esta subcategoría se identifican los comentarios de los estudiantes acerca del uso que hace la institución para la modalidad *blended learning*, expresando tanto las deficiencias como la eficacia de éstas.

Al respecto del equipamiento de la institución, los entrevistados observaron deficiencias en la cobertura del internet inalámbrico, lo que en ocasiones dificultaba y retrasaba el aprovechamiento del tiempo destinado para cada clase. Así mismo manifestaron no contar con una nube electrónica institucional, sin embargo, puntualizaron que si cuentan con un aula virtual y que su uso es eficiente, lo cual les permite el aprovechamiento académico. (Una de las presunciones que se tienen es que el inadecuado equipamiento de la institución conlleva a un menor aprovechamiento de las clases). Lo mencionado se puede observar en el siguiente comentario:

Lo que yo note un poquito deficiente es el servicio de internet, cada vez que entraba un maestro, el wifi no funcionaba y al ser clases de una hora y media la mayor parte del tiempo se nos iba.

En esta misma subcategoría, los estudiantes aceptaron el escaso uso que hacen del correo electrónico institucional, prefiriendo utilizar otros medios para comunicarse. También destacaron no utilizar la sala de cómputo, así como la necesidad de contar con tutorías para el seguimiento académico, lo cual les proporcionaba un espacio para dar a conocer sus opiniones y aclarar dudas. (La percepción que tienen los estudiantes de las tutorías es que son un apoyo para superar las dificultades académicas y para comunicar sus necesidades). Como se puede observar en el siguiente comentario:

Las tutorías las tuvimos los primeros dos semestres, si nos ayudaba un poco porque ahí dábamos nuestros puntos de vista y opinión, dudas, ya después nos quedamos sin tutorías.

Así mismo, los participantes manifestaron que los docentes utilizan diversos formatos digitales como videos, debates, foros y trabajo colaborativo

en aulas virtuales, para la implementación, retroalimentación y evaluación de los contenidos. De igual manera expresaron que el uso de estas es acorde a los objetivos de las asignaturas. Lo que los mantiene atentos y motivados. (Se asume que el uso adecuado de las estrategias educativas permite a los estudiantes obtener aprendizajes significativos de manera eficiente).

Sustentado lo anterior en los siguientes comentarios:

A: La mayoría de los maestros presentan videos, conferencias, hacen de acuerdo con los temas como tipo juego, si tienen sus estrategias para no hacer una clase aburrida y que sea más dinámica a pesar de la modalidad en la que estamos.

B: De evaluación y reflexión, la mayoría me parecen correctas de acuerdo con lo que los maestros nos transmiten, las estrategias son coherentes y la retroalimentación que nos dan en los aprendizajes esperados.

Como puede verse, resulta importante que la institución educativa además de contar con docentes competentes en el área también provea el equipamiento, los recursos y las estrategias para asegurar la efectividad en la implementación de la modalidad *blended learning*, evidenciándose en este contexto la necesidad de mejorar la cobertura de internet inalámbrico, el nulo uso de la sala de cómputo, la inexistencia de una nube electrónica y el escaso uso del correo electrónico institucional. Con respecto a las estrategias educativas se hace evidente el requerimiento de la tutoría de acompañamiento académico durante la carrera universitaria ya que en ella se abarcan aspectos vinculados con el desarrollo personal y profesional del estudiante. En este mismo sentido se identifica como fortaleza la utilización de formatos digitales diversos para la implementación del modelo educativo.

En cuanto a los resultados obtenidos en el grupo de enfoque realizado con los estudiantes, se agrupó la información en dos categorías principales: 1) efectividad de las políticas, estrategias y recursos institucionales y 2) influencia de las competencias para la efectividad del *BL*, estas categorías surgieron en función de los objetivos planteados en el presente estudio. El orden en el que se presenta la información corresponde al número de menciones registradas en cada categoría.

Efectividad de las políticas, estrategias y recursos institucionales

En esta categoría se registró el mayor número de comentarios por parte de los estudiantes, la cual se agrupó a su vez en subcategorías vinculadas: 1) estrategias docentes y 2) equipamiento y recursos educativos.

Estrategias docentes

Referente a esta subcategoría, los estudiantes expresaron que entre las estrategias que sus profesores utilizan y consideran efectivas para la modalidad *BL* se encuentran los foros virtuales, las videoconferencias, debates, videos y juego de roles. (Se asume que las estrategias docentes motivan la expresión de opiniones y la participación de los estudiantes). También identifican que las clases en las que se utiliza solamente el método expositivo

resultan cansadas y poco efectivas, siendo este acontecimiento menos frecuente que la utilización de diversas estrategias. Lo que se puede observar en los siguientes comentarios:

A: Los videos, foros, las videoconferencias, los debates y exposiciones son un parteaguas cuando es semipresencial, nos ponían vídeos, role-playing.

B: En unas si hacemos actividades, luego hay otras que son escuchar y escuchar y te cansas de estar todo el tiempo en línea y escuchar.

Equipamiento y recursos educativos

Respecto a esta subcategoría los participantes del grupo focal destacaron que es necesario que la institución contrate un servicio de videoconferencias o un software de comunicación virtual ya que por lo regular los profesores utilizan aplicaciones gratuitas y las clases virtuales se ven interrumpidas por no contar con los permisos de paga. Otra área de oportunidad es el servicio de internet inalámbrico, de acuerdo con los comentarios de los estudiantes, es una situación que afecta la implementación de la modalidad BL. (En la actualidad el internet tiene un impacto en la educación superior, para expandir las fronteras del conocimiento). Una fortaleza es la plataforma o aula virtual Moodle, debido a que a través de este recurso pueden acceder a los contenidos y materiales de las asignaturas.

A: Al ser una escuela particular debería pagar el servicio para que la clase no se esté cortando cada 45 minutos, a la mitad de una idea se corta.

B: Cuando asistía de manera presencial si nos fallaba muchísimo el internet, pero lo bueno es que siempre había alguien que te podía ayudar.

Así pues, se puede decir que, los entrevistados revelaron que la variedad de estrategias docentes y recursos de las que dispone la institución los motiva para expresarse y opinar acerca de los contenidos temáticos de las asignaturas, así mismo expresaron que es importante que se cuente con servicios de internet y softwares para que sean más efectivas las clases virtuales y presenciales respectivamente.

Influencia de las competencias para la efectividad del BL

En esta categoría se registró el menor número de comentarios por parte de los estudiantes, la cual se agrupó a su vez en dos subcategorías vinculadas: 1) influencia de las competencias de los profesores y 2) influencia de las competencias de los estudiantes

Influencia de las competencias de los profesores

Al respecto, los estudiantes destacaron que los docentes demuestran creatividad, innovación, adaptabilidad, respeto y comunicación efectiva, asegurando que son competencias necesarias para la efectividad de la modalidad BL (Se asume que las competencias docentes permiten un mayor aprendizaje en la modalidad blended learning ya que los estudiantes se sienten

seguros, motivados y respetados). Lo anterior se puede constatar en los comentarios que se presentan a continuación:

A: Muchos maestros en esta pandemia se han tenido que adaptar y realmente se ve el esfuerzo para lograr que sea efectiva la modalidad mixta.

B: Los maestros son muy educados, todos te tratan como maestro-alumno, pero igual como futuros docentes, como colegas.

Influencia de las competencias de los estudiantes

En esta subcategoría, los estudiantes indicaron que las competencias investigativas, aprendizaje autónomo y manejo de las TIC son las que más impactan en la efectividad de la modalidad BL, mismas que han mejorado durante el desarrollo del programa educativo, así mismo reconocen que son útiles para el rendimiento y aprovechamiento académico y para su desempeño laboral, sobre todo durante la pandemia ocasionada por el Sars-Cov-2. (Esta es una de las presunciones de la actualidad acerca de que las competencias de los estudiantes impactan en la efectividad de la modalidad de estudio). Como se puede observar en el siguiente comentario:

En lo personal si me cuesta mucho las TIC pero desde que entré a la escuela no tanto, igual tengo que investigar para mejorar.

En conclusión, se puede identificar que los participantes reconocen que tanto las competencias de los profesores como las de ellos influyen en la efectividad de la modalidad BL. Mismas que han tenido que migrar a la modalidad virtual por la pandemia.

Conclusiones

La pandemia de covid-19 ha aumentado las desigualdades educativas en México y en otros países. De acuerdo con Lloyd (2020), ante la necesidad de cancelar las clases presenciales, las instituciones educativas recurrieron a las tecnologías, sin embargo, la nueva oferta virtual enfrenta serias limitantes, dificultades y cuestionamiento. En este aspecto se puede afirmar que a pesar de este cambio de entorno educativo, obligó a los profesores a lidiar con la adversidad y unir esfuerzos para implementar estrategias para guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, enfrentándose a problemas como la conexión a internet, la ansiedad, resiliencia y la paciencia. Lo que según Gil y Melo (2018) toma un significado en las instituciones educativas, permitiendo la innovación educativa como un nuevo método organizativo y el uso de las TIC como insumo fundamental que se transforma en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Dando paso al entorno híbrido.

Con respecto a los estudiantes, se puede decir que la adaptabilidad, responsabilidad, habilidades comunicativas y el trabajo en equipo son las competencias más evidentes, referido a este grupo en particular. Lo cual es un factor para la efectividad atribuida al BL. Lo anterior, según Almerich, Díaz, Cebrián, & Suárez (2018) recibe el nombre de competencias del siglo XXI y se definen como el conjunto de conocimientos y habilidades que el alumnado es capaz de aplicar o usar para realizar las tareas académicas y que son

transferibles al mundo laboral como la resolución de problemas, la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales y las competencias en TIC.

Se hizo evidente que los estudiantes expresaron dificultades para la utilización de las tecnologías de la información y comunicación, lo cual puede deberse a factores contextuales y personales, a pesar de ser personas que carecen de las competencias básicas, al respecto Lloyd (2020) especifica que cuando existe una brecha digital entre los docentes y sus estudiantes, por lo regular los profesores requieren emplear mayor tiempo para el diseño de las estrategias metodológicas prácticas y facilitar a los estudiantes la utilización de los mismos.

Es importante enfatizar que para continuar explorando el fenómeno se requiere generar mayor información de otras instituciones de educación superior, para incrementar el conocimiento acerca de la efectividad atribuida al BL en diferentes escenarios. Ya que los resultados encontrados en el presente estudio pueden ser diferente en instituciones públicas y privadas.

Referencias

- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51–74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. Recuperado de http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Revista de Medios y Educación*, (23), 7–20. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55455/Blended%20learning.%20Conceptos%20b%C3%A1sicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benson, V., & Anderson, D. (2010). Towards a strategic approach to the introduction of blended learning: Challenges faced and lessons learned: Colloquium. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), E129–E131. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01066.x>
- Briones, G. (1989). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales* (3ª). Santiago Chile: IPRC-CIID.
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523–2546. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3>
- Coll, C., Rochera, M., Mayordomo, R., & Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 783–804. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121946014>
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. California. Estados Unidos de América: Sociology Press.

- INEGI. (2020). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/#Tabulados>
- Heidegger, M. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª). México: Mc Graw Hill.
- OECD. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. OECD Publishing, Paris. Recuperado de https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf
- Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Manen. (2007). *Phenomenology of Practice* (University of Alberta, Vol. 1).

LAS RÚBRICAS COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO MUSICAL EN UNA UNIVERSIDAD DE MÉXICO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

RUBRICS AS A RESOURCE FOR EVALUATING MUSICAL PERFORMANCE IN A UNIVERSITY OF MEXICO. AN EXPLORATORY STUDY

Raúl W. Capistrán Gracia

1.- Doctor en Educación Musical; Universidad Autónoma de Aguascalientes, raul.capistran@edu.uaa.mx.
<https://orcid.org/0000-0002-4594-8570>

Recibido: 26 de enero de 2023

Aceptado: 08 de abril de 2023

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que tuvo como propósito conocer, desde la perspectiva de los estudiantes de una licenciatura en música en el centro de México: a) el nivel de conocimiento de la rúbrica que se utiliza para evaluar su desempeño musical; b) su grado de utilidad como instrumento de evaluación; c) su grado de utilidad como fuente de retroalimentación y; d) el nivel de objetividad y justeza de las evaluaciones. La investigación fue de corte cuantitativo y de tipo exploratorio. La recogida de datos se realizó a través de una encuesta creada por el propio investigador. En el estudio participaron 84 de los 100 estudiantes matriculados. Los resultados indican que el programa educativo enfatiza una evaluación del aprendizaje y no para el aprendizaje; que existen áreas de oportunidad muy importantes que también podrían estar presentes en programas académicos similares y que esas debilidades deben ser subsanadas lo más pronto posible a fin de promover procesos de enseñanza-aprendizaje más integrales.

Palabras clave: educación musical; interpretación musical; desempeño musical; rúbricas de evaluación; evaluación para el aprendizaje

Abstract

This article presents the results of a study whose purpose was to know from the perspective of students enrolled in a Bachelor of Music degree in central Mexico: a) the level of knowledge of the rubric that is used to evaluate their musical performance; b) its degree of usefulness as an evaluation instrument; c) its degree of usefulness as a source of feedback and d) the level of objectivity and fairness of evaluations. The research method employed was quantitative and exploratory in nature. The data collection was carried out through a survey created by the researcher. The study involved the participation of 84 out of the 100 students enrolled. Results indicate the educational program emphasizes an evaluation of learning and not for learning and show there are very important areas of

opportunity that could also be present in similar academic programs. Therefore, those weaknesses must be corrected as soon as possible in order to promote more holistic teaching-learning processes.

Key words: music education; music interpretation; performance quality; evaluation rubrics; evaluation for learning

La evaluación de los aprendizajes es una tarea intencional, sistemática, continua, permanente y reflexiva. Es una acción de gran relevancia que tiene como propósito principal determinar los aprendizajes alcanzados por el estudiante y estimar la calidad de los mismos. A través de la evaluación se obtiene información crucial que permite al maestro identificar sus propias debilidades, valorar las metodologías empleadas, ponderar las actividades de aprendizaje que ha implementado, y optimizar su labor docente. Del mismo modo, proporciona retroalimentación al estudiante acerca de sus fortalezas y áreas de oportunidad, promueve su espíritu de superación y le suministra elementos a partir de los cuales puede mejorar su desempeño académico. Como Stanley, Brooker y Gilbert (2002, p. 46) explican:

El propósito esencial de la evaluación educativa es mejorar el aprendizaje. La evaluación proporciona retroalimentación crucial a estudiantes y maestros acerca del progreso en relación al logro de los objetivos de enseñanza.

Por todo lo anterior, en el ámbito educativo-musical se han tratado de crear e implementar instrumentos de evaluación confiables y válidos, que tomen en cuenta los criterios y parámetros involucrados en la ejecución musical, y permitan llevar a cabo una evaluación más objetiva y justa que refleje el desempeño del estudiante y proporcione información veraz que le posibilite mejorar.

Por cerca de 12 años, al finalizar cada semestre el Departamento de Música de una universidad en el centro de México ha empleado rúbricas analíticas para evaluar el desempeño en la ejecución de instrumentos musicales por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Música. Sin embargo, poco se sabe de la eficiencia y efectividad con que se han implementado, mucho se ignora respecto a cualquier logro obtenido a través del uso de este instrumento de evaluación, y menos aún se conoce acerca de la percepción que los estudiantes tienen respecto a la objetividad y justeza de las evaluaciones y a la utilidad de las rúbricas como fuente de retroalimentación para mejorar su desempeño. Con el propósito de llenar ese vacío, el autor llevó a cabo un estudio de tipo cuantitativo y carácter exploratorio cuyos resultados se presentan en este artículo.

La evaluación al desempeño musical. Aportaciones teóricas y empíricas

En un examen de instrumento musical, el sinodal debe tomar en consideración, entre otros aspectos, la afinación, la precisión rítmica, la técnica, el fraseo, la dinámica, la agógica, las articulaciones (legato, staccato, portato, etc.), las respiraciones, e incluso, el desenvolvimiento escénico; debe valorar todos esos elementos al trasluz de ciertos criterios de calidad y finalmente,

emitir un juicio sobre su mérito. En otras palabras, la evaluación del desempeño musical involucra ponderar la calidad de muchos elementos que suceden al mismo tiempo (Saunders & Holahan, 1997). Para dificultar las cosas, se debe añadir que la interpretación musical, como todo arte escénico, involucra aspectos subjetivos que muchas veces dificultan la emisión de valoraciones justas y objetivas. Como explican Chase, Ferguson y Hoey (2014), analizar y evaluar la práctica y el producto artístico puede ser una tarea difícil. Evaluar el trabajo de artistas e intérpretes es un ejercicio que tradicionalmente es de naturaleza subjetiva y siempre se ha basado en el juicio de expertos.

