

majta

Revista de
investigación educativa,
formación y
profesionalización docente

Volumen 01, número 01, enero-junio de 2023

ISSN: 2992-6858



CRESO
Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora



Revista de
investigación educativa,
formación y
profesionalización docente

Publicación editada por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (Creson) Derechos al Uso Exclusivo número 04-2022-111717481900-102, ISSN: 2992-6858

Majta, revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente es una publicación académica semestral, dictaminada por pares en modalidad doble ciego, que busca contribuir a la difusión de la investigación educativa para fortalecer el diálogo en la comunidad académica especializada en la materia.

Directorio

Dr. Luis Ernesto Flores Fontes
Director

Dra. María del Socorro Arvizu Arvizu
Editora en jefe

Dra. Alejandra Meza Noriega
Coordinadora editorial

Mtra. Susana Elena Barrera Barrios
Subcoordinadora de procesos editoriales

L.D.G. Jesica Loustaunau Rodelo
Diseño de imagen

O redonda. Servicios editoriales

Juan Manuel Córdova
Cuidado editorial

Andrea López
Mayra Velasco
Corrección

Héctor López
Diseño editorial

Cristophe Barrera
Maquetación

Fotografía de portada

Cortesía del Archivo Histórico de la Arquidiócesis de Hermosillo, Pbro. Cruz Acuña Gálvez.



Tras el decreto número Catorce, dictado en Nogales, Sonora, en el que, por órdenes del entonces gobernador y comandante militar del estado de Sonora, Plutarco Elías Calles, queda establecida en la ciudad de Hermosillo una Escuela Normal para Maestros y Maestras y, con el objetivo de iniciar las labores a la mayor brevedad, se dispone del edificio que se encontraba contiguo a la catedral metropolitana, que se puede observar en la imagen. A este edificio se trasladó el gabinete de física, el laboratorio de química, el museo zoológico, los volúmenes de la biblioteca y todo lo que se había adquirido para el Instituto Sonorense —un proyecto educativo que no logró consolidarse—, incorporándolo a la naciente institución, dirigida por el profesor Luis G. Monzón. De lo anterior da cuenta Rivera (1975, p.37) en el libro *Breve Historia de la educación en Sonora e historia de la Escuela Normal del Estado*.

Referencia

Rivera Rodríguez, G. (1975). *Breve historia de la educación en Sonora e historia de la Escuela Normal del Estado*. México: Acero Avalos.

Majta. Revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente, volumen 01, número 01, enero - junio de 2023, es una publicación electrónica semestral editada por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. Carretera federal 15, km 10.5, colonia Café Combate, C.P. 83165, Hermosillo, Sonora, México; teléfono (662) 1080630; majta.creson.edu.mx; contacto: majta@creson.edu.mx. Editora en jefe: María del Socorro Arvizu Arvizu. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04-2022-111717481900-102, ISSN: 2992-6858; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Índice

- 5** Editorial
- 9** **Gestión estratégica universitaria: perspectiva de jefes de departamentos académicos**
University Strategic Management: Perspective of Academic Department Heads
Roxanna Daniela Méndez Rodríguez
Alejandro Arellano González
Blanca Carballo Mendívil
- 35** **La asesoría técnica como un factor clave para el fortalecimiento del personal directivo**
Technical Consultancy as a Key Factor for Strengthening Managerial Staff
Ana Gloria Jiménez Williams
Sonia Zulema Nieblas Villa
- 49** **Redes de colaboración entre Cuerpos Académicos: estrategia para el cierre de brechas en la investigación educativa**
Collaboration Networks Between Formal Research Groups: A Strategy to Close Gaps in Educational Research
Blanca Julia Silva Ballesteros
Nydia Morales Ledgard
Rosa Guadalupe Ibáñez Marín
- 67** **El enfoque etnográfico como alternativa para vincular docencia e investigación**
Ethnographic Approach as an Alternative to Bind Teaching and Research
Alejandro Arrecillas Casas
- 83** **Formación de docentes universitarios con base en el modelo TPACK**
Faculty Training Based on the TPACK Model
Adriana Irene Carrillo Rosas
Edisa Georgina González Almada
Guadalupe Cristina Murillo Navarrete