Desgraciadamente, aún en la actualidad las evaluaciones al desempeño musical en muchas instituciones de educación a nivel superior se llevan a cabo de manera global (Navarro, 2013). Así, después de escuchar la interpretación, el sinodal suele dar una calificación numérica que debería reflejar la apreciación que tuvo respecto a la calidad total de la ejecución del estudiante. Como el lector podrá imaginar, los resultados de las evaluaciones algunas veces motivan acaloradas discusiones (Navarro, 2013) y no menos agudas críticas (Chacón, 2012). Por todo lo anterior, desde hace varias décadas se han tratado de crear rúbricas de evaluación que tomen en consideración los diversos factores y parámetros involucrados en la ejecución musical. De ese modo, al impulsar su implementación en contextos educativos, se ha esperado lograr evaluaciones más justas, objetivas y congruentes, que proporcionen retroalimentación de utilidad para que los estudiantes, al igual que los docentes, puedan mejorar su desempeño.

De acuerdo con Díaz-Barriga (2006), estos instrumentos tienen la función de guiar el proceso de evaluación, al establecer niveles de dominio de manera progresiva, que pueden ser representativos del grado de desempeño que un estudiante exhibe al momento de ejecutar una actividad o realizar una producción determinada, de ahí que sean ideales para determinar niveles de competencia. Para Arends (2012), básicamente existen dos tipos de rúbricas: la holística y la analítica. En la primera, se selecciona el descriptor (con su respectivo puntaje) que mejor refleje la ejecución de una actividad o la realización de una producción. Algunos de estos instrumentos pueden incluir niveles de logro muy elementales que ayudan al sinodal para que decida el grado de calidad alcanzado.

Por otro lado, Cano (2015) define la rúbrica analítica como una matriz con propósitos de evaluación que tiene dos ejes; en uno se listan los criterios de ejecución, mientras que en el otro se despliegan los niveles y descriptores de logro. Así, corresponde al juez seleccionar el nivel y descriptor de logro que mejor refleje el desempeño del estudiante en un criterio específico.

Las rúbricas, al igual que cualquier otro instrumento de evaluación, deben cumplir con tres requisitos indispensables: deben ser confiables, es decir, deben arrojar resultados consistentes; deben ser válidas, en otras palabras, deben evaluar los aspectos para los que se supone fueron diseñadas y, finalmente, deben ser justas, o sea, deben ofrecer a todos los estudiantes las mismas posibilidades de obtener buenos resultados y no discriminar a alguien por alguna razón en particular (Arends, 2012).

Un aspecto crucial que debe ser tomado en cuenta al utilizar una rúbrica de evaluación, es que los estudiantes deben estar familiarizados con los criterios y niveles y descriptores de logro antes del examen (Arends, 2012), y de hecho deben entrenar diligentemente para alcanzarlos (Díaz-Barriga, 2006) pues, como explica Cano (2015), estos deben ser conocidos, transparentes y difundidos. Y es que el desconocimiento de estos ha causado que algunos estudiantes perciban la evaluación como un evento arbitrario e incluso riesgoso. Más aún, ese conocimiento permite que cada estudiante se convierta en evaluador de su propio trabajo, lo que constituye una competencia indispensable para promover la metacognición.

Según Moreno-Olivos (2016), las rúbricas no solo representan un instrumento de evaluación, sino que, cuando se implementan de manera informada, seria y profesional, y en el marco de una cultura de evaluación para el aprendizaje, obligan al docente a definir de manera puntual y clara los objetivos del mismo y a establecer criterios precisos para evaluarlos; lo impulsan a conectar esos objetivos con los contenidos y las actividades de la clase; favorecen una comunicación ágil y eficiente de los resultados de aprendizaje que se esperan; facilitan la entrega de retroalimentación precisa y clara; promueven la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes y fomentan la metacognición.

En el ámbito de la educación general, Cano (2015) asevera que diversas investigaciones en torno al uso de rúbricas han revelado buenos índices de validez y de confiabilidad, y en general, beneficios importantes derivados de su uso. Sin embargo, esa autora destaca vacíos o áreas de oportunidad importantes en la investigación, como la existencia de pocos estudios que aborden el desarrollo mismo de las rúbricas, y el hecho de que los estudios realizados han dejado fuera aspectos como la validez de contenido y el diseño de los constructos y de los criterios.

En el área de la educación musical también se han llevado a cabo estudios que han permitido dilucidar la validez y confiabilidad de las rúbricas. Así, por ejemplo, Ciorba y Smith (2009) analizaron la efectividad de una rúbrica utilizada para evaluar el desempeño musical en una universidad en el medio oeste de los Estados Unidos de América. Los resultados obtenidos indicaron que había un nivel de acuerdo de moderado a alto entre los jueces y que la rúbrica de evaluación medía eficazmente el rendimiento de los estudiantes en el área de la ejecución musical individual. Por su parte, Latimer, Bergee y Cohen (2010) llevaron a cabo un estudio con la finalidad de determinar la confiabilidad de una rúbrica utilizada en Kansas, USA, para evaluar los grupos musicales que participaban en festivales. Esta investigación también tuvo como propósito conocer las percepciones de los docentes con respecto a su utilidad. Los resultados indicaron que la consistencia interna de la rúbrica era moderadamente alta, al igual que la confiabilidad de las puntuaciones totales, y que la confiabilidad de las dimensiones oscilaba entre moderadamente baja y moderada. Por otro lado, los jueces y los directores de los ensambles coincidieron en que la rúbrica representaba un mejor instrumento para justificar las calificaciones, y proveía descripciones más detalladas de lo que constituía

una ejecución aceptable, en comparación con los recursos de evaluación que habían utilizado anteriormente.

Álvarez-Díaz, Muñiz-Bascón, Soria-Aleman, Veintimilla-Bonet y Fernández-Alonso (2021) realizaron un estudio que involucró el diseño y validación de una rúbrica analítica para evaluar las ejecuciones en el marco de un concurso de música. Un panel de tres expertos creó la rúbrica, la cual consistió en cinco criterios de revisión y tres niveles de puntuación con sus respectivos descriptores. Para validar la rúbrica, dos paneles de jueces la utilizaron para calificar una muestra de grabaciones. Los investigadores examinaron la dimensionalidad, las fuentes de error y la confiabilidad entre evaluadores, así como la consistencia interna de los puntajes, pero no encontraron efectos diferenciales entre los evaluadores; y las diferencias observadas respecto a la consistencia interna de cada juez no fueron significativas. Por el contrario, la rúbrica demostró ser confiable y proporcionar resultados objetivos, tanto en términos de consistencia interna como de nivel de acuerdo entre los evaluadores.

Por supuesto, aun cuando las rúbricas han representado un avance en la calidad de las evaluaciones, también ofrecen algunas desventajas. La principal de ellas radica en que el sinodal o juez se limita a manifestar qué tan de acuerdo está con el descriptor. Como consecuencia, la evaluación resultante no explica integralmente por qué una ejecución es excepcional o deficiente. Además, no todo se puede comprimir en criterios, descriptores y niveles de logro, por lo que es posible que algunos factores queden fuera. Más aún, en muchos casos, existen otras alternativas para efectuar una buena evaluación. Finalmente, una buena rúbrica es difícil de diseñar, requiere del involucramiento de expertos y debería pasar por un proceso de validación que dé cuenta de la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los criterios y descriptores, así como de su consistencia interna y de su confiabilidad, antes de ser implementada. A pesar de todas esas desventajas, diversos investigadores y académicos concuerdan en que los beneficios superan por mucho las debilidades que pudieran tener.

Preguntas que orientaron la investigación

Desde la perspectiva de los estudiantes:

1. ¿Cuál es su nivel de conocimiento con respecto a la rúbrica que se utiliza para evaluar su desempeño musical?
2. ¿Cuál es el grado de utilidad de la rúbrica como instrumento de evaluación?
3. ¿Cuál es el grado de utilidad de la rúbrica como fuente de retroalimentación?
4. ¿Qué tan objetivas y justas son las evaluaciones?

Metodología

La investigación fue de tipo exploratorio y de corte cuantitativo. La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario creado por el propio

investigador, el cual fue integrado por preguntas generales y 12 ítems con escalas tipo Likert organizados en cuatro dimensiones: a) “conocimiento de la rúbrica” (3 ítems); b) “utilidad de la rúbrica para proporcionar retroalimentación” (2 ítems); c) “involucramiento de los docentes y los estudiantes en procesos de reflexión después de la evaluación a partir de la rúbrica y la grabación” (5 ítems); d) “congruencia y justeza de las evaluaciones” (2 ítems).

Cinco académicos con nivel de doctorado y experiencia en el ámbito de la investigación en educación musical participaron en el proceso de validación por juicio de expertos. Los jueces respondieron un cuestionario propuesto por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) diseñado para determinar la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de cada uno de los ítems. Para determinar el índice de validez de contenido y la concordancia entre los jueces se utilizó el estadístico de Hernández Nieto, el cual arrojó un resultado de 0.915 (excelente). Posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto a través de la cual se identificaron algunas pequeñas problemáticas en la claridad que fueron corregidas.

En el estudio participaron 84 de los 100 estudiantes matriculados en el programa educativo: 16 de 2º semestre, 20 de 4º semestre, 15 de 6º semestre, 14 de 8º semestre, y 19 de 10º semestre, lo que implicó un 84% de la totalidad. La muestra estadística tomada fue por conveniencia. 49 participantes fueron hombres y 35 fueron mujeres, con edades que oscilaron entre los 18 y los 31 años. La media fue de $M = 22.21$ años y la desviación típica de $DT = 3.04$ años.

Para establecer el grado de confiabilidad del instrumento, se llevó a cabo un estadístico α de Cronbach, el cual dio un resultado de $\alpha = 0.849$ (confiabilidad alta). Por otro lado, la prueba de Kolmogorov-Smirnov determinó que los datos recabados no cumplían con el supuesto de normalidad, por lo que los cálculos estadísticos inferenciales se realizaron a través de pruebas de tipo no paramétrico.

Procedimiento

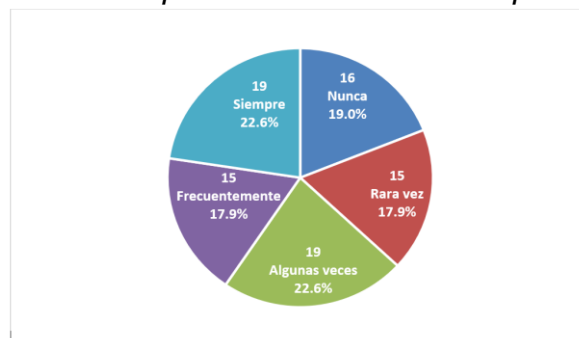
El cuestionario fue enviado a los estudiantes a través de *Google Forms* y estuvo disponible por un periodo de cuatro semanas. Dos correos electrónicos adicionales fueron enviados para invitar a los estudiantes a responder la encuesta. Los datos fueron procesados con el programa *SPSS 2.0*. Así, se explicó que los resultados serían publicados como cifras estadísticas y que en todo momento se garantizaría la confidencialidad de los datos personales.

Resultados

Como se muestra en la Figura 1, en la dimensión de “conocimiento de la rúbrica”, los resultados indican que a un 19% de los estudiantes “nunca” se les ha explicado para qué sirve la rúbrica de evaluación, mientras que a un 17.9% solo “rara vez”. Por su parte, 22.6% de los estudiantes declararon que “algunas veces” su maestro les había proporcionado información al respecto, mientras que 17.9% había recibido la información “frecuentemente” y 22.6% “siempre”. La media de este ítem fue $M = 2.07$ y la desviación típica fue $DT = 1.42$.

Figura 1.

Grado en que los maestros explican a sus estudiantes para que sirve la rúbrica



Del mismo modo, 2.4% comprenden “nada” los criterios de desempeño en ejecución musical que enlista la rúbrica, un porcentaje similar aseguraron hacerlo “muy poco”, 26.2% afirmaron comprenderlos “algo”, mientras que 13.1% de los estudiantes no conocen este instrumento. Por otro lado, 40.5% afirmaron comprenderlos “bastante” y 15.5% “mucho” (ver Tabla 1).

Como se muestra en la Tabla 1, en lo relativo al nivel de comprensión de los niveles y descriptores de logro, es decir, de los parámetros de evaluación que se establecen en la rúbrica, hubo cambios nominales importantes en la mayoría de las categorías. Por supuesto, el porcentaje de estudiantes que manifestaron no conocer la rúbrica fue el mismo, sin embargo, 3.6% afirmaron comprender “nada” los niveles y descriptores de logro, 11.9% declararon comprenderlos “muy poco” y 35.7% “algo”. Por otro lado, 25% manifestaron comprenderlos “bastante” y 10.7% aseguraron hacerlo “mucho”. En otras palabras, mientras que las categorías “nada”, “muy poco” y “algo” tuvieron un incremento, las categorías “bastante” y “mucho” mostraron un descenso, lo que refleja menor grado de comprensión de los niveles y descriptores de logro en comparación con el grado de comprensión de los criterios.

Tabla 1.

Comprensión de los criterios y niveles y descriptores de logro de la rúbrica

Categorías	Comprensión de los criterios		Comprensión de los niveles de logro y descriptores	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No conozco la rúbrica	11	13.1	11	13.1
Nada	2	2.4	3	3.6
Muy poco	2	2.4	10	11.9
Algo	22	26.2	30	35.7
Bastante	34	40.5	21	25.0
Mucho	13	15.5	9	10.7

La dimensión de “conocimiento de la rúbrica” obtuvo una media de $M = 2.19$ ($DT = 1.13$) (ver Tabla 2). A fin de comprobar si existían diferencias estadísticas significativas entre las medias en función del semestre cursado por

los estudiantes, se realizó una prueba de Kruskal Wallis. Los resultados indicaron que no existen tales diferencias ($p > 0.05$).

Tabla 2.

Medias correspondientes al conocimiento general de la rúbrica

Semestre que cursa	Media	N	DT
2º semestre	2.00	16	1.491
4º semestre	2.32	20	0.693
6º Semestre	1.50	15	1.118
8º Semestre	2.57	14	1.016
10º semestre	2.47	19	1.111
Total	2.19	84	1.137

Como puede verse en la Figura 2, En la dimensión “utilidad de la rúbrica para proporcionar retroalimentación”, los resultados indicaron que un 15.5% de los estudiantes consideraba que los sinodales “nunca” utilizaban los criterios, niveles y descriptores de logro de la rúbrica para proporcionar retroalimentación; el 8.3% manifestaron que solo lo hacían “rara vez” y el 20.2% declararon que “algunas veces”. Por otro lado, el 22.6% indicaron que los sinodales “frecuentemente” se referían a ellos y solo el 11.9% aseguraron que lo hacían “siempre”. Finalmente, un 21.4% afirmó que “nunca había sido llamado para recibir retroalimentación”

Figura 2.

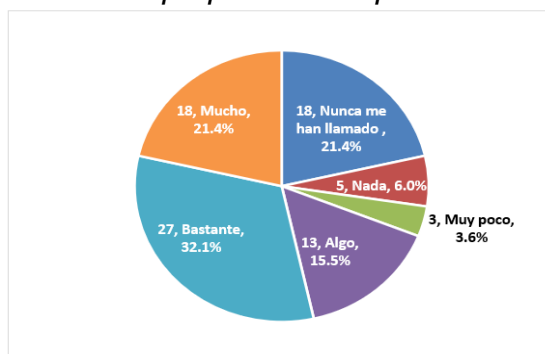
Uso de criterios, niveles y descriptores de logro al proporcionar retroalimentación



En relación a la utilidad de la retroalimentación, un 6% declaró que le había servido “nada”, el 3.6% manifestó que le había servido “muy poco” y el 15.5% “algo”. Por otro lado, el 32.1% señaló que la retroalimentación le había servido “bastante” y el 21.4% indicó que le había servido “mucho”. Por supuesto, el mismo 21.4% afirmó que “nunca había sido llamado para recibir retroalimentación” (ver Figura 3).

Figura 3.

Utilidad de la retroalimentación proporcionada por los sinodales



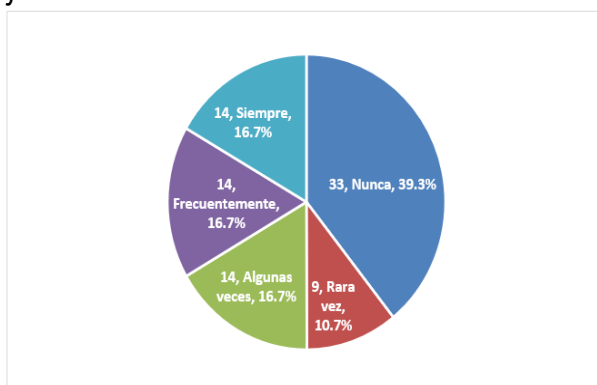
Debido a que los datos estadísticos no tienen una distribución normal, el autor realizó un estadístico Rho de Spearman para determinar el grado de dependencia entre las variables “utilización de los criterios, niveles y descriptores de logro al dar retroalimentación” y “utilidad de la retroalimentación”, el cual dio un resultado de $Sp = 0.674$ con un valor de $p = 0.000$, lo que indica que las variables son dependientes, que existe una correlación positiva moderada fuerte, y que, a mayor utilización de los criterios, niveles y descriptores de logro por parte de los sinodales al dar retroalimentación, existiría un mayor nivel de utilidad de esta para los estudiantes.

En lo que respecta a la dimensión “involucramiento de los docentes y los estudiantes en procesos de reflexión después de la evaluación a partir de la rúbrica y la grabación, para mejorar la práctica y el desempeño musical”, un abrumador 86.9% afirmó que “nunca” había recibido una copia de ese documento. Del resto de los estudiantes, el 3.6% afirmaron que contar con la rúbrica les había sido “algo” de utilidad y el 9.5% aseguraron que les había servido “bastante”.

Como se muestra en la Figura 4, los resultados también indicaron que el 39.3% de los estudiantes “nunca” habían revisado los resultados que contiene la rúbrica de evaluación junto con sus maestros, ni habían reflexionado de manera conjunta sobre ellos para mejorar su práctica y su desempeño musical. Del mismo modo, un 10.7% afirmaron que “rara vez” lo habían hecho y un 16.7% señalaron que “algunas veces”. Por otro lado, el 16.7% afirmaron involucrarse “frecuentemente” en este tipo de reflexión, mientras que un porcentaje igual aseveraron hacerlo “siempre”.

Figura 4.

Involucramiento de docentes y estudiantes en procesos de reflexión a partir de los resultados reflejados en la rúbrica



Este programa educativo tiene la norma de videogravar los exámenes de instrumento musical. Así, se conserva una evidencia que permite llevar a cabo una revisión de examen en caso necesario. Este material puede ser solicitado por el docente como recurso para la autoevaluación y la reflexión con el estudiante. Por supuesto, el estudiante y el docente también tienen el derecho de efectuar una grabación personal durante el examen con ese mismo propósito. De acuerdo con los resultados, un alto porcentaje de los estudiantes (78.6%) afirmó que sus maestros “nunca” han solicitado la grabación escolar, ni ellos mismos (53.6%) han procurado grabar su desempeño durante el examen. Como se muestra en la Tabla 3, el resto de las categorías obtuvo porcentajes muy bajos.

Tabla 3.

Cuadro comparativo entre solicitud de grabación escolar y grabación personal

	Solicitud de grabación escolar		Grabación personal	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	66	78.6%	45	53.6%
Rara vez	4	4.8%	14	16.7%
Algunas veces	5	6.0%	11	13.1%
Frecuentemente	5	6.0%	6	7.1%
Siempre	4	4.8%	8	9.5%

Fuente: elaboración propia.

Al agrupar las variables de la dimensión “involucramiento de los docentes y los estudiantes en procesos de reflexión después de la evaluación a partir de la rúbrica y la grabación”, se obtuvo una media de $M = 1.03$ ($DT = 1.13$) lo que indicaría que estos lo hacen apenas por encima de la categoría “rara vez” (ver Tabla 4). A fin de comprobar si existían diferencias estadísticas significativas entre las medias de los cinco semestres cursados por los

estudiantes, se realizó una prueba de Kruskal Wallis a través de la cual se determinó que no había tales diferencias ($p > 0.05$).

Tabla 4.

Medias correspondientes a la dimensión “involucramiento de los docentes y los estudiantes en procesos de reflexión después de la evaluación a partir de la rúbrica y la grabación”

Semestre	Media	Frecuencia	DT
2º semestre	1.43	16	1.227
4º semestre	0.86	20	1.299
6º Semestre	1.00	15	1.436
8º Semestre	0.97	14	0.831
10º semestre	0.96	19	0.792
Total	1.03	84	1.136

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, como puede verse en la Tabla 5, en la dimensión “congruencia y justeza de las evaluaciones”, el mismo 39.3% que afirmaron no involucrarse con su maestro en procesos de reflexión posteriores a la evaluación, aseguraron no haber visto la rúbrica después del examen, por lo que no podían saber que tan congruente había sido la selección de los niveles y descriptores de logro con la percepción que ellos tenían de su ejecución. El 3.6% señalaron que había “poca” congruencia y el 20.2% indicaron que había “algo” de congruencia. Por otro lado, el 29.8% aseguraron que los niveles de logro y descriptores seleccionados eran “bastante” congruentes con la percepción que ellos tenían de su ejecución, mientras que el 7.1% aseguraron que eran “muy” congruentes.

En cuanto a la justeza de las evaluaciones, un 56% de los estudiantes consideró que eran “bastante” justas y un 16.7% que eran “muy” justas. Por otro lado, el 20.2% de los estudiantes señalaron que eran “algo” justas, el 3.6% afirmaron que “muy poco” y un porcentaje similar aseveraron que “nada”.

Tabla 5.

Congruencia y justeza de las evaluaciones

	Congruencia		Justeza	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca he visto la rúbrica de evaluación	33	39.3%	No aplica	No aplica
Nada	0	0%	3	3.6%
Muy poco	3	3.6%	3	3.6%
Algo	17	20.2%	17	20.2%
Bastante	25	29.8%	47	56.0%
Mucho	6	7.1%	14	16.7%

Discusión

El análisis de los resultados indica que existe un área de oportunidad importante en lo que respecta al conocimiento de la rúbrica por parte de los estudiantes, ya que, como se vio en la revisión bibliográfica, los criterios de evaluación, así como los niveles y descriptores de logro de este instrumento deben ser debidamente difundidos por los docentes (Cano, 2015) y deben ser conocidos de manera clara y precisa por todos los estudiantes antes del examen (Arends, 2012), de tal manera que estos puedan practicar sus ejercicios, estudios y obras de manera diligente y tener un buen desempeño (Díaz-Barriga, 2006).

Por lo que respecta a la utilidad de este instrumento para proporcionar retroalimentación, el hecho de que alrededor de una quinta parte de los estudiantes afirmara que nunca ha sido llamado para recibir retroalimentación, es un factor relevante, ya que muchas veces los estudiantes después de su examen abandonan la sala con enormes dudas respecto a la calidad de su desempeño, dudas válidas que requerirían de retroalimentación efectiva para ser disueltas y, sobre todo, para fundamentar las acciones que el estudiante debe tomar para mejorar, pues la retroalimentación correctiva genera resultados muy positivos, sobre todo, en los estudiantes que tienen un menor nivel de desempeño (Day, Blankenstein, Westenberg & Admiraal, 2018). Este aspecto podría subsanarse si los estudiantes recibieran la rúbrica con la retroalimentación por escrito, pero la mayoría jamás ha recibido una copia.

Uno de los hallazgos más preocupantes de este estudio está representado por la falta de conexión entre la terminología establecida en la rúbrica (criterios de evaluación y niveles y descriptores de logro) y el vocabulario utilizado por los maestros para proporcionar retroalimentación, ya que despierta dudas sobre la validez de las evaluaciones. Y es que, es inevitable preguntarse: ¿Realmente la rúbrica evalúa lo que se supone que debería de evaluar? Si es así ¿Por qué la retroalimentación no se basa en los criterios, niveles de logro y descriptores? Si la rúbrica no es adecuada, ¿Por qué los directivos y docentes no se han involucrado en un proceso de mejoramiento de la misma? Así, es crucial que el sinodal no solo ofrezca retroalimentación, sino que también debe esforzarse en utilizar la terminología establecida en la rúbrica para que ese conocimiento sea todavía más útil.

En cuanto al involucramiento de los docentes y los estudiantes en procesos de reflexión después de la evaluación a partir de la rúbrica y la grabación, los resultados indican que existe bastante espacio para mejorar. Y es que, por ejemplo, la revisión de una videograbación afina el criterio de autoevaluación del estudiante (Daniel, 2001), promueve la reflexión sobre el proceso de aprendizaje (Boucher, Dube & Creech, 2017) y lo ayuda a escoger la estrategia más pertinente para superar los desafíos de las obras (Hallam, 2001; McPherson & Zimmerman, 2002; Nielsen, 1999). Sin embargo, aunque los resultados indican que los estudiantes prefieren gestionar sus propias grabaciones del examen, en lugar de solicitar una copia de la grabación institucional, es evidente que se hace muy poco. Lo anterior es alarmante, ya que, al prescindir de un recurso tan valioso, como lo es la videograbación de la

ejecución musical durante el examen, el autor podría aventurar que el criterio o filosofía predominante tanto del estudiante como del docente, parecería ser el de la evaluación del aprendizaje y no para el aprendizaje.

Finalmente, un porcentaje importante de los estudiantes no pudo afirmar si los niveles y descriptores de logro que son seleccionados en la rúbrica por los jueces son congruentes o no con la percepción que ellos tienen de su ejecución, pues nunca han visto la rúbrica de evaluación después del examen. Este resultado hace que la objetividad de la evaluación sea bastante cuestionable. En primer lugar, porque todos los estudiantes deberían conocer en detalle la rúbrica antes del examen, y todos deberían poder revisarla después y; en segundo lugar, porque se esperaría un alto nivel de congruencia entre las percepciones que tienen los estudiantes acerca de su propia ejecución y los niveles y descriptores de logro seleccionados por los sinodales.

Lo más sorprendente es que, a pesar de lo anterior, los resultados reflejan que los estudiantes consideran que las calificaciones son justas. Estos últimos resultados parecen reforzar más la idea de que los alumnos, al igual que los docentes, se inclinan hacia una filosofía de la “evaluación del aprendizaje” más que “para el aprendizaje”. En otras palabras, los estudiantes parecen satisfechos con las evaluaciones y, sobre todo, parece que las evaluaciones representan un simple escollo a vencer para continuar con la carrera. Más aún, los resultados sugieren que una parte importante de la información derivada de la evaluación es poco utilizada, y que las acciones que se deberían emprender, tales como explicar el contenido y funcionamiento de las rúbricas, entregar una copia de las mismas al final del examen, involucrarse en procesos de análisis crítico y reflexivo y diseñar o seleccionar estrategias de autorregulación y práctica efectiva, son dejadas de lado en muchas ocasiones.

Alcances y limitaciones

Aunque se trata de un tema ampliamente estudiado desde hace varias décadas, los resultados que se han obtenido a través de esta investigación, las observaciones vertidas en diversos coloquios y congresos de educación musical y la experiencia, indican que es crucial seguir abordándolo. El autor recomienda a otros investigadores realizar estudios de este tipo en los que se incluya también las percepciones de los docentes, y, por supuesto, que el estudio sea replicado en otros contextos educativos a nivel superior.

Conclusiones

Los resultados de este estudio parecen indicar que los estudiantes y docentes se inclinan hacia una cultura de la evaluación del aprendizaje. En ese sentido, desde la perspectiva del investigador, es crucial impulsar y promover un cambio hacia la evaluación para el aprendizaje. Evaluar no es solo un medio para asignar una calificación y acreditar o no una asignatura del semestre. Las evaluaciones al desempeño musical en una institución de nivel superior deben representar una oportunidad invaluable para que el estudiante demuestre su capacidad interpretativa, en un contexto muy cercano a la realidad que vivirá

como futuro profesional de la música. Así, debe constituirse en una vivencia que, si bien puede ser estresante, debe ser predominantemente constructiva. Una experiencia en la que pueda tocar frente a un grupo de expertos que harán su mejor esfuerzo para determinar la calidad de su ejecución, identificar las fortalezas, detectar las áreas de oportunidad y, en lo posible, sugerir técnicas o estrategias para mejorar. En otras palabras, el examen debe representar una evaluación para el aprendizaje, un peldaño del andamiaje sobre el cual el estudiante puede continuar construyendo su carrera.

Más aún, no se debe olvidar que el ejecutante es un ser humano quien, al mostrar sus logros musicales, también está exhibiendo sus aspiraciones y exponiendo su dimensión afectiva. No es de sorprender que Prieto Alberola (2002, p. 329) afirmara: “Esto representa una gran responsabilidad para los jurados y tribunales evaluadores, ya que están en juego, a veces, las ilusiones personales y otras su futuro profesional, con las consiguientes consecuencias económicas, sociales y afectivas”. En ese sentido, las rúbricas representan un recurso valioso para promover evaluaciones justas, válidas, confiables, que reflejan procesos de valoración que no solo arrojan una calificación representada por un número, sino que manifiestan el compromiso serio, responsable, crítico y reflexivo del evaluador.

Por tanto, es vital tener consciencia de las áreas de oportunidad y fortalezas en la ejecución de los estudiantes y poder articularlas de manera objetiva, coherente y concisa, para beneficio del propio estudiante y de su maestro, algo que desgraciadamente muchas veces no ocurre (Prieto-Alberola, 2001; Moreno-Olivos, 2016). En ese sentido Winter (1993) explica que, del mismo modo que se enseña a los estudiantes a entender y dominar los diferentes elementos de la música para luego integrarlos en una forma artística y coherente, los maestros también deberían ser capaces de evaluar esos elementos en la ejecución musical y emitir un juicio lo más objetivo y justo posible.

Para que las rúbricas puedan ser utilizadas de manera idoneidad, se requiere de docentes capacitados, informados y con un alto nivel humanista y ético. Se necesitan profesionales que consideren los exámenes como una experiencia integradora en la que los estudiantes y los docentes vean en cada detalle la posibilidad para aprender y mejorar. En pocas palabras, se necesitan maestros que crean en evaluaciones para el aprendizaje. Las oportunidades abundan. Por ejemplo, día con día se evalúa a los estudiantes o se les pide que se autoevalúen después de una lección. ¿Por qué no utilizar la rúbrica de evaluación del examen final a lo largo del semestre? De esa manera, se lograría una mayor congruencia entre lo que se hace en clase y lo que se evalúa; el estudiante conocería en detalle los criterios, niveles de logro y descriptores; afinaría su capacidad para autoevaluarse y mejoraría sus procesos metacognitivos. Después de todo, la evaluación también debe ser continua y formativa. También se podría diseñar y establecer un protocolo de examen, de tal manera que la cultura de la evaluación para el aprendizaje pueda establecerse y consolidarse. Si bien, el estudio indica áreas de oportunidad muy importantes, desde la perspectiva del investigador estas no

son difíciles de subsanar. Aun cuando implican un gran cambio de mentalidad, los beneficios lo valen.

Para finalizar, el autor desea advertir que si bien, la temática de las rúbricas como instrumento de evaluación ha sido ampliamente abordada desde la década de los 70, las aportaciones empíricas y teóricas podrían no haber ejercido influencia en los mecanismos de evaluación de programas que siguen prácticas arraigadas en modelos educativo-musicales conservatorianos del siglo XIX (Navarro, 2013; Carbajal, 2016, 2017). En ese sentido, los resultados de este artículo podrían representar la “punta del *iceberg*” de una problemática que podría estar presente en más programas académico-musicales a nivel superior en México, como lo han sugerido los comentarios sobre el tema que se han hecho en los últimos años en coloquios y congresos de educación musical llevados a cabo en este país. Por lo anterior, se vuelve crucial continuar estudiando este tema, pues los resultados de investigaciones futuras pueden revelar de manera fehaciente las áreas de oportunidad que se deben atender e impulsar acciones para subsanarlas.