105

Fortalecimiento de prácticas alfabetizadoras mediante habilidades neuropsicológicas previas a lectura y escritura en Primer Ciclo de Educación Primaria

Strengthening of Literacy Practices through Neuropsychological Abilities before Reading and Writing in the First Cycle of Primary Education

Adriana Patricia Sandoval Fernández

121

El clima del aula: una revisión sistemática para aterrizar en lo virtual
Classroom Climate: A Systematic Literature Review to Land in Virtual Environments

Karla Nereyda Romero Félix

Armando Lozano Rodríguez

Editorial

Nos enorgullece presentar el primer número de la revista digital de investigación educativa, formación y profesionalización docente editada por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (Creson), cuyo nombre —*Majta*— recupera un vocablo en lengua *Jiak noki* (yaqui) que significa “enseñar” o “preparar”.¹

La revista, con periodicidad semestral, es resultado del trabajo coordinado de la Dirección de Posgrado e Investigación y de la Dirección de Comunicación, Difusión y Diseño Editorial del Creson, guiadas por el objetivo que establece la Ley General de Educación Superior, en el Artículo 31, Fracción III, para las Escuelas Normales y las Instituciones de Formación Docente: “Desarrollar actividades de investigación [...] en las áreas propias de su especialidad [...] que contribuyan a la profesionalización de los docentes y al mejoramiento de sus prácticas educativas”.

Alineada con esta visión, nuestra revista tiene especial interés en los ejes temáticos dedicados a la educación en campos disciplinares, formación continua, diversidad e inclusión, tecnología aplicada al aprendizaje, innovación, práctica docente e intervención educativa y gestión estratégica de la educación.

Los siete trabajos que se incluyen en este número están dedicados a la investigación en materia de formación y profesionalización docente, así como a la gestión educativa, temas de gran relevancia en las instituciones de educación superior. Los manuscritos han sido revisados por un amplio equipo de dictaminadoras y dictaminadores, a quienes extendemos nuestra gratitud y reconocimiento.

El texto “Gestión estratégica universitaria: perspectiva de jefes de departamentos académicos”, a cargo de Roxanna Daniela Méndez Rodríguez, Alejandro Arellano González y Blanca Carballo Mendivil, aborda la discusión acerca del rol de los mandos intermedios en la operacionalización de la visión institucional, en el marco de obstáculos diversos y estrategias variadas para superarlos.

1 De acuerdo con el *Diccionario yaqui de bolsillo Jiak Noki-español/Español-Jiak Noki* (Buitimea, Estrada, Grageda y Silva, 2017).

En el ámbito de la gestión en educación básica, el artículo “La asesoría técnica como un factor clave para el funcionamiento del personal directivo”, de Ana Gloria Jiménez Williams y Sonia Zulema Nieblas Villa, da cuenta del rol que juega este recurso para el liderazgo educativo y la importancia del acompañamiento para implementar estrategias de mejora continua en áreas de oportunidad detectadas dentro de una determinada zona escolar.

Es necesario generar condiciones apropiadas para que los docentes dediquen parte de su tiempo a tareas de investigación. Una de las estrategias es el trabajo en red, del que da cuenta el artículo “Redes de colaboración entre cuerpos académicos: estrategias para el cierre de brechas en la investigación educativa”, de la pluma de Blanca Julia Silva Ballesteros, Nydia Morales Ledgard y Rosa Guadalupe Ibáñez Marín. En el texto se recogen testimonios de integrantes de un cuerpo académico que trabaja de forma conjunta con Escuelas Normales y universidades del país.

Por su parte, Alejandro Arrecillas Casas, en el artículo “El enfoque etnográfico como alternativa para vincular la docencia y la investigación”, invita a pensar en la relación entre etnografía y docencia, planteando la posibilidad de sistematizar este enfoque para la investigación desde las escuelas normales y universidades pedagógicas, como una salida para actividades subyacentes al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el ámbito de la literacidad digital, en el artículo “Formación de docentes universitarios con base en el modelo T-PACK”, Adriana Irene Carrillo Rosas, Edisa Georgina González Almada y Guadalupe Cristina Murillo Navarrete reflexionan sobre las dimensiones de análisis para lograr una formación docente que aproveche las nuevas tecnologías en los distintos contextos de aprendizaje, considerando el dominio de contenidos y la pedagogía necesaria para transmitir los conocimientos.