Referencias

- Álvarez-Díaz, M., Muñoz-Bascón, L. M., Soria-Aleman, A., Veintimilla-Bonet, A. & Fernández-Alonso, R. (2021). On the design and validation of a rubric for the evaluation of performance in a musical contest. *International Journal of Music Education*, 39(1), 66-79.
<https://doi.org/10.1177/0255761420936443>
- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach*. McGraw Hill.
- Boucher, M., Dube, F. & Creech, A. (2017). The effect of video feedback on the self-assessment of a music performance by college level classical guitarists. En G. Hughes (Ed.), *Ipsative assessment and learning gains: Case studies from international practitioners* (pp. 197-220). Palgrave Macmillan.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>
- Chacón, L. A. (2012). ¿Qué significa “evaluar” en música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 9, 1-25.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_REC1.2012.v9.42805
- Carbajal-Vaca, I. S. (2016). Del modelo de conservatorio al modelo universitario: la experiencia de transición en el departamento de música de la Universidad de Guadalajara. En A. Barrera & D. Pérez (compiladores), *Modelos educativos alternativos*, Tomo 1 (pp. 40-52). Universidad Autónoma de Nayarit.
- Carbajal-Vaca, I. S. (2017). Educación musical superior: el desarrollo de competencias profesionales en músicos universitarios. En *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE* (pp. 1-12). COMIE.

- Chase, D. M., Ferguson, J. L. & Hoey, J. J. (2014). *Assessment in Creative Disciplines; Quantifying the Aesthetic*. Champaign, IL: Common Ground Publishing.
- Ciorba, C. R. & Smith, N. Y. (2009). Measurement of Instrumental and Vocal Undergraduate Performance Juries Using a Multidimensional Assessment Rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57(1), 5–15. <https://doi.org/10.1177/0022429409333405>
- Daniel, R. (2001). Self-assessment in performance. *British Journal of Music Education*, 18(3), 215-226. [https://doi: 10.1017/S0265051701000316](https://doi:10.1017/S0265051701000316)
- Day, I. N. Z., Blankenstein, F. M., Westenberg, M. & Admiraal, W. (2017). A review of the characteristics of intermediate assessment and their relationship with student grades. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 908-929. <https://doi:10.1080/02602938.2017.1417974>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Hallam, S. (2001). The development of meta-cognition in musicians: Implications for education. *The British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. <https://doi:10.1017/S0265051701000122>
- Latimer, M. E., Bergee, M. J., & Cohen, M. L. (2010). Reliability and perceived pedagogical utility of a weighted music performance assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 168–183.
<https://doi.org/10.1177/0022429410369836>
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference* (pp. 327-347). Oxford University Press.
- Moreno-Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Navarro, J. (2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana: opiniones del alumnado. *Revista Electrónica de LEEME*, 32, 19-52. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9850/9271>
- Nielsen, S. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275-291.
<http://doi:10.1017/S0265051799000364>
- Prieto-Alberola, R. (2001). La evaluación de las actividades musicales. *Contextos Educativos*, 4, 329-340.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/500>
- Saunders, T. C. y Holahan, J. M. (1997). Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 259-272. [https://doi: 10.2307/3345585](https://doi:10.2307/3345585).

-
- Stanley, M., Brooker, R. y Gilbert, R. (2002). Examiner perceptions of using criteria in music performance assessment. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 46-56. [https://doi: 10.1177/1321103X020180010601](https://doi.org/10.1177/1321103X020180010601).
- Winter, N. (1993). Music Performance assessment: A study of the effects of training and experience on the criteria used by music examiners. *International Journal of Music Education*, 22(1), 34-39. <https://doi.org/10.1177/025576149302200106>

RELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE LA FELICIDAD Y EL ESTRÉS ACADÉMICO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

RELATIONSHIP BETWEEN THE DIMENSIONS OF HAPPINESS AND ACADEMIC STRESS IN HIGHER SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Manuel Ortega Muñoz (1), Zaret Jazmín Hernández Soto (2), Arturo Barraza Macías (3), Bertha Alicia Colunga Rodríguez (4), Mario Ángel González (5) y Juan Carlos Buendía Quiñones (6)

-
- 1.- Doctor en Ciencias para el Aprendizaje. Universidad Pedagógica de Durango. drmanuelortega@hotmail.com
 - 2.- Doctora en Ciencias para el Aprendizaje. Universidad Pedagógica de Durango. Secretaría de Educación del Estado de Durango hernandezsotozaret@gmail.com
 - 3.- Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica de Durango praxisredie2@gmail.com
 - 4.- Doctora en Educación. Escuela Normal Superior de Jalisco. bertha.colunga@ensj.edu.mx
 - 5.- Doctor en Psicología. Universidad de Guadalajara. mario.angel@academicos.edg.mx
 - 6.- Maestro en Educación: Campo Práctica Educativa. Secretaría de Educación del Estado de Durango solracgoodday@gmail.com
-

Recibido: 15 de noviembre de 2022

Aceptado: 17 de febrero de 2023

Resumen

Esta indagación tuvo como objetivos determinar el nivel de felicidad y estrés académico en los estudiantes de la Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango, así como establecer la relación que existe entre las dimensiones de la felicidad y el estrés académico en dichos sujetos de investigación. Para lograr estos objetivos se realizó un estudio de tipo transversal, no experimental y correlacional, los participantes fueron 126 estudiantes. La información se recabó mediante una batería de instrumentos dividida en tres secciones: a) Datos generales, b) Escala de Felicidad e c) Inventario SISCO del Estrés Académico. Los principales resultados dictan que el nivel de felicidad de los estudiantes es medio, que su nivel de estrés académico es moderado, que a mayor Sentido positivo de la vida, mayor serán los estresores, las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales del estrés académico y que a mayor Satisfacción con la vida, Realización personal y Alegría de vivir, menores serán los estresores del entorno académico, las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales del estrés académico en los estudiantes.

Palabras clave: felicidad, estrés académico, educación media superior

Abstract

This investigation had as objectives to determine the level of happiness and academic stress in the students of the Daytime High School of the Juárez University of the State of Durango, as well as to

establish the relationship that exists between the dimensions of happiness and academic stress in said subjects of investigation. To achieve these objectives, a cross-sectional, non-experimental and correlational study was carried out, the participants were 126 students. The information was collected through a battery of instruments divided into three sections: a) General data, b) Happiness Scale and c) SISCO Inventory of Academic Stress. The main results dictate that the level of happiness of the students is medium, that their level of academic stress is moderate, that the greater the positive Sense of life, the greater the stressors, the physical, psychological and behavioral reactions of academic stress and that the greater Satisfaction with life, Personal Fulfillment and Joy of living, the lower the stressors of the academic environment, the physical, psychological and behavioral reactions of academic stress in students.

Keywords: happiness, academic stress, upper secondary education

Indudablemente somos parte de una nueva normalidad en la sociedad contemporánea, esta nueva normalidad a partir de la superación de la pandemia ocasionada por el COVID 19, no solamente ha modificado nuestras formas de relacionarnos en el ámbito social, sino que también ha sacudido las formas de pensar y actuar en los diferentes sectores como el empresarial, de la salud, el educativo, etc. Al situar este estudio en el ámbito educativo y, en específico en el nivel medio superior, los estudiantes se enfrentan a diferentes situaciones que propician estrés, como la relación entre pares, con el docente, el uso educativo de las tecnologías, la carga de tareas y trabajos en el aula, en este caso hablamos de estrés académico, identificado como “aquel que se produce relacionado al ámbito educativo” (Polo et al., 1996, p. 160), en específico es

Aquel que manifiestan los alumnos cuando los maestros, en lo particular, o la institución, en lo general, le demandan ciertas exigencias de actuación relacionadas con su aprendizaje, por ejemplo: hacer una exposición, presentar un examen, elaborar un ensayo, etc. y estas demandas son valoradas por los propios alumnos como desbordantes de su capacidad para realizarlas con éxito (Barraza, 2018, p. 2).

El estrés académico en bachillerato es definido por Barraza (2005, p. 16), como “aquel que padecen los estudiantes de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades que van a realizar en el ámbito académico”.

Según Barraza (2010), cuando el alumno de educación media superior inicia o desarrolla sus estudios en las instituciones educativas donde es inscrito, se enfrenta a una serie de demandas o exigencias (input) que dichas instituciones le plantean. Estas demandas o exigencias (input), en su carácter normativo o contingente, se presentan en dos niveles: el general, que comprende la institución en su conjunto, y el particular, que comprende el aula escolar.

En torno a la felicidad, esta se define como el afecto positivo usual, afecto negativo poco usual y gran satisfacción con la vida (Lyubomirsky, et al. 2005). Estudios concluyen que un estudiante feliz tiene más posibilidades de concluir su educación (Frisch et al., 2005; González, Castro y Martín, 2011). Una persona feliz tiene más probabilidades de conseguir sus metas y lograr

objetivos, una persona feliz construye mejores trabajos, su capacidad de tener éxito en la vida es mucho más alta, por lo tanto, es importante desarrollar en el estudiante aspectos que permitan gestionar su felicidad, es decir, que la escuela eduque y enseñe a ser feliz, en este sentido, “la felicidad puede enseñarse y aprenderse” (Caballero-García y Sánchez, 2018, p. 3).

Varios son los estudios que se han ocupado de indagar la relación entre el estrés académico y la felicidad: en educación superior Barraza (2009), Barraza y Muñoz (2019), Olaza (2019) y Tasayco (2022); Chipoco et al. (2018) realizan su estudio en una agencia de aduanas, pero en lugar de estrés académico lo hacen con estrés laboral, mientras que Díaz (2018) y Salavera y Usán (2017), lo hacen con las estrategias de afrontamiento del estrés, sobre lo mismo, pero agregando variables como el trabajo y la satisfacción de vida lo hace Naseem (2018), finalmente, también se ha estudiado esta relación en la validación de un instrumento integrando variables como la salud percibida y el apoyo social en pacientes con cáncer de mama (Hernández y Landero, 2014).

Ante el análisis de investigaciones sobre esta relación, se hace evidente que no existen investigaciones que relacionen específicamente las dimensiones de una variable y otra, además de que no hay estudios en el nivel medio superior; en este sentido se plantea el presente estudio:

- Determinar el nivel de felicidad en los estudiantes de la Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango
- Identificar el nivel de estrés académico en los estudiantes de la Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango y
- Establecer la relación que existe entre las dimensiones de la felicidad y el estrés académico en los estudiantes de la Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango

Método

El presente estudio es de tipo transversal, no experimental y correlacional, los participantes fueron 126 alumnos matriculados y activos de la escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

La recolección de la información se llevó a cabo mediante una batería de instrumentos alojada en un formulario de Google y compartida por whatsapp, dicha batería estuvo integrada por tres secciones: Datos generales, la escala de Felicidad de Lima (Alarcón, 2006) y el Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza, 2007).

La Escala de Felicidad de Lima está compuesta de 27 ítems divididos en cuatro dimensiones: Sentido positivo de la vida, Satisfacción con la vida, Realización personal y Alegría de vivir, se reportan los siguientes niveles de confiabilidad cada uno de sus factores respectivamente: $\alpha=.88$, $\alpha=.79$, $\alpha=.76$ y $\alpha=.72$.

El Inventario SISCO del Estrés Académico está compuesto por 31 ítems dividido en tres factores: estresores (considerada como la dimensión: estresores del entorno académico, síntomas (divididos en tres dimensiones: reacciones físicas, reacciones psicológicas y reacciones comportamentales) y estrategias de afrontamiento (este factor no fue considerado en el estudio),

dicho instrumento reporta una confiabilidad en el primer factor de ($\alpha=.90$), en el segundo de ($\alpha=.91$) y en el tercero de ($\alpha=.69$).

Durante el presente estudio se atendió a la protección de los derechos y garantías de los sujetos participantes en el estudio (sección 8.01 de los principios éticos de la American Psychological Association, 2017). La batería de instrumentos para la recogida de información, diseñado dentro de un formulario de Google tuvo el carácter de anonimato y confidencialidad, de la misma forma al inicio del mismo, se mencionaba clara y explícitamente que su llenado tenía un carácter voluntario, por lo que estaban en su derecho a participar o no participar en la investigación.

Resultados

Al terminar la obtención de la información, se procedió a la descarga de las respuestas en un archivo Excel, posteriormente se dio la conformación de la base de datos en el programa de análisis estadístico SPSS V25.

La caracterización de los participantes fue la siguiente:

Tabla 1

Caracterización de los participantes

Característica sociodemográfica	Frecuencia	Porcentaje	
Género	Hombre	38	30.2
	Mujer	88	69.8
Edad	15 años	22	17.5
	16 años	44	34.9
	17 años	45	35.7
	18 años	13	10.3
	19 años	2	1.6
Semestre que cursan	Segundo	33	26.2
	Cuarto	43	34.1
	Sexto	50	39.7

Para identificar el nivel de felicidad se obtuvo la media de cada uno de los ítemes de esta sección, con lo cual se obtuvo un promedio general correspondiente a 2.42 y convirtiendo este valor a porcentaje, podemos afirmar que el nivel de estrés académico de los estudiantes de la Preparatoria Diurna es de un 60.57%. De acuerdo con las características de la población y la institución donde se aplicó la batería, se utilizó el baremo indicativo centrado en el valor teórico de la variable donde, de 0% a 33% el nivel de felicidad sería bajo, del 34% a 66% sería nivel medio y de 67% a 100% sería nivel alto, ante esto, se puede concluir que los estudiantes de la Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango presentan un nivel medio de felicidad.

De la misma forma, para determinar el nivel de estrés académico se obtuvo la media de cada uno de los ítemes de esta sección, con lo cual se obtuvo un promedio general correspondiente a 2.40 y convirtiendo este valor a

porcentaje, podemos afirmar que el nivel de estrés académico de los estudiantes de la Preparatoria Diurna es de un 60.18%. Asimismo, de acuerdo a las características de la población y la institución donde se aplicó la batería, se utilizó el baremo indicativo centrado en el valor teórico de la variable, donde de 0% a 33% sería considerado como nivel leve de estrés académico, de 34% a 66% nivel moderado de estrés académico y de 67% a 100% nivel severo de estrés académico. Por lo que de acuerdo a los resultados, podemos afirmar que los alumnos de la escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango cuentan con un nivel moderado de estrés académico.

Enseguida se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov en la que tanto la variable felicidad como estrés académico no presentaban una distribución normal ($KS=.000$) por lo que se utilizó estadística no paramétrica, específicamente, para establecer la correlación existente entre las dimensiones de la felicidad y el estrés académico se realizó la prueba Rho de Spearman.

Tabla 2

Correlaciones entre las dimensiones de las variables felicidad y estrés académico

			Sentido positivo de la vida	Satisfacción con la vida	Realización personal	Alegría de vivir
Rho de Spearman	Estresores del entorno académico	Coeficiente de correlación	.397**	-.238**	-.271**	-.181*
		Sig. bilateral	.000	.007	.002	.043
	Reacciones Físicas	Coeficiente de correlación	.661**	-.523**	-.478**	-.503**
		Sig. bilateral	.000	.000	.000	.000
	Reacciones Psicológicas	Coeficiente de correlación	.700**	-.591**	-.564**	-.530**
		Sig. bilateral	.000	.000	.000	.000
	Reacciones Comportamentales	Coeficiente de correlación	.676**	-.554**	-.521**	-.514**
		Sig. bilateral	.000	.000	.000	.000

De acuerdo a la tabla anterior, podemos determinar que existe correlación positiva significativa solo en una de las dimensiones de la felicidad con las cuatro dimensiones del estrés académico, esto se puede interpretar así: a mayor Sentido positivo de la vida, mayor serán los estresores, las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales del estrés académico. Mientras que las demás dimensiones de la felicidad, Satisfacción con la vida, realización personal y Alegría de vivir, tienen una relación negativa significativa con cada una de las dimensiones del estrés académico, con lo cual podemos afirmar que a mayor Satisfacción con la vida, Realización personal y Alegría de vivir, menores serán los estresores del entorno académico, las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales del estrés académico.

Discusión de los resultados

Los resultados del estudio se enmarcan en tres puntos fundamentales:

- 1) Los estudiantes cuentan con un nivel medio de felicidad
- 2) Tienen un nivel moderado de estrés académico y
- 3) La dimensión de la felicidad llamada Sentido positivo de la vida tiene una correlación positiva significativa con cada una de las dimensiones del estrés académico: Estresores del entorno académico, Reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, mientras que las demás dimensiones de la felicidad tituladas Satisfacción con la vida, Realización personal y Alegría de vivir tienen una correlación negativa significativa con todas las dimensiones del estrés académico: Estresores del entorno académico, Reacciones físicas, psicológicas y comportamentales.

Sobre el primer punto, se coincide con Díaz (2018), Tasayco (2022) y Olaza (2018), donde la gran mayoría de los estudiantes universitarios participantes de sus estudios se ubican en el nivel medio de felicidad. Pero se difiere de Barraza y Muñoz (2019) ya que los participantes de su indagación cuentan con un nivel alto de felicidad.

En torno al segundo punto, también coincide con Tasayco (2022) y Olaza (2018), ya que la mayoría de sus participantes en el estudio, estudiantes universitarios, tienen un nivel moderado de estrés.

Finalmente sobre el tercer punto, se difiere con Olaza (2018) al encontrar correlación negativa significativa en la dimensión de la felicidad llamada Sentido positivo de la vida con el estrés académico y se coincide al encontrar correlación negativa significativa en las dimensiones de la felicidad Satisfacción con la vida, Realización personal y Alegría de vivir con el estrés académico, esta última variable medida en ambos casos de manera general, sin considerar sus dimensiones.

En este mismo punto, se coincide con Tasayco (2022) ya que sus resultados consideran la existencia de una correlación significativa de las dimensiones de la felicidad llamadas Sentido positivo con la vida y Realización personal con el estrés académico, pero se difiere al no encontrar una correlación significativa de las dimensiones de la felicidad Satisfacción con la vida y Alegría de vivir con el estrés académico, también medida esta última variable en ambos casos de manera general, sin considerar sus dimensiones.

Referencias

- Alarcón, R. (2006) Desarrollo de una Escala Factorial para Medir la Felicidad. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 40, núm. 1, pp. 99-106. Sociedad Interamericana de Psicología Austin, Organismo Internacional. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28440110.pdf>
- American Psychological Association (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <http://www.apa.org/ethics/code/>

- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880918>
- Barraza, A. (2007a). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Psicología Científica.com*. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-232-estres-academicoun-estado-de-la-cuestion.pdf>
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 22 (12), 272-283. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1163/1150>
- Barraza, A. (2010). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. En la biblioteca virtual de psicología científica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* Vol. 9, No, 3, pp. 110-129. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2018). Inventario SISCO SV-21 Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems. México: Ecorfan. https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf
- Barraza, A. (2019). La felicidad en estudiantes normalistas y su relación con el estrés académico. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica* Vol. 9, No. 1. <https://docplayer.es/161045636-La-felicidad-en-estudiantes-normalistas-y-su-relacion-con-el-estres-academico.html>
- Caballero-García, P. y Sánchez-Ruiz, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.3.336721>
- Chipoco, J., Flores, Á., Torres, L. y Varea, U. (2018). Felicidad y estrés laboral de los trabajadores en una agencia de aduanas del Callao. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13681/CHIPOCO_FLORES_FELICIDAD_ADUANAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz, I. (2018). Relación de la felicidad en las estrategias de afrontamiento de los estudiantes universitarios de la universidad nacional de san agustín y alas peruanas. Tesis de Maestría. Escuela de Posgrado. Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional san Agustín de Arequipa. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e179cd58-4125-47a9-98d2-d356b7edb6ac/content>
- Frisch, M., Clark, M., Rouse, S., Rudd, M., Paweleck J., Greenstone, A., y Kopplin, D. (2005). Predictive and treatment validity of life satisfaction and the quality of life inventory. *Assessment*. 2005 Mar; 12(1):66-78. doi: 10.1177/1073191104268006. PMID: 15695744.
- González, M., Castro, P y Martín, M. (2011). Personalidad Eficaz en Estudiantes Chilenos de Ingeniería de Primer Año. *Formación*

- Universitaria*, 4(5), 3-12.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062011000500002
- Hernández, F. y Landero, R. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de felicidad subjetiva (SHS) y su relación con el estrés, la salud percibida y el apoyo social en pacientes con cáncer de mama. *Psicooncología*. Vol. 11, Núm. 2-3, 2014, pp. 357-367 ISSN: 1696-7240 – DOI: 10.5209/rev_PSIC.2014.v11.n2-3.47394
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>.
- Naseem, K. (2018). Job Stress, happiness and life satisfaction: the moderating role of emotional intelligence empirical study in telecommunication sector Pakistan.
https://www.researchgate.net/publication/323165473_Job_Stress_Happiness_and_Life_Satisfaction_The_Moderating_Role_of_Emotional_Intelligence_Empirical_Study_in_Telecommunication_Sector_Pakistan
- Olaza, J. (2018). Estrés académico y felicidad en estudiantes de un instituto superior tecnológico de Lima-Norte.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/34218>
- Polo, A., Hernández, J. M. & Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2-3, 159-172.
- Salavera Borás, C. & Usán Supervía, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 20(3),65--. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.282601>
- Tasayco, S. (2022). Relación entre estrés académico y felicidad en estudiantes de la carrera de Psicología de una Universidad Privada de Chíncha, 2020. Tesis de licenciatura. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Autónoma de Ica.
<http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/1820>

LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA CIUDAD DE DURANGO, MÉXICO

SOCIAL PERCEPTION OF QUALITY IN BASIC EDUCATION IN DURANGO, MEXICO

Fernando González Luna

Doctor en Educación; Universidad La Salle Oaxaca; fboseguic@yahoo.com.mx. <https://orcid.org/0000-0002-7395-2809>

Recibido: 26 de febrero de 2023

Aceptado: 13 de abril de 2023

Resumen

La presente investigación, con enfoque cuantitativo y alcance exploratorio, tiene como objetivo conocer la percepción de la sociedad duranguense ante la calidad de la educación básica, especificando diferencias entre edad, sexo y nivel de escolaridad, así como los factores de mayor percepción entre los sujetos encuestados. La muestra se compuso por 235 residentes de la ciudad de Victoria de Durango, México, a quienes se les aplicó una escala Likert sobre la calidad de la educación básica (Villafaña, et al. 2021). Entre los resultados se pueden observar una percepción moderadamente favorable hacia la calidad educativa básica, siendo los sujetos mayores a 40 años y los menores de edad quienes demostraron una percepción negativa. Aquellas personas con edad superior a 40 perciben tres factores importantes: eficiencia de los recursos materiales, cumplimiento eficaz de la didáctica del profesorado y el acompañamiento eficiente que brindan al alumnado hacia su aprendizaje.

Palabras clave: calidad de la educación, competencias docentes, eficacia escolar, eficiencia y percepción social.

Abstract

This research has a quantitative approach and an exploratory scope, aiming to know the Durango citizens' social perception of quality in basic education, specifying the differences among gender, age, and scholarship, even though the most perceivable factors in the studied people, who were 235 citizens, as a sample, from Durango City, Mexico. They answered a Likert scale about quality in basic education (Villafaña, et al. 2021). The results highlight a bit of positive perception in a general sense, but the people who are underage and the people who are over 40 years old showed a meaningful negative perception: Actually, the last group of people, inside the sample, perceived three important factors to achieve the quality: efficiency in material sources, efficacy in the teachers' didactic, and efficiency in their effort to students' learning.

Key words: quality in education, teaching competencies, school efficacy, efficiency, and social perception.

El tema de la calidad educativa siempre ha sido controversial desde su aparición en México. Está documentado que este término está marcado por los intereses políticos que se ciernen según las circunstancias geopolíticas del país donde se desarrolla; sin embargo, se problematiza su statu a partir de la pluralidad semántica que esta acarrea, como plantean Cano (1998) o Gallego y Rodríguez (2014). Aun así, la primera autora citada la define como proceso de mejora continua en pleno consenso comunitario, lo que incluye miembros de distintas latitudes, como son los padres de familia o, incluso, la sociedad en general.

Distintos conceptos de calidad pueden aparecer, pero casi siempre se excluye entre sus líneas el involucramiento de la sociedad, mucho más allá de lo que puedan ser los mismos los educandos, cuando ellos se encuentran fuera del área universitaria, lo que empobrece la democratización de los sistemas educativos (Zurita, 2018; Bravo, Ramírez & Escobar, 2020).

En 1992 apareció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), documento que mencionaba abiertamente la calidad en este nivel, dando prioridad, entre otros, a la voz activa de los padres de familia y la vinculación con la sociedad en general (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1992). Diez años después se propuso el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación” (CSCE), propuesta que pretendía extender la influencia del consenso social mediante diversos representantes de las variadas esferas sociales para que pudieran transformar la calidad de la educación, más allá del ANMEB (Yzaguirre, 2005).

Tanto el ANMEB como el CSCE entrañan la exigencia internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que aboga por el reconocimiento y participación de los padres de familia en la toma de decisiones de las escuelas de educación básica (Acuña & Mérida, 2018); sin embargo, esta facción y el resto de la sociedad civil no ha percibido un espacio de incidencia en la calidad, lo cual es notorio que entre las diversas definiciones existentes, su identidad resulte eclipsada por vocablos que no necesariamente hacen referencia a la comunidad, como son la cultura organizacional o el nivel socioeconómico del alumnado (Cano, 1998); así como en propuestas metodológicas que refieren la satisfacción de la sociedad y, paradójicamente, esta no es contemplada dentro del marco de acciones para elevar la calidad educativa o pedagógica (Malpica, 2012).

Aunque la actual administración federal, desde el año 2019, a través del Programa Escolar de Mejora Continua, se plantea una ‘puerta abierta’ a que las comunidades educativas intervengan en la mejora de la educación (Secretaría de Educación Pública, 2017), los efectos de la pandemia COVID - 19 provocaron que la sociedad enfrentara con impotencia económica la dificultad de colaborar con la educación de sus hijos en casa, sin contar que el mismo

sistema educativo no se encontraba preparado para hacer frente a la contingencia sanitaria (Navarrete, Manzanilla & Ocaña, 2020)

Es por vía histórica que la sociedad civil, en sus distintas y variadas formas de organización, ha solicitado un espacio protagónico en la arena educativa considerándose a sí misma como una 'tercera silla del poder', como lo menciona Ornelas (2012), "ante la ineptitud del Estado para entregar un servicio eficaz y de calidad" (p.113). Este plano de insatisfacción con la gestión de la calidad educativa puede ser ignorada, pero no es inevitable pensar que lo primero que aparece es una "crítica (contra) las instituciones de gobierno y de quienes las dirigen y les otorga muy poca legitimidad" (Meyer, 2017, p.172).

Los padres de familia, en particular, enfrentan serios dilemas, pues se encuentran insatisfechos con el servicio escolar que reciben sus hijos, al desconocer las estrategias de diversa índole que se presentan en las escuelas (Mendoza & Barrera, 2018), lo cual apoya la postura de Barraza (2017) y Zurita (2018) que mencionan que estos siempre han ocupado un rol subordinado y remedial, "un papel secundario con menores oportunidades para intervenir en la educación y en las propias escuelas" (p.284).

Recuerda Zurita (2018) que la sociedad civil, donde se incluyen los padres de familia, fueron grandes impulsores en el Siglo XX para la erradicación del analfabetismo en el país; sin embargo, esta rebeldía acarrea efectos negativos sobre la confianza en las instituciones públicas. Sobre la crítica que estableció Ornelas (2012), Monsiváis (2019) menciona que la desconfianza social está influida "por la percepción de la calidad de los servicios públicos que proveen los gobiernos locales" o federal (p.2), debida a su particular capacidad de respuesta ante los desajustes económicos, entre otros malestares.

Justamente, en el plano local es cuando la heterogeneidad en la percepción ciudadana sobre la calidad de los servicios públicos depende del desarrollo económico y está influida por el tamaño poblacional, el crecimiento económico, la alternancia política y la tasa delictiva (Monsiváis, 2019). En este espacio es cuando vale la pena preguntarse, ¿cómo será la percepción de la sociedad duranguense en general, sin importar si son docentes o estudiantes, acerca de la calidad educativa de las escuelas y servicios educativos en la capital de dicho estado?

Precisamente, en diversos estudios locales se puede observar que la percepción de la calidad de los servicios públicos por parte de los duranguenses que habitan en ciudad capital es bastante regular e insatisfactoria (Rodríguez, Pérez, González & Galván, 2019; Rubio, Pérez, González & Castruita, 2019; Blancarte, Pérez & Cortés, 2020). Es así como la población duranguense, ante esta insatisfacción social, reclama su intervención directa en diversos espacios, entre ellos, la educación.

Barraza (2017) expresa que la ciudadanía duranguense percibe a la escuela como propia, donde nunca se les cuestiona su opinión de la calidad de la educación de sus hijos y, como advierte Zurita (2018), se les condiciona su participación en actividades que no están autorizadas.

Es así que, dentro del conflicto que surge que entre la desconfianza de la sociedad en general hacia la gestión educativa escolar, se ve incrementada

por la subordinación de los padres de familia impuesta por las autoridades educativas (Zurita, 2018), resistencia por parte de las escuelas y una barrera comunicacional entre ambas partes (Bravo, et al., 2020).

Entonces, es lógico deducir: si los alumnos de educación básica y los padres de familia muestran una dificultad, de moderada a severa, para intervenir directamente en la calidad educativa, las posibilidades de las personas alejadas de este rol se ven disminuidas dramáticamente. Es, por lo tanto, cuando interesa conocer la percepción que posee la sociedad duranguense sobre este tema.

El objetivo general de esta investigación se centra en conocer la percepción social de los ciudadanos duranguenses acerca de la calidad de la educación básica. En tanto, se esgrimieron los siguientes objetivos específicos:

a) Conocer las diferencias de percepción de los elementos de la calidad educativa, según la edad, el sexo y el nivel escolar de la muestra duranguense estudiada.

b) Explorar los factores escolares de mayor percepción de acuerdo con la muestra duranguense del presente estudio.

c) Explorar los factores escolares de mayor percepción hacia los docentes de educación básica.

Metodología

La presente investigación cuenta con un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y un alcance exploratorio. Sobre esto último, como se ha expresado en diversos autores locales en la ciudad de Durango (Barraza, 2017; Rodríguez, et al., 2019; Rubio, et al., 2019; Blancarte, et al., 2020), no existen suficientes estudios sobre el fenómeno de la percepción social de la calidad, especialmente en el nivel educativo básico. Tampoco a nivel nacional (Monsiváis, 2019) como internacional (Cabrera y Rosales, 2016; Bravo, et al., 2020) se demuestra una existencia irregular sobre este fenómeno, más allá de lo que sean los círculos de comunidades educativas o participación social.

La muestra no probabilística constó de 235 residentes de la ciudad de Victoria de Durango quienes, a través de un formulario en línea y mediante la técnica de bola de nieve, respondieron la escala Likert creada por Villafaña, Contreras, López y Jiménez (2021), cuyo propósito es conocer la percepción de la calidad de la educación básica. En términos de confiabilidad, el presente instrumento cuenta con un alfa de Cronbach de 0.927, el cual es considerado alto.

El instrumento está creado en dos partes: la primera que solicita datos relativos al sexo, edad y especificación de la escolaridad actual; mientras que en la segunda parte se integra por “cuatro categorías: instalaciones, planta docente, medios de enseñanza y desarrollo integral” (Villafaña, et al., 2021, p. 6) en 17 ítems cuyos cinco niveles de respuesta oscilan de lo ‘totalmente de acuerdo’ a ‘totalmente en desacuerdo’.

Resultados

De los 235 sujetos estudiados, 8.1% (n=19) poseían entre 12 y 17 años de edad, 50.2% (n=118) contaban entre 18 y 25 años de edad, 11.5% (n=27) afirmaron tener entre 26 y 30 años de edad, 14% (n=33) aseguraron ubicarse entre los 31 a 40 años y, por último, el 16.2% (n=38) superaban la cuarentena de edad.

Por otro lado, 140 mujeres (59.6%) y 93 varones (39.6%) respondieron al instrumento en línea, mientras que dos personas (0.8%) prefirieron no responder acerca de su sexo. En tanto, una persona (0.4%) aseguró haber finalizado solamente la primaria, así como 14 sujetos (5.9 %) afirmaron haber concluido la secundaria, 57 (24.3%) terminaron el bachillerato, 144 (61.3%) estaban o estuvieron estudiando la licenciatura y 19 (8.1%) aseguraron haber cursado estudios de posgrado o estarlo haciendo en el momento de responder.