También este número inaugural incluye un texto dedicado al lenguaje y a la comunicación, a cargo de Adriana Patricia Sandoval Fernández. El texto “Fortalecimiento de prácticas alfabetizadoras mediante habilidades neuropsicológicas previas a lectura y escritura en el Primer Ciclo de Educación Primaria”, documenta un caso de estudio en el que se implementó un material didáctico que permitió la continuidad del aprendizaje a distancia durante la pandemia por COVID-19, a la vez que enriqueció la práctica docente.

Por último, el artículo “El clima del aula: una revisión sistemática de la literatura para aterrizar en lo virtual”, de Karla Nereyda Romero Félix y Armando Lozano Rodríguez, revisa el estado del arte sobre el tema y destaca su importancia para la educación, además de reconocer la escasa literatura que al respecto se ha producido en algunos países, entre ellos México.

Con el primer número de la revista *Majta*, el Creson abre un espacio de diálogo permanente con otras instituciones de educación superior, educación media superior y educación básica, en temas de investigación educativa, formación y profesionalización docente. Por ello, invita a sumarse al proyecto a investigadoras e investigadores, a personal docente, directivo y de apoyo, y a las y los estudiantes de licenciatura y de posgrado interesados en aportar reflexiones, ideas y experiencias exitosas para la innovación y la mejora continua de la educación.

María del Socorro Arvizu Arvizu

Editora en jefe

Alejandra Meza Noriega

Coordinadora editorial

Gestión estratégica universitaria: perspectiva de jefes de departamentos académicos

University Strategic Management: Perspective of Academic Department Heads

Roxanna Daniela Méndez Rodríguez*

Estudiante de Posgrado del Instituto Tecnológico de Sonora (México)

Alejandro Arellano González**

Profesor investigador del Instituto Tecnológico de Sonora (México)

Blanca Carballo Mendivil***

Profesora investigadora del Instituto Tecnológico de Sonora (México)

Resumen

El entorno dinámico en el que se desenvuelven las universidades les exige incorporar conceptos y esquemas empresariales para sobrevivir. El objetivo de este trabajo es comprender la realidad en torno a las prácticas de gestión estratégica desarrolladas por jefes de departamentos académicos mediante una investigación cualitativa. La información se recolectó a través de doce entrevistas semiestructuradas a jefes de departamentos académicos de una de las instituciones de educación superior más prestigiosas del noroeste mexicano y se realizaron dos tipos de análisis: a) estadístico y b) de contenido, siguiendo un sistema de categorías. Los resultados evidencian el alto compromiso de las autoridades y el cuerpo académico con el progreso institucional; sin embargo, se revela también la falta de recursos, planeación y monitoreo de actividades interdepartamentales. Finalmente, se presenta una propuesta para el desarrollo de un marco de acción considerando las necesidades detectadas.

Palabras clave

Gestión estratégica, jefe de departamento académico, universidad.

* roxanna.mendez147823@potros.itson.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0003-1697-6246>

** aarellanog@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-6594-8391>

*** blanca.carballo@itson.edu.mx | Autora para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0003-0966-7146>

Abstract

To survive in the dynamic environment, universities need to incorporate business concepts. The objective of this paper is to understand the strategic management practices developed by academic department heads through qualitative research. Data were collected through twelve semi-structured interviews with heads of academic departments of one of the most prestigious higher education institutions in northwestern Mexico and two types of analysis were conducted: statistical and content analysis following a category system. The evidence shows the great commitment of the authorities and professors with institutional progress, however, it also reveals the lack of resources, planning and monitoring of interdepartmental activities. Finally, actions are proposed for the needs detected.

Keywords

Strategic management, academic department head, university.