La estadística descriptiva demuestra en la tabla 1 que, de acuerdo con la moda (Mo) y la mediana (Me), la muestra se comporta de acuerdo con la calidad educativa, mientras que la media (X) señala que, en la mayoría de sus respuestas no están de acuerdo ni en desacuerdo con dicha variable.

Tabla 1

Media, mediana y moda de las variables comprendidas

Variables	Mo	Me	X	Desv. Des.
¿Las instalaciones físicas de las escuelas (aulas, biblioteca, cafetería, baños) se encuentran en buen estado?	4	4.00	3.71	1.074
¿El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales) de las escuelas parece moderno?	4	4.00	3.48	1.137
¿El material relacionado con la enseñanza en su escuela (manuales, material de apoyo, fotocopias) es de fácil comprensión?	4	4.00	3.80	0.966
¿El grado de iluminación en las instalaciones de las escuelas es adecuado para impartir clases?	4	4.00	4.01	0.996
¿Los profesores de la escuela siempre intentan cumplir el programa académico de manera correcta?	4	4.00	3.85	0.948
¿El profesorado siempre muestra interés para enseñar a sus estudiantes?	4	4.00	3.87	0.939
¿Los profesores normalmente cometen pocos errores al explicar las clases a sus estudiantes?	4	4.00	3.81	0.894
¿El profesorado tiene conocimientos suficientes para contestar a las inquietudes de los estudiantes?	4	4.00	4.02	0.827
¿Los profesores normalmente explican con claridad a sus estudiantes?	4	4.00	3.84	0.920
¿El contenido impartido en las clases normalmente está actualizado?	4	4.00	3.74	1.065
¿Normalmente en las clases de su escuela combinan aspectos teóricos y prácticos?	4	4.00	3.92	0.990
¿Los profesores normalmente combinan medios de enseñanza tradicionales con medios modernos (como por ejemplo: conexión a Internet y prácticas en computadora)?	4	4.00	3.99	0.947
¿Los profesores siempre se muestran dispuestos a ayudar a los estudiantes?	4	4.00	3.91	0.978

¿En la escuela normalmente se recibe tanto formación académica, como formación humana?	4	4.00	3.87	0.993
¿El personal de la escuela comprende las necesidades e inquietudes específicas de sus estudiantes?	4	4.00	3.69	0.993
¿Los profesores de la escuela orientan adecuadamente a los estudiantes sobre su futuro académico?	4	4.00	3.84	1.008
¿Los profesores siempre fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre sus estudiantes?	4	4.00	3.89	0.954

A raíz de la anterior discrepancia, entre los resultados de la media con la mediana y la moda y debido a que los resultados mostraron no normalidad ($f(x)=0.000$) en todas las variables, se recurrió a la prueba Kruskal - Wallis para clarificar si, a partir de las diferencias entre sexo, edad y nivel de escolaridad, existía una percepción favorable a la calidad o indecisa, en todo caso. A través de dicha prueba se pudo conocer que no existían diferencias por sexo o por nivel escolar, estableciendo que algunas variables de la Escala mostraban diferencias significativas respecto a la edad, mismas que se exponen en las tablas 2 y 3.

Tabla 2

Resultados prueba Kruskal – Wallis para conocer diferencias comparativas (primera parte)

Variable	Edades	Rango promedio	Sig.
¿Las instalaciones físicas de las escuelas (aulas, biblioteca, cafetería, baños) se encuentran en buen estado?	12 - 17 años	97.63	0.009
	18 - 25 años	130.72	
	26 - 30 años	125.22	
	31 - 40 años	108.5	
	41 años en adelante	91.79	
	Total		
¿El grado de iluminación en las instalaciones de las escuelas es adecuado para impartir clases?	12 - 17 años	120.74	0.022
	18 - 25 años	128.03	
	26 - 30 años	121.89	
	31 - 40 años	106.59	
	41 años en adelante	89.83	
	Total		
¿El profesorado tiene conocimientos suficientes para contestar a las inquietudes de los estudiantes?	12 - 17 años	112.37	0.013
	18 - 25 años	124.96	
	26 - 30 años	136.15	
	31 - 40 años	116.64	
	41 años en adelante	87.49	
	Total		

Tabla 3

Resultados prueba Kruskal – Wallis para conocer diferencias comparativas (segunda parte)

Variable	Edades	Rango promedio	Sig.
¿Los profesores normalmente explican con claridad a sus estudiantes?	12 - 17 años	91.66	0.021
	18 - 25 años	123.32	
	26 - 30 años	142.91	
	31 - 40 años	116.41	
	41 años en adelante	98.34	
	Total		
¿Los profesores siempre se muestran dispuestos a ayudar a los estudiantes?	12 - 17 años	70.39	0.001
	18 - 25 años	125.08	
	26 - 30 años	145.17	
	31 - 40 años	110.36	
	41 años en adelante	107.14	
	Total		
¿El personal de la escuela comprende las necesidades e inquietudes específicas de sus estudiantes?	12 - 17 años	76.58	0.001
	18 - 25 años	119.56	
	26 - 30 años	154.02	
	31 - 40 años	125.68	
	41 años en adelante	101.62	
	Total		
¿Los profesores de la escuela orientan adecuadamente a los estudiantes sobre su futuro académico?	12 - 17 años	101.24	0.004
	18 - 25 años	123.03	
	26 - 30 años	150.91	
	31 - 40 años	111.27	
	41 años en adelante	93.22	
	Total		

Como se puede apreciar en las tablas 2 y 3, el grupo de personas que ostentan 41 años o más son los que puntúan más bajo respecto a las demás edades. Estas puntuaciones fueron significativas respecto a las instalaciones de las escuelas, los conocimientos de los profesores, sus actitudes y sus acciones en beneficio de los estudiantes.

Para profundizar sobre este grupo, fue necesario aplicar la prueba post – hoc de Games – Howell para conocer exactamente cuáles fueron las diferencias con el resto de las edades dentro de la población. Esta situación es explicitada en la tabla 4.

Tabla 4

Significancia de la prueba Post – Hoc Games – Howell aplicada a grupo de 41 años en adelante

Grupo de personas de 41 años en adelante			
Variable	De 12 a 17 años	De 18 a 25 años	De 26 a 30 años
¿Las instalaciones físicas de las escuelas (aulas, biblioteca, cafetería, baños) se encuentran en buen estado?	0.018		
¿El grado de iluminación en las instalaciones de las escuelas es adecuado para impartir clases?	0.022		
¿Los profesores normalmente explican con claridad a sus estudiantes?		0.025	
¿El profesorado tiene conocimientos suficientes para contestar a las inquietudes de los estudiantes?		0.018	0.016
¿Los profesores siempre se muestran dispuestos a ayudar a los estudiantes?			0.047
¿El personal de la escuela comprende las necesidades e inquietudes específicas de sus estudiantes?			0.005
¿Los profesores de la escuela orientan adecuadamente a los estudiantes sobre su futuro académico?			0.012

Como se puede observar en la tabla 4, aunque la diferencia de rangos es significativa respecto a las instalaciones con el grupo de adolescentes de 12 a 17 años y respecto a los conocimientos de los profesores con la muestra de jóvenes de 18 a 15 años, la distancia que marca una notable diferencia es con quienes oscilan entre los 26 a 30 años en los temas relacionados con los conocimientos, habilidades y actitudes que perciben en los profesores. Al mencionar la percepción de las instalaciones y las competencias docentes, ¿qué factores de calidad percibirá la muestra en su totalidad y cuál será la diferencia respecto a cada grupo de edad?

Fue a raíz de lo anterior que se procedió al Análisis factorial, el cual fue posible de realizar debido a los resultados de la prueba de Bartlett, misma que le otorgó un nivel de significancia patente ($p= 0.000$) y el índice de la prueba Kaiser – Meyer – Olkin fue elevado ($KMO= 0.948$).

Debido a que el presente es un estudio exploratorio y no se cuenta con un corpus que permita comprender cómo pueden estar configuradas la percepción de la calidad a través de sus distintas manifestaciones escolares, es que se procedió a realizar un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) utilizando el método de extracción de cuadros mínimos no ponderados, cuya varianza total obtuvo dos factores.

Tabla 5*Matriz de patrón de acuerdo con el Análisis Factorial Exploratorio general*

Matriz de patrón^a		
	Factor	
	1	2
¿Los profesores siempre fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre sus estudiantes?	0.933	
¿Los profesores de la escuela orientan adecuadamente a los estudiantes sobre su futuro académico?	0.923	
¿Los profesores siempre se muestran dispuestos a ayudar a los estudiantes?	0.921	
¿El profesorado siempre muestra interés para enseñar a sus estudiantes?	0.813	
¿El personal de la escuela comprende las necesidades e inquietudes específicas de sus estudiantes?	0.809	
¿El profesorado tiene conocimientos suficientes para contestar a las inquietudes de los estudiantes?	0.751	
¿En la escuela normalmente se recibe tanto formación académica, como formación humana?	0.748	
¿Los profesores normalmente explican con claridad a sus estudiantes?	0.739	
¿Normalmente en las clases de su escuela combinan aspectos teóricos y prácticos?	0.72	
¿Los profesores normalmente combinan medios de enseñanza tradicionales con medios modernos (como por ejemplo: conexión a Internet y prácticas en computadora)?	0.703	
¿El contenido impartido en las clases normalmente está actualizado?	0.656	
¿Los profesores de la escuela siempre intentan cumplir el programa académico de manera correcta?	0.568	
¿Los profesores normalmente cometen pocos errores al explicar las clases a sus estudiantes?	0.499	
¿El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales) de las escuelas parece moderno?		0.889
¿El grado de iluminación en las instalaciones de las escuelas es adecuado para impartir clases?		0.759
¿Las instalaciones físicas de las escuelas (aulas, biblioteca, cafetería, baños) se encuentran en buen estado?		0.722
¿El material relacionado con la enseñanza en su escuela (manuales, material de apoyo, fotocopias) es de fácil comprensión?		0.578

Tal como se puede observar en la tabla 5, el método de rotación utilizado en este AFE fue Oblimin, del cual convergió en cuatro iteraciones, dando como resultado dos factores: competencia docente y eficiencia de los recursos materiales; pero ¿serían los mismos elementos que percibe cada grupo de sujetos de acuerdo con su edad? El AFE se repitió con cada grupo de sujetos estudiados, pero los índices de KMO fueron insuficientes, ya que el de menores de edad obtuvo 0.283, el de jóvenes entre 26 y 30 años generó 0.687

y el de adultos de 31 a 40 resultó en 0.726, imposibilitando la realización factorial. Mientras tanto, el grupo de jóvenes de 18 a 25 años ($KMO=0.940$; $p=0.000$) mostraba los mismos factores que el AFE general.

Sin embargo, el AFE en sujetos mayores a 41 años permitió arrojar un índice Kaiser-Meyer-Olkin elevado ($KMO=0.856$) y resultados significativos de acuerdo con la prueba de Bartlett ($p=0.000$). Los factores se explican en la tabla 6.

Tabla 6

Matriz de patrón de acuerdo con el Análisis Factorial Exploratorio en edades superiores a 40 años.

Matriz de patrón^a			
	Factor		
	1	2	3
¿En la escuela normalmente se recibe tanto formación académica, como formación humana?	0.97		
¿Los profesores siempre fomentan el interés por las asignaturas que imparten entre sus estudiantes?	0.897		
¿Los profesores de la escuela orientan adecuadamente a los estudiantes sobre su futuro académico?	0.838		
¿El personal de la escuela comprende las necesidades e inquietudes específicas de sus estudiantes?	0.801		
¿Los profesores normalmente combinan medios de enseñanza tradicionales con medios modernos (como por ejemplo: conexión a Internet y prácticas en computadora)?	0.729		
¿Normalmente en las clases de su escuela combinan aspectos teóricos y prácticos?	0.693		
¿Los profesores siempre se muestran dispuestos a ayudar a los estudiantes?	0.673		
¿El contenido impartido en las clases normalmente está actualizado?	0.546		
¿Los profesores de la escuela siempre intentan cumplir el programa académico de manera correcta?	-0.313	0.844	
¿El profesorado tiene conocimientos suficientes para contestar a las inquietudes de los estudiantes?		0.788	
¿Los profesores normalmente cometen pocos errores al explicar las clases a sus estudiantes?		0.69	
¿Los profesores normalmente explican con claridad a sus estudiantes?		0.677	
¿El profesorado siempre muestra interés para enseñar a sus estudiantes?		0.626	
¿El equipamiento (mobiliario, decoración, equipos informáticos y audiovisuales) de las escuelas parece moderno?			0.861
¿El grado de iluminación en las instalaciones de las escuelas es adecuado para impartir clases?			0.853
¿Las instalaciones físicas de las escuelas (aulas, biblioteca, cafetería, baños) se encuentran en buen estado?			0.808

¿El material relacionado con la enseñanza en su escuela (manuales, material de apoyo, fotocopias) es de fácil comprensión?			0.56
--	--	--	------

Es así que, como se explica en la tabla 6 por qué el fragmento muestral de sujetos con edades por arriba de los 40 años puntuaba bajo en relación a la percepción de las instalaciones y los conocimientos, actitudes y acciones pedagógicas de los docentes, ya que, para ellos, además de la eficiencia de los recursos humanos, la percepción de los docentes se divide en dos cualidades que van unidas: el cumplimiento eficaz de su propia didáctica y el acompañamiento eficiente que brindan a alumnado hacia su aprendizaje. Estos dos elementos, sin duda, son los que no han distinguido los jóvenes de 12 a 30 años.

Utilizando el punto de corte en 0.800, se identificó en las correlaciones de Spearman que la orientación de calidad en el profesor implica el fomento de interés en las materias ($r=0.814$, $p=0.000$), la formación humana de sus alumnos ($r=0.834$, $p=0.000$) y esta con la atención de sus necesidades ($r=0.813$, $p=0.000$).

Discusión

El presente estudio, al ser de corte exploratorio tuvo dificultades en encontrar investigaciones, tanto en inglés como en español, que versaran sobre el tema de la percepción de la calidad de la educación básica.

Los resultados de la presente investigación muestran una seria divergencia respecto a las investigaciones locales que se hicieron en la ciudad capital de Durango sobre la percepción de la calidad del servicio público, ya que Rodríguez, et al., 2019; Rubio, et al., 2019 y Blancarte, et al. (2020) demuestran que la estadística descriptiva apunta que las percepciones son regulares. En el presente estudio se exhibe que estas son moderadamente positivas, al contener resultados descriptivos que giraban alrededor de valores favorables.

Respecto a la percepción de los adolescentes, existe diferencia con la investigación de Cueva (2017), en donde dichos estudiantes puntúan con valores moderados o favorables, en escuelas públicas y privadas, respectivamente; así como la evidente satisfacción respecto a la motivación brindada por sus profesores en Rodríguez, Padilla y Gallegos (2020). Sin embargo, en el presente estudio, los adolescentes son los que otorgan las puntuaciones más bajas, ya sea en primer o segundo lugar, a la calidad educativa, con rangos disminuidos hacia la percepción del desempeño docente.

Relevante es mencionar que existen diferencias y coincidencias con la investigación de Villafaña, et al. (2021) cuando exponen que los elementos con menor puntuación fueron los recursos materiales; en tanto, en el presente estudio el espectro docente es el menor apreciado, ya que al comparar las medias obtenidas por las investigadoras y el presente estudio se puede observar que los promedios son ligeramente mayores en esta entrega.

También es importante señalar que las coincidencias se encuentran presentes en el caso nacional: sobre Mendoza y Barrera (2018) se observa que la insatisfacción de los padres de familia radica en la atención, negligencia y falta de comunicación con los profesores; lo cual se puede confirmar en este estudio al revelar que existe un factor de acompañamiento eficiente altamente valorado por los adultos mayores a 40 años, apoyando el vínculo empírico con los resultados de Barraza (2017).

Existe suma coincidencia con los resultados generados por Cabrera y Rosales (2017) cuando los padres de familia exigen mayor implicación por parte del profesorado en sus labores, lo cual es evidente en el presente estudio cómo los adultos mayores a 40 años sostienen que es necesario el cumplimiento y acompañamiento del aprendizaje de los alumnos.