INTRODUCCIÓN

La educación superior atraviesa una de las más grandes crisis en la historia, especialmente en países en vías de desarrollo, como es el caso de México. Los últimos veinte años la matrícula universitaria mexicana ha pasado de 2,047,895 a 4,004,062 registrados (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022a), lo que representa un incremento de más del 95%. Sin embargo, el recurso financiero para satisfacer las necesidades educativas tiene nulo crecimiento. De acuerdo con Martínez (2020) el Presupuesto de Egresos de la Federación destinado a la educación en el año 2020 tuvo una caída del 1.3%.

Orozco et al. (2019) sugieren que las universidades mexicanas “se volvieron funcionales del sistema” (p. 83), pues para recibir una mayor cantidad de recursos tuvieron que implantar controles de calidad que se han convertido en lentos procesos burocráticos que provocan que se desperdicie tiempo, dinero y esfuerzo en actividades que no generan valor. En línea con lo anterior, Arechavala y Sánchez (2017) sostienen que existe una carencia de visión y liderazgo en los directivos, pues la mayoría enfoca sus esfuerzos en el desarrollo de una carrera política más que en el desarrollo institucional o científico de la universidad.

Según Garza et al. (2021) las universidades son organizaciones complejas, pues están integradas por personas altamente calificadas y competitivas con objetivos usualmente heterogéneos; por lo tanto, direccionarlas y organizarlas es un reto. De ahí la importancia de contar con gestores eficientes que establezcan directrices compartidas para la actuación (De la Garza, 2017).

La estructura funcional universitaria varía en función de la institución, sin embargo, la máxima autoridad suele ser el equipo de rectoría responsable de dirigir a la institu-

ción a partir de los lineamientos establecidos por el consejo. De ellos se desprenden las direcciones administrativas y académicas; las primeras dan soporte administrativo y financiero, mientras que las segundas son unidades de apoyo que buscan la optimización de los procesos ejecutados en los departamentos académicos a fin de articular las actividades sustantivas con las tendencias externas y políticas y normativas internas.

Los departamentos académicos son entidades institucionales intermedias que albergan a un grupo de académicos especializados en un campo del conocimiento para que desarrollen funciones de docencia, investigación y extensión de manera conjunta (Zabalza, 2000; Zamanillo, 2003a). Dichos cuerpos cuentan con un jefe de departamento académico (JDA) responsable de gestionar recursos económicos, dirigir al personal académico, otorgar permisos, promover la participación, representar a la unidad ante la institución, programar clases y resolver cualquier problemática entre los integrantes.

Sin embargo, en ocasiones el JDA es seleccionado por su trayectoria académica y no cuenta con la experiencia administrativa suficiente para realizar las actividades del puesto, poniendo así en riesgo la eficacia administrativa del sistema (Planes, 2017).

De acuerdo con Martínez et al. (2019), y con Hladchenko y Benninghoff (2020), resulta de vital importancia conocer el perfil de los mandos intermedios y las actividades que realizan, pues son ellos quienes motivan, asesoran, coordinan y promueven un buen clima laboral para el óptimo desempeño de la unidad.

Los cambios disruptivos en el mercado de servicios educativos exigen a los administradores universitarios nuevos enfoques y conceptos para formular y desplegar estrategias que consideren externalidades de la institución y su potencial organizativo interno (Kuchta et al., 2019). Sin embargo, pese a su importancia, como menciona Rybníček et al. (2019), la investigación sobre las experiencias profesionales de los JDA aún está en una etapa incipiente.

Bajo este contexto, la presente investigación tiene como propósito comprender la realidad en torno a las prácticas de gestión desarrolladas por las autoridades de cada departamento educativo mediante una investigación cualitativa con el objetivo de que, mediante el acercamiento a los actores principales, se pueda conocer y comprender los significados que se le otorgan a la gestión estratégica y su accionar en el entorno educativo con la finalidad de obtener un marco de referencia que contribuya al desarrollo de propuestas de mejora para los departamentos académicos.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La *gestión* es definida por Sanabria (2007) como una actividad que comprende e interviene en los distintos niveles, funciones y procesos para lograr objetivos organizacionales, mientras que Bryson y George (2020) consideran que la *estrategia* es un conjunto de decisiones y actividades que alinean aspiraciones y capacidades para crear valor.

El término *gestión estratégica* se introdujo a inicios de la década de 1960 y consiste en una forma dinámica de operar las organizaciones (Kulkarni et al., 2020). Por su parte, Hoskisson et al. (1999) y Brui (2018) la definen como un proceso continuo y flexible que emplea recursos y dirige actividades para el desarrollo de ventajas competitivas y logro de objetivos establecidos; se conforma de las etapas de análisis, formulación, determinación, desarrollo, implementación, evaluación y control de estrategias.

A juicio de Akparobore y Omorekejimi (2020) si bien las organizaciones académicas, a semejanza de una empresa, requieren gerentes, necesitan mucho más que una gestión eficiente para progresar: un liderazgo eficaz que permita la máxima productividad y eficacia laboral, a través de una promoción de compromiso, excelentes habilidades de comunicación, habilidad para tomar decisiones, delegación de autoridad y empoderamiento de subordinados.

La gestión educativa estratégica acopla procesos teórico-prácticos para satisfacer las necesidades sociales, siendo una de sus principales características el enfoque sistémico, profesionalización del personal, trabajo colaborativo, capacidad de innovación, asesoramiento y orientación (Pozner, 2003).

Dicho acoplamiento no es sencillo; Parakhina et al. (2017) señalan que la gestión universitaria se enfrenta a grandes dificultades por la gran cantidad de partes interesadas e involucradas en sus procedimientos. Desde la perspectiva del jefe, Rodríguez et al. (2015) encontraron que, pese a su entusiasmo en el puesto, los funcionarios de alto nivel carecen de una visión de grupo. Además, los procedimientos de actuación son poco claros, lo que hace su labor más difícil. Por su parte, Tamay (2017) encontró que los jefes no se encuentran motivados para realizar sus funciones, y su perfil no es el adecuado para las tareas a realizar, evidenciando así la ausencia de programas de selección y evaluación para su contratación.

Para que las universidades alcancen el óptimo desarrollo es necesario gestionar estratégicamente sus procesos. Dandagi et al. (2016) señalan que la falta de alineación de esfuerzos, estructuras rígidas y burocráticas, ausencia de delegación de poder y responsabilidades, así como la falta de transparencia en el manejo de los recursos financieros han provocado una menor competitividad.

Con esta idea coincide Tárraga (2019), quien encontró que la previsión de recursos, control normativo y tareas institucionales tienen un efecto positivo de 0.963 en la asistencia y puntualidad, trabajo en equipo, productividad, respeto y responsabilidad, calidad en el trabajo, trabajo bajo presión y desempeño laboral.

Hasta el momento, los enfoques de gestión universitaria han estado caracterizados por un alto grado de centralismo burocrático y elitismo. La información es un aspecto clave de acuerdo con Véliz et al. (2016), para quienes la infraestructura universitaria, la calidad en comunicación y el manejo de información son vitales para el logro de objetivos propuestos.

Los autores proponen el uso del enfoque de gestión por proyecto y proceso, dado que contribuye a la optimización de recursos y desarrollo de capacidades que permiten el óptimo desempeño de la unidad.

La ejecución de la estrategia es una parte crucial, pues no solo basta con planear. Dicha problemática ha sido expuesta por Curvelo et al. (2019), quienes luego de estudiar a catorce universidades encontraron que la gestión estratégica de los campus académicos se caracteriza por estrategias bien definidas que persiguen la obtención de ventajas competitivas, productividad y sostenibilidad financiera; sin embargo, dichas líneas de acción no se implementan, y no existen mecanismos como cuadros de mando integral que permitan monitorear la efectividad de sus actividades.

Shujahat et al. (2017) y Leyva (2018) desarrollaron un modelo conformado por tres dimensiones: planeación estratégica (establecer visión y misión, evaluar entorno organizacional, fijar objetivos y generar estrategias), implementación de estrategia (asignar recursos, modificar estructuras, promover cultura de apoyo), y evaluación de estrategia (establecer mecanismos de monitoreo continuo, emprender acciones correctivas, identificar oportunidades de mejora).

En un sentido más amplio, la Secretaría de Educación Pública (Vázquez, E., 2010) propone un modelo que considera la planeación, ejecución, trabajo colaborativo, liderazgo, participación social responsable, y monitoreo y control.