Referencias

- Acuña, L. A. & Mérida, Y. (2018). *La calidad educativa desde el BID, OCDE y UNESCO*. <https://es.scribd.com/document/378063533/9-1-Calidad-Educativa-Desde-Bid-Ocde-Unesco-Acuna-Merida>
- Barraza, L. (2017). *Fragmentos. Historia educativa*. Durango, México, Red Durango de Investigadores Educativos. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/fragmentos.pdf>
- Blancarte, R., Pérez, G. & Cortés, A. (2020). La relación entre la calidad de vida, sentido de pertenencia y áreas verdes en ambientes urbanos de la ciudad de Durango, México. *Revista Chapingo Serie Ciencias Forestales y del Ambiente*, 26(1), 97 – 111. doi: 10.5154/r.rchscfa.2019.03.023
- Bravo, M., Ramírez, L. N. & Escobar, J. Z. (2020). Retos y realidades de la participación social en educación básica: revisión sistemática de la bibliografía. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1- 18. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n3/1409-4258-ree-24-03-332.pdf>
- Cabrera, L. y Rosales, C. (2017). Aplicación de la metodología mixta en un estudio Delphi sobre calidad educativa en enseñanza secundaria obligatoria. *Campo abierto*, 36(1), 65 – 81. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6725/1/0213-9529_36_1_65.pdf
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.
- Cueva, N. A. (2017). *Percepción de la calidad de servicio educativo según los estudiantes del 5to año de educación secundaria de instituciones educativas públicas y privadas, Chosica, 2016* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8313>
- DOF (1992, 19 de mayo). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Gallego, J. L. & Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. *Revista portuguesa de pedagogía*, 48(1), 39 – 54. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_3

- Malpica, F. (2012). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza – aprendizaje*. Graó.
- Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 93 – 102.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Meyer, L. (2017). *Distopía mexicana. Perspectivas para una nueva transición*. Debate.
- Monsiváis, A. (2019). La calidad percibida de los servicios públicos locales y la confianza institucional en México. *Región y sociedad*, (31), 1- 28.
Doi:10.22198/rys2019/31/1206
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. M., y Ocaña, L. Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 143-172.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Ornelas, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón – Gordillo*. Siglo XXI.
- Rodríguez, C., Padilla, G. & Gallegos, M. (2020), Calidad educativa, apoyo docente y familiar percibido: la tridimensionalidad de la satisfacción escolar en niños y adolescentes. *Cuadernos de investigación educativa*, 11(2), 157 – 173. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v11n2/1688-9304-cie-11-02-157.pdf>
- Rodríguez, R. S., Pérez, G.A., González, I. & Galván, M. Q. (2019). Evaluación de la percepción ciudadana sobre la calidad de los servicios públicos en la ciudad de Victoria de Durango. *Revista ciencia administrativa*, 2(1), 362 – 376. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2019/10/volumen-2ligas.pdf#page=364>
- Rubio, L. A., Pérez, G. A., González, I. & Castruita, E. (2019). La percepción de la calidad de vida en la ciudad de Victoria de Durango y los poblados Cinco de Mayo y el Nayar. *Revista ciencia administrativa*, 3(1), 44 – 56. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2019/10/volumen-3ligas.pdf>
- Subsecretaría de Educación Básica (2019). *Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua*.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Document/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>
- Villafaña, L. M. G., Contreras, A., López L. P. y Jiménez, A. (2021). Percepción de la calidad en la educación básica y tendencias en el gasto público en México. *Revista Jóvenes en la ciencia*, 10, 1 – 14.
<http://repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/6099>
- Yzaguirre, L. E. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000 México. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(1), 421 – 431.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660868/REICE_3_1_39.pdf?seq

Zurita, U. (2018). Desafíos de la participación social en las escuelas y la educación a cien años de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En: Trujillo, J. A. y Dino, L. I. (Eds.) (2018). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*. Chihuahua, México, Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
<https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/download/13/20/313-1?inline=1>

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. ANÁLISIS DE SU RELACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT AND ACADEMIC PERFORMANCE. ANALYSIS OF THEIR RELATIONSHIP IN HIGHER SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Sesario Ibarra Holguín

Doctorado en Pedagogía; Instituto Educativo Dolores del Río; Campus Santiago Papasquiari; Dgo.
isesario@hotmail.com.

Recibido: 20 de diciembre 2022
Aceptado: 01 de febrero de 2023

Resumen

Objetivo: Determinar la relación que existe entre la educación socioemocional y el rendimiento académico en alumnos de educación media superior. **Método.** Se realizó un estudio de tipo correlacional, no experimental, mediante una muestra no probabilística de 301 alumnos de educación media superior, distribuidos en 188 hombres (62%), y 113 mujeres (38%), con una edad mínima de 14 años y máxima de 19, a quienes se les pidió contestar un cuestionario sobre desarrollo socioemocional mismo que arrojó una confiabilidad de Alfa de Cronbach de .940. **Resultados.** En el análisis descriptivo se encontró que en el desarrollo socioemocional la media más alta es de 3.35 y la media general es de 2.8755 (71.8855%). **Conclusiones.** Para este estudio se concluye que no existe una relación entre el desarrollo emocional y el rendimiento académico. En cuanto a las limitaciones, se requiere ahondar más en el desarrollo socioemocional por parte de los docentes.

Palabras clave: desarrollo socioemocional, educación, rendimiento académico

Abstract

Objective: To determine the relationship between socio-emotional education and academic performance in high school students. **Method.** A correlational, non-experimental study was carried out using a non-probabilistic sample of 301 high school students, divided into 188 men (62%) and 113 women (38%), with a minimum age of 14 years and a maximum of 19, who were asked to answer a questionnaire on socioemotional development, which yielded a Cronbach's Alpha reliability of .940. **Results.** In the descriptive analysis it was found that in socio-emotional development the highest mean is 3.35 and the general mean is 2.8755 (71.8855%). **Conclusions.** For this study it is concluded that there is no relationship between emotional development and academic performance. Regarding the limitations, it is necessary to delve deeper into the socio-emotional development by teachers.

Las emociones siempre han estado presentes en las personas a lo largo de sus vidas, es algo que no se puede prescindir, por lo que se debe tener preciso cuidado en este aspecto, dentro y fuera del aula.

Las instituciones educativas de manera tradicional no le dan el peso específico a este rubro, y como consecuencia, se han afrontado situaciones que tienen que ver con las emociones en los estudiantes, en algunos casos graves y en otros no se tuvo la solución adecuada.

Es en este sentido se tiene que:

En el contexto educativo, la Unesco ha señalado como fundamentales para el aprendizaje en el siglo XXI habilidades como la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad y la creación de contenido (*authorship*). De igual forma, resalta la importancia de diferentes competencias, como las *personales* (capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad, asunción de riesgos y creatividad), las *sociales* (trabajo en equipo, trabajo en red, empatía y compasión) y las *de aprendizaje* (gestión, organización capacidades metacognitivas y habilidad para convertir las dificultades en oportunidades, o de transformar la percepción del fracaso y la respuesta al mismo), (Scott, 2015, como se cita en García, 2018, p. 7).

Por lo que se puede apreciar la importancia que emerge de poder considerar las emociones de los alumnos en las aulas y su repercusión en el aprendizaje.

En Docentes (2019) se define la educación socioemocional como: proceso educativo, continuo y permanente que permite desarrollar en el alumno una serie de valores, actitudes, habilidades y conocimientos generando competencias a lo largo de su educación de manera que puedan apropiarse de diversas herramientas con las que tenga la oportunidad de edificar una vida integral en todos los aspectos posibles (p. 560).

El paradigma de investigación que se desarrolla en este trabajo es de corte cuantitativo, de tipo no experimental, ya que, de acuerdo con Hernández (2014) “los diseños no experimentales son los que se realizan sin manipular deliberadamente las variables” (p. 152).

Para esta investigación se considera el enfoque cuantitativo, que se constituye dentro del paradigma post-positivista, que de acuerdo con (Flores, 2004, como se cita en Ramos, 2015), menciona que el post-positivismo es una versión modificada del paradigma positivista. En donde este paradigma afirma que la concepción de la realidad no es ingenua como lo afirma el positivismo, que a su vez manifiesta una postura reflexiva, donde la realidad existe y no es aprehensible debido a que los fenómenos no son controlables y el ser humano no es perfecto (Flores, 2004, p. 12).

Así también se determina que este trabajo de investigación se centra en el enfoque epistemológico “racionalista-deductivo ya que contiene al

conocimiento como un acto de invención, que a través de la deducción contrasta el análisis lógico-formal y experimental, lógico matemático y se dan las relaciones de entrada-proceso-salida” (De Berríos & Briseño, 2009, p. 54).

De acuerdo con los objetivos que se plantean para esta investigación, se prevé un diseño metodológico en donde se engloba un enfoque cuantitativo, “que tiene como objeto explicar el fenómeno estudiado, y de esta manera poder predecirlo y así tener control sobre el” (Flores 2004, p. 12).

La pregunta de investigación que concierne a esta investigación es:

¿Qué relación existe entre la educación socioemocional y el rendimiento académico en alumnos de educación media superior?

Objetivos de investigación.

Determinar la relación que existe entre la educación socioemocional y el rendimiento académico en alumnos de educación media superior.

Hipótesis

La educación socioemocional determina el rendimiento académico en alumnos de educación media superior.

Material y métodos

Para esta investigación la técnica que se utilizó fue la escala de medición de actitudes, mediante la aplicación de un cuestionario sobre educación socioemocional que se envió vía WhatsApp mediante Google forms a los participantes de educación media superior para así recabar la información.

Una vez recabados los datos, se pasaron al programa estadístico SPSS v. 26., para obtener su validación y consistencia interna.

Para el tratamiento de la información fue de acuerdo con los resultados obtenidos de los cuestionarios contestados por los participantes, para la construcción de la base de datos en donde se le da un valor al escalamiento de acuerdo con las respuestas obtenidas.

Para el procedimiento, este tiene que ver con el estadígrafo que se obtenga después del análisis correspondiente y si es de tipo paramétrica o no paramétrica.

El diseño que se optó para esta investigación es de tipo descriptivo correlacional, ya que, se menciona así porque se describen las propiedades importantes de la variable desarrollo socioemocional y correlacional debido a que se pretende determinar si el desarrollo socioemocional tiene relación con el rendimiento académico.

Que, de acuerdo con Hernández et al. (2014) “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92).

Se llevó a cabo la implementación de un cuestionario, con respuestas en un escalamiento tipo Likert que los participantes contestaron.

Esta investigación que es de tipo correlacional y no experimental tuvo la participación de una muestra no probabilística de 301 estudiantes, de educación media superior, a quienes se les pidió responder un cuestionario de manera virtual, Además en los datos sociodemográficos arrojados se puede apreciar que la mayoría de los encuestados pertenecen al sexo masculino (Tabla 1).

Tabla 1

Datos sociodemográficos de la muestra participante

Sexo	Hombre	62%
	Mujer	38%
Edad	Mínima	14 años
	Máxima	19 años
	Promedio	15 años
Semestre que cursa	Primer semestre	54 %
	Tercer Semestre	23 %
	Quinto Semestre	23%
	Quinto Semestre	23%

Para este estudio se utilizó un cuestionario tipo Likert sobre desarrollo socioemocional en un solo formato compuesto de dos secciones, la primera corresponde a los datos sociodemográficos y contiene la edad, sexo, y semestre que cursa, y se incluye un ítem relativo al promedio obtenido en el semestre anterior.

La segunda sección consta de un cuestionario de 34 ítems llamado Encuesta del Desarrollo Socioemocional (Velasquez, 2022, pp. 79-80) que con una confiabilidad de .818 en Alfa de Cronbach y una validez de contenido sometida al análisis de expertos se considera suficiente para este estudio, y se envió mediante el formulario de Google Forms vía WhatsApp a los estudiantes de educación media superior, quienes se les pidió que de manera voluntaria contestaran cada una de las preguntas y se tomara en cuenta la escala de

respuesta en donde 0 es nunca, 1 casi nunca, 2 a veces, 3 casi siempre y 4 siempre, obteniendo así una muestra de 301 participantes.

De acuerdo con el tipo de estudio que es cuantitativo, y para este análisis se consideró el uso del software estadístico SPSS v. 26, para la captura de datos obtenidos, de cada uno de los participantes que en este caso se consideró edad, sexo, semestre que cursa y promedio general del semestre anterior, además de los 34 ítems ya codificados. Se realizó un trabajo preliminar para determinar qué tipo de análisis de debía utilizar ya sea paramétrico o no paramétrico.

Los datos obtenidos después de calcular el análisis de las variables tienen una interpretación lógica ya que se realizó un análisis preliminar que determinó el uso de la prueba no paramétrica y así obtener la distribución de normalidad de la variable socioemocional en donde cada ítem mostró que no hay distribución normal y de esta manera se decidió por la estadística no paramétrica con Rho de Spearman en una correlación bivariada.

Resultados.

Los resultados obtenidos quedaron de la siguiente manera: se hizo un análisis en Alfa de Cronbach obteniendo .940 de confiabilidad del instrumento utilizado.

Y después de haber realizado el análisis de los datos en SPSS v. 26 se obtuvo el siguiente resultado: $\rho(299) = 109$, $p = .059$ en donde se concluye que las dos variables no se relacionan, es decir que para este estudio el desarrollo socioemocional no tiene que ver con el rendimiento académico.

Para este estudio, que es de tipo descriptivo en base a la variable desarrollo socioemocional se arrojaron los siguientes resultados que se muestran en la tabla 2.

Se observa que la media más alta es de **3.35** que corresponde al ítem 9, referente a ¿Consideras que el estar motivado te permite crecer como persona y estudiante? La media general de la variable es de **2.8755** que transformado a porcentaje da un valor de **71.8855**.

Tabla 2

Medias de los ítems de la variable desarrollo socioemocional

Ítems	Media
1. ¿Mantienes la calma y no respondes a las provocaciones de tus compañeros de clase?	2.25
2. ¿Actúas tranquilamente ante algún problema que sucede?	2.68
3. ¿Reaccionas en forma positiva frente a las diferencias de opinión o críticas que recibes de tus compañeros o profesores?	2.77
4. ¿Te relacionas con tus compañeros confiando que existirá un respeto mutuo?	2.77

5. ¿Participas durante las sesiones de clase confiando que lo harás bien?	2.44
6. ¿Puedes enfrentar y solucionar los problemas que existan con tus compañeros confiando que saldrá todo bien?	2.46
7. ¿Te sientes motivado para realizar las tareas hasta logrando acabarlas con éxito?	2.96
8. ¿Consideras que las cosas no te salen bien te pueden motivar para seguir aprendiendo?	2.73
9. ¿Consideras que el estar motivado te permite crecer como persona y estudiante?	3.35
10. ¿Te trazas metas a largo plazo, durante el año escolar?	2.80
11. ¿Consideras que todo lo que aprendes te servirá para el futuro?	3.08
12. ¿Habitualmente piensas qué serás en un futuro?	3.13
13. Cuando estás realizando alguna actividad en equipo ¿Motivas a tus compañeros con ideas innovadoras?	2.64
14. ¿Trabajas de forma coordinada con los integrantes de tu equipo con el fin de lograr la meta?	2.99
15. ¿Participas con esmero cumpliendo con las responsabilidades que te asignan en tu equipo de trabajo?	3.22
16. En los trabajos en equipo ¿Delegas responsabilidades de acuerdo a las habilidades o cualidades de tus compañeros?	2.92
17. ¿Habitualmente lideras los trabajos en equipo?	2.31
18. ¿Organizas las actividades o tareas de manera activa durante el desarrollo de trabajos grupales?	2.78
19. ¿Se dividen las actividades entre todos los integrantes del equipo?	3.21
20. En los equipos que formas ¿Consideras que todos los integrantes pueden liderar al equipo?	2.54
21. ¿En las actividades de equipo se ayudan mutuamente entre todos los integrantes?	3.05
22. ¿Aceptas con respeto las opiniones de tus compañeros cuando consideran que hay otras formas de hacer los trabajos?	3.19
23. ¿Puedes incorporarte con facilidad a un nuevo equipo de trabajo?	2.56
24. ¿Puedes relacionarte con nuevos compañeros fácilmente?	2.54

25. ¿Te adaptas con facilidad con los compañeros que no sean de tu grupo de amigos sin perder tu identidad?	2.58
26. ¿Ante algún problema, ¿priorizas los valores para darle solución?	2.77
27. ¿Consideras que es importante ser uno mismo cuando se relaciona con nuevas personas?	3.23
28. ¿Consideras que de todo problema se aprende?	3.28
29. ¿Respetas y valoras las opiniones de tus compañeros, aunque sean diferentes a las tuyas?	3.24
30. ¿Disfrutas trabajar con tus compañeros que tienen diferentes puntos de vista, opiniones y estilos de trabajos diferentes a los tuyos?	2.93
31. ¿Eres respetuoso con tus compañeros que no aprenden a tu mismo ritmo?	3.27
32. ¿Escuchas con atención las ideas de tu compañero porque consideras que para él (ella) es importante lo que te está diciendo?	3.24
33. ¿Consideras que es importante la integración del aula como parte de una convivencia saludable?	3.21
34. A pesar de existir diferencias entre las personas del aula ¿Buscas motivos para mantenerse unidos?	2.65

En el presente estudio y de acuerdo con el análisis correlacional se muestra que la variable desarrollo socioemocional no hubo relación ($Rho (299) = 109, p = .059$) con el rendimiento académico; por lo que se concluye que el desarrollo socioemocional no influye en el rendimiento académico y no se pudo rechazar de esta manera la hipótesis nula.