Durante el proceso de planeación se analizan situaciones y establecen objetivos, en la implementación se efectúan las acciones planteadas, en el trabajo colaborativo se impulsa la colaboración y desarrollo entre el personal, en el liderazgo se ordena y apoya al profesorado, en la participación social se consideran las necesidades y expectativas de las partes interesadas y finalmente durante el monitoreo y control se toman decisiones con base en la información recolectada.

METODOLOGÍA

Dada la complejidad del análisis de las prácticas de gestión se eligió el paradigma interpretativo con metodología cualitativa por la naturaleza de los datos recogidos. Además, partiendo de la idea de que cada individuo piensa y actúa a partir del significado que le otorgue a las cosas, se siguió el método de interaccionismo simbólico.

El análisis de caso se realizó en una de las instituciones de educación superior públicas más prestigiosas del noroeste mexicano, distintivo que ha logrado debido al número de programas educativos acreditados, al alto porcentaje de alumnos que están matriculados en un programa acreditado, al número de profesores con posgrado (casi 100%), así como los premios obtenidos por alumnos y docentes, al número de artículos publicados en revistas especializadas, a los índices de calidad de programas educativos así como su moderna infraestructura, entre otros aspectos académicos y administrativos.

El vicerrector académico institucional fungió como impulsor del proyecto y otorgó las facilidades para contactar y agendar una cita con los participantes. Las entrevistas se realizaron de manera sincrónica remota a través de la plataforma *Google Meet* y tuvieron una duración promedio de 80 minutos.

En concreto, se dispuso de una muestra final conformada por doce jefes de departamento o unidades académicas ubicadas en tres ciudades. Los participantes (una mujer y once hombres) fueron seleccionados intencionalmente por sus características: antigüedad laboral, experiencia en puestos directivos y adscripción a distintos campos del conocimiento. Esta razón justifica el tamaño de muestra, naturaleza del estudio, metodología y riqueza teórica alcanzada gracias a los participantes.

Se empleó la técnica de entrevista semiestructurada por su alto grado de flexibilidad y gran posibilidad de adaptarse al informante. La guía empleada se basa en los aportes de Vázquez, E. (2010), Márquez (2014), Parakhina et al. (2017) y Martínez et al. (2019), misma que se orienta a conocer el perfil del JDA indagando en aspectos personales, profesionales y laborales, comprender cómo opera el departamento en los distintos procesos operativos, estratégicos y de soporte, definir el nivel de integración entre los principales actores y las experiencias y reflexiones contenidas en la vida de los jefes, así como los significados otorgados a su forma de gestionar. Las categorías son las siguientes:

- a) Perfil laboral: Perfil que describe aspectos sociodemográficos, personales, profesionales y laborales del participante.
- b) Procesos operativos: Actividades y decisiones realizadas en el departamento con el objetivo de desarrollar eficientemente las actividades de docencia, investigación y extensión.

- c) Procesos estratégicos: Actividades y decisiones relacionadas con la determinación de políticas internas, estrategias, objetivos y metas del departamento.
- d) Nivel de integración: Vínculo laboral existente entre los integrantes de la institución.
- e) Conceptualización: Representaciones e imaginarios que el participante le otorga a las funciones del puesto y los términos de gestión estratégica.
- f) Gestión estratégica: Prácticas de planeación, monitoreo y control ejecutadas en el departamento para el logro de objetivos departamentales e institucionales.

La información recolectada en formato .mp4 se transcribió a texto para realizar un análisis estadístico mediante el estudio de frecuencias empleado por Martínez et al. (2019), lo cual se enriqueció a través de un análisis de contenido empleando el proceso de categorización, análisis e interpretación propuesto por Martínez (1998) en el *software* ATLAS.ti v9.1.2.

El estudio se apegó a consideraciones éticas que garantizan la justicia, equidad y confidencialidad promovida por Moscoso y Díaz (2018), el trato hacia todos los participantes fue digno y sin distinción por su condición profesional, física, económica y/o cultural.