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación que muestra que el desarrollo socioemocional no influye en el rendimiento académico se encontró que de acuerdo con Huanca (2018) en su investigación manifiesta que “los resultados indican el desarrollo socioemocional que tiene relación con el aprendizaje de los estudiantes”. (p. 2).

Y según lo comentado por Alvarez (2020) “las emociones tienen una intervención potente en la interacción maestro-alumno, relación fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, (p. 393).

En consonancia con este autor también manifiesta que: “la Educación Socioemocional es esencialmente un proceso de interacción social, una base sobre la que asentar las relaciones humanas y una forma de contribuir a la formación integral del ser humano en todas las etapas de su desarrollo. (Alvarez, 2020, p. 399).

Por otro lado en otro estudio encontrado, en donde se aplicó un diseño cuasi-experimental pre-post con grupo de control, los resultados muestran un impacto significativo positivo en alumnos de quinto y sexto grado (Milicic et al., 2013, p. 645).

De esta forma se pone en manifiesto una discrepancia con los resultados obtenidos en esta investigación, por tanto las implicaciones para este estudio son que el desarrollo de emociones socioemocionales no influye en el rendimiento académico, por tanto y atendiendo a lo que los autores mencionan debe de haber más atención de parte de los docentes en este aspecto, es decir que se avoque al desarrollo socioemocional de los estudiantes y no solamente a la adquisición de saberes académicos.

Las implicaciones en este estudio es que en algunos casos, el desarrollo socioemocional no es determinante para obtener un mejor desempeño académico, ya que se debe a factores que pueden ser influenciados por la gestión educativa del docente.

Así también la no existencia en las escuelas de una mayor profundización en las actividades socioemocionales, y no solamente sean temas de relleno o extracurriculares que se realizan por solo dar cumplimiento a una iniciativa de carácter administrativa.

Conclusión.

A decir de este estudio, se menciona que, en cuanto a la manera de hacer llegar la encuesta en este caso de forma virtual, hace que los participantes en su mayoría no puedan contestar en forma adecuada el instrumento sobre el desarrollo socioemocional.

Así también, el constructo desarrollo socioemocional es algo novedoso en la comunidad educativa, por lo que no hay una familiaridad en cuanto a su manejo e inserción en el aula, es decir que se debe poner mayor énfasis al aspecto socioemocional del alumno para que pueda tener un mayor rendimiento académico, y queda aquí abierta la posibilidad de seguir indagando sobre este tema en futuras investigaciones.

Referencias.

- Alvarez B. (2020). Educación socioemocional. *ALAS Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 2219-1631.
- Barba G. (2020). El rol del docente en la educación emocional. *Revista Conexión de Psicología*, 8(20), 7-11.
http://aliatuniversidades.com.mx/conexxion/wp-content/uploads/2016/09/Art-1_C-Psic_20.pdf
- Benítez-Hernández, M. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573962080013>

- Bisquerra A. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1) 7-43, <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- De Berríos (2009). Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to. nivel. *Visión Gerencial*, 8, 47-54. <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545882009.pdf>
- Docentes C. (2019). *Memoria*. Santiago Tianguistenco.
- Durand J. Et al, (2018). *Las neurociencias y su impacto en la educación*. VIII Jornadas Académicas de la Escuela de Educación, 65-66.
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria* 19(6), 7. <https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/>
- García P. (2021). *Educación Socioemocional y Formación Docente: Innovación a través de las redes sociales*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2021, 2.
- Gélvez C. Et al (2016). *El rol del docente para fortalecer el aprendizaje emocional en población en situación de posconflicto*. Corporacion Universitaria Adventurista UNAC.
- Huanca S. (2018). *El desarrollo socioemocional y aprendizaje de estudiantes de tercer grado de nivel primaria de la institución educativa “revolucionaria santa rosa” del distrito de san sebastián – Cusco 2018*. (Tesis de grado inédita). Universidad Nacional de San Agustín https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNSA_f107471889d6e32504e1b1fdf62ebab9
- Hernández S., Et al. (2014a). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill
- Hernández, S. Et al. (2014b). *Medología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Lopez L. (2018). *El desarrollo de las habilidades Socioemocionales como factor Influyente en el desempeño académico*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. En línea. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/habilidades-socioemocionales.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1808habilidades-socioemocionales>
- Marchant O. Et al, (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. . <https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2020.13.1.008/11996>
- Mathiesen M. (2011). Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2) 61-75. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200003>
- Milicic, N. Et al (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. 21(81), 645-666. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/hrH46QbCGY6zjz4XPhWVBtv/?lang=es&format=pdf>

- Moreno J. (2020). Rendimiento académico y habilidades de estudiantes en escuelas públicas y privadas: evidencia de los determinantes de las brechas en aprendizaje para México. *Revista de economía*, 37(95). <https://doi.org/10.33937/reveco.2020.148>
- Pérez E. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Perez L. (2018). Aprendizaje socioemocional: introducción necesaria. Educación. *Diálogo informado sobre políticas públicas*. <http://umc.minedu.gob.pe/aprendizaje-socioemocional-introduccion-necesaria/>
- Pérez-González, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Education & Psychology, Editorial EOS*, 6(15), 523-546.. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>
- Ramos C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av.psicol.* 23(1), 9-17. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- S.E.P. (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral planes y programas de estudio para la educación básica*. Autor.
- Velasquez A. (2022). Actividad Física y Desarrollo Socioemocional en el Estudiantado del V Ciclo de una Institución de San Martín de Porres. *Universidad César Vallejo*.

LA IDEA DE HIPÓTESIS EN EL MODELO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN DE JOHN ELLIOT

THE IDEA OF HYPOTHESIS IN THE ACTION RESEARCH MODEL OF JOHN ELLIOT

Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica de Durango. tbarraza-2017@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6262-0940>

Recibido: 07 de noviembre de 2022
Aceptado: 17 de diciembre de 2022

Resumen

En el presente artículo se aborda el análisis del tema de la hipótesis en el modelo de investigación acción de Elliot. Después del análisis se propone una precisión terminológica al respecto El trabajo se divide en cuatro apartados: 1.- Presentación, 2.- Las hipótesis explicativas, 3.- Una propuesta terminológica y 4.- A manera de cierre.

Palabras clave: investigación acción; hipótesis explicativas.

Abstract

This article deals with the analysis of the topic of the hypothesis in Elliot's action research model. After the analysis, a terminological precision in this regard is proposed. The work is divided into four sections: 1. - Presentation, 2. - The explanatory hypotheses, 3. - A terminological proposal and 4. - As a closing.

Keywords: action research; explanatory hypotheses

Presentación

John Elliot en su libro "El cambio educativo desde la investigación acción" (2000) nos ofrece en su capítulo seis una guía práctica para la investigación acción, En esta guía propone cinco pasos: 1.- Identificación y aclaración de la idea principal, 2.- Reconocimiento y revisión, 3.- Estructuración del plan general, 4.- El desarrollo de las siguientes etapas de la acción, y 5.-Implementación de los siguientes pasos.

En el paso dos Elliot (2000) plantea dos momentos: descripción de los hechos de la situación enunciada en el paso anterior y explicar los hechos de la

situación. En este segundo momento propone el uso de la lluvia de ideas para generar hipótesis explicativas y es aquí donde surge el concepto que se desea analizar; hipótesis explicativas.

Las hipótesis explicativas

La idea de la explicación surge asociada a la investigación científica; en el siglo XX nos encontramos con dos acepciones: la explicación como inserción de nuestra variable en un modelo teórico (explicación teórica), defendida por miembros prominentes del Círculo de Viena, y la explicación como relación entre causa y efecto (explicación causal), defendida por los representantes de la perspectiva causalística.

En ese sentido, cuando Elliot (2000) plantea la idea de hipótesis explicativas queda la duda de cómo entiende este concepto. Inicialmente nos ofrece una serie de preguntas indicativas para formular nuestras hipótesis explicativas: ¿Cómo surgen? ¿Cuáles son las contingencias pertinentes o factores críticos que tiene que ver con las situaciones descritas? Las respuestas a estas preguntas, en palabras de Elliot (2000), nos permiten pasar de la descripción de los hechos al análisis crítico del contexto donde surgen, y sobre todo para establecer la relación entre los hechos de la situación inicial y otros factores que operan en su contexto.

Antes de continuar analicemos estos planteamiento iniciales. La primera pregunta nos conduce a la génesis u origen del problema, mientras que la segunda nos dirige al análisis contextual. La explicación subsiguiente que hace Elliot (2000) deja de lado la primera pregunta y la idea de buscar la génesis y origen de la situación inicial para centrarse únicamente en la segunda pregunta estableciendo que lo que se busca son relaciones de la situación inicial con otros factores del contexto donde se presenta. ¿Qué tipo de relaciones? No las explica, ni las adjetiva para poder saber el tipo de relaciones de la que habla. Solo las enuncia sin mayor información.

A continuación Elliot (2000) nos plantea unos ejemplos y nos indica la estructura que tiene una hipótesis explicativa; en primera instancia centraré la atención en la estructura y después analizaré los ejemplos.

La estructura de la hipótesis explicativa que nos plantea Elliot (2000) es: 1.- Descripción de determinados factores contextuales, 2.- Descripción de la mejora buscada y 3.- Explicación de la relación mencionada en la hipótesis. Como se puede observar en esta estructura se deja de lado la situación inicial y se centra la atención en los factores contextuales con la que se le relacionó y se establece la relación de éstos con la mejora que se busca.

Hasta aquí parecería que nos encontramos ante una cadena de relaciones, aparentemente causal, con tres eslabones: 1) situación inicial, 2) factores del contexto que se relacionan con la situación inicial, y 3) Relación de esos factores con la mejora buscada. En esta lógica las hipótesis explicativas sería la relación entre el segundo y tercer eslabón.

Empero ¿Qué nos indican los ejemplos? Uno de los ejemplos que menciona Elliot (2000) nos da otra versión diferente de los componentes de la

hipótesis explicativa. A continuación menciono el ejemplo y luego identifico sus tres componentes:

Las expresiones como: "bueno", "interesante", "bien", a continuación de las ideas expresadas por los alumnos pueden impedir manifestaciones de ideas diferentes, pues suelen interpretarlas como muestras de aprobación del desarrollo de ciertas ideas en detrimento de otras.

Los tres elementos de esta hipótesis son:

- 1.- "Las expresiones como: "bueno", "interesante", "bien", a continuación de las ideas expresadas por los alumnos"
- 2.- "Pueden impedir manifestaciones de ideas diferentes"
- 3.- "Pues suelen interpretarlas como muestras de aprobación del desarrollo de ciertas ideas en detrimento de otras".

En el primer caso no se observa la descripción de los factores contextuales que deberían de ir según la propuesta de Elliot (2000). Lo que encontramos es la acción a realizar. Cabe mencionar que cuando Elliot (2000) explica el ejemplo a esta parte le llama factores contextuales.

En el segundo caso queda clara la descripción de la mejora buscada como consecuencia deseable.

En el tercer caso queda clara la explicación de la relación mencionada en la hipótesis.

Una vez hecho este análisis quedan claro dos puntos ambiguos o imprecisos presentes en la descripción de este momento en el modelo de Elliot (2000):

- 1.- No queda clara la idea de lo que es explicación, ni las relaciones o tipo de relaciones a las que hace alusión.
- 2.- La noción de factores contextuales es totalmente opaca y sin punto de anclaje empírico.

Una propuesta terminológica

Ante las deficiencias identificadas, no sé si atribuidas al autor u originadas por la traducción al español, creo necesario hacer unas precisiones terminológicas a este modelo; para desarrollar esas precisiones me baso centralmente en los ejemplos que son el referente empírico más claro que se puede tener al respecto.

Primeramente creo que en lugar de denominarlas hipótesis explicativas deberían denominarse: hipótesis explicativas de la acción o hipótesis de acción.; en cualquier de los dos casos hablaríamos de posibilidades de acción para enfrentar la situación inicial.

Al primer componente de la hipótesis, en lugar de denominarse "descripción de determinados factores contextuales", se debería denominar "acción que se prevé".

Así mismo es necesario reformular las primeras preguntas indicativas que a la letra dicen "¿Cómo surgen? ¿Cuáles son las contingencias pertinentes o factores críticos que tiene que ver con las situaciones descritas?" y sustituirlas por otras como las siguientes "¿Qué se puede hacer para enfrentar con éxito la necesidad o problema identificado en la situación inicial?"

¿Qué líneas de acción se pueden desarrollar para solucionar a necesidad o problema identificado en la situación inicial tomando como referente los recursos del contexto en el que nos desenvolvemos?

A manera de cierre

En el año 2017 Díaz-Basso realiza una revisión de literatura sobre el uso de la investigación acción en Iberoamérica; su análisis le permite llegar, entre otras, a la conclusión de que John Elliot es el autor más citado.

Esta conclusión coincide con la percepción generalizada en la ecología intelectual donde me desenvuelvo de que Elliot es el autor más popular entre los metodólogos de la investigación acción; sin embargo esta popularidad no indica su adecuado uso o interpretación.

En ese sentido es que decidí realizar un primer análisis de su obra y ayudar a su mejor comprensión; en esta ocasión me centré en el término hipótesis explicativa. Espero que las precisiones que propongo permitan comprender mejor este modelo,

Referencias

- Díaz-Basso, C. P. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 159-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281056021010>
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación, las ciencias sociales y las humanidades.

Revisión. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” en alguna de las siguientes tres modalidades: a) revisión por parte de miembros del consejo editorial, b) revisión por pares evaluadores externos a propuesta del propio autor, y c) revisión a partir del proceso denominado oferta de revisores a través del stock de evaluadores formado por la propia revista. Los árbitros invitados a evaluar los trabajos postulados utilizarán las siguientes guías de evaluación: 1.- Guía de evaluación de investigaciones, y 2.- Guía de evaluación de ensayos. Se recomienda a los autores revisar estas guías antes de enviar su trabajo; ambas pueden ser consultadas en la página de nuestra revista:

<http://praxisinvestigativa.mx/normasdeevaluacion.html>

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (sexta edición en inglés y tercera en español, 2010). Sus palabras claves deberán responder al vocabulario controlado de IRESIE, disponible en la siguiente dirección: http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario_Controlado.pdf. Los trabajos que no cubran estos requisitos serán devueltos a sus autores para ser revisados.

Envío de trabajos. El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, ajustándose a la plantilla correspondiente y en el procesador de textos Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los revisores informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie2@gmail.com

Recepción de trabajos. La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

Antiplagio: los trabajos postulados para publicarse en la revista serán verificados para detectar la posible existencia de plagio a través de los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

La verificación de plagio se realizará al inicio del proceso de revisión. En el caso de que se detecte alguna forma de plagio en un porcentaje mayor al 20%, el director, o el coordinador editorial de la revista, solicitarán a los autores las explicaciones adecuadas, que de no ser convincentes resultarán en el rechazo del artículo.

Cesión de derechos. Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.