Además, la información recolectada fue manejada y almacenada con discreción, garantizando en todo momento el anonimato de los voluntarios. Para respetar la autonomía del participante se le otorgó un consentimiento informado donde se expusieron los propósitos, riesgos, beneficios y el derecho de retirarse en caso de ser pertinente, sin recibir ninguna clase de penalización.

Para asegurar la credibilidad de los resultados se resguardaron todos los videos de las entrevistas realizadas, se hicieron transcripciones textuales de las mismas y se discutieron las interpretaciones con investigadores expertos en el tema. Por último, para permitir la auditabilidad y transferibilidad sin comprometer la identidad se describe un perfil promedio de los informantes

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Resultados

Los resultados de la investigación se presentan en seis apartados: caracterización del JDA, procesos operativos y de soporte, procesos estratégicos, nivel de integración, conceptualización y prácticas de gestión. A continuación, se describen los hallazgos:

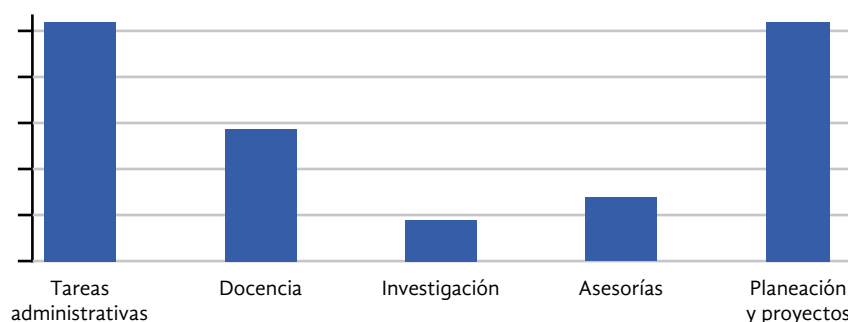
Perfil laboral del JDA

La edad promedio de los JDA es de 49 años, 92% son del sexo masculino y el 100% cuenta con algún posgrado. Antes de ingresar al puesto el 83.3% tenía experiencia en áreas administrativas y el 50% trabajó como responsable de programa educativo. La antigüedad laboral promedio en la institución es de 20 años, mientras que la experiencia promedio en el puesto directivo actual es de tres años. Cabe señalar que el 72% fue designado al puesto y el 92% no recibió capacitación para tomar el cargo.

Procesos operativos

Como se observa en la figura 1, el 100% de los participantes coinciden en que la mayoría de las actividades que realizan diariamente están asociadas a tareas administrativas como contestar correos, asistir a reuniones, cumplir solicitudes, programar actividades calendarizadas y atender necesidades de alumnos, maestros y/o programas educativos. Adicional a ello, el 54.5% dedica tiempo a impartir clases, 18.2% realiza actividades de investigación y 27.3% da asesorías o capacitaciones. Únicamente el 9.1% dedica tiempo a actividades de planeación o proyectos del departamento, dirección e institución.

Figura 1. Actividades diarias del JDA



El factor humano es el que más se asocia a la satisfacción de los JDA dado que el 37% declara que lo que más disfruta de su labor es el trabajo en equipo pues, además de contar con personal muy valioso, existe una relación estrecha entre los integrantes de las unidades académicas. Le sigue la posibilidad de apoyar a personas (25%) y el obtener buenos resultados (25%) que coadyuven al avance institucional. La figura 2 muestra dichos resultados.

La colaboración que tenemos en el departamento, el equipo de trabajo de los profesores es un grupo altamente calificado y son personas muy interesadas en su trabajo y la buena marcha de la institución. Hay relaciones muy estrechas y camaradería, se trabaja muy a gusto (JDA2). (Comunicación personal, 8 de noviembre del 2021)

Figura 2. Factores que el JDA disfruta de su trabajo



En la figura 3 se observa que la pandemia ha sido un precursor importante de la insatisfacción de los JDA, pues el 29% declara no disfrutar el trabajo remoto y las altas cargas laborales (15%) que van acompañadas de solicitudes de última hora ocasionando que usualmente se trabaje bajo presión (14%).

Quizás cuando te solicitan muchas cosas de última hora, y vas a necesitar el insumo de los profesores para integrar, información que se reúne en 7-15 días y lo piden de un día para otro, puede provocar que los profesores se estresen, incomoden y molesten (JDA10). (Comunicación personal, 1 de noviembre del 2021)

Otro factor asociado a la insatisfacción son los conflictos generados dentro de las unidades académicas por diferencias de opinión entre los integrantes (14%), ocasionando que algunos difamen y menosprecien el trabajo del jefe (7%).

Me disgusta conocer la psiquis humana, qué tan lejos puede llegar una persona para desechar el trabajo que tú estás haciendo, menospreciarlo y difamar. Hay quienes tratan de proyectar una imagen negativa con otros miembros y alumnos. (JDA12). (Comunicación personal, 22 de octubre del 2021)

En el aspecto emocional se encuentra la carga mental a la que se enfrenta el jefe al emprender medidas desagradables para los miembros (14%) y conocer problemas personales de los integrantes.

Figura 3. Factores que el JDA no disfruta de su trabajo



En la figura 4 se observa la homogeneidad de problemáticas dentro de los departamentos, siendo el más recurrente la falta de recursos (35%) que se ve reflejada en infraestructura, poco personal que provoca sobrecarga de trabajo e insatisfacción laboral de profesores auxiliares y de asignatura ante la inestabilidad laboral.

El presupuesto es limitante si uno quiere comprar algo se dificulta. (JDA8). (Comunicación personal, 4 de noviembre del 2021)

El departamento está creciendo en funciones, lo nuevo tengo que andarlo capoteando. (JDA5). (Comunicación personal, 21 de octubre del 2021)

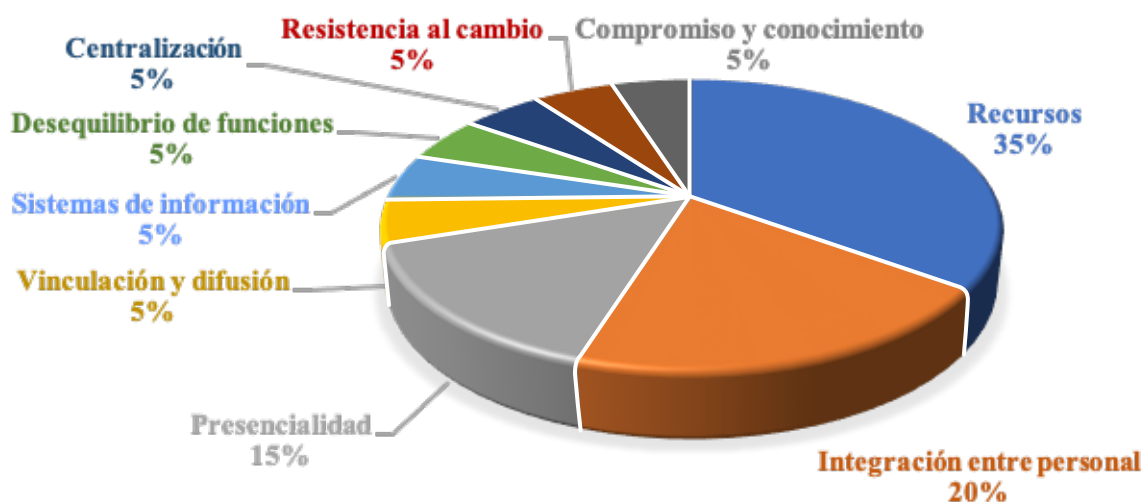
El presupuesto ha disminuido mucho, a muchas necesidades de los investigadores he tenido que decirles que no se puede y está restringido en qué se puede utilizar el presupuesto. (JDA2). (Comunicación personal, 8 de noviembre del 2021)

En el 25% de los departamentos existe una falta de integración entre el personal que dificulta el trabajo colaborativo.

Han existido diferentes situaciones entre profesores, hay quienes no coinciden en el modo de pensar lo que afecta el cumplimiento de algunas de las metas (JDA11). (Comunicación personal, 20 de octubre del 2021)

La falta de presencialidad dificulta la operatividad (15%), especialmente en aquellas disciplinas de naturaleza práctica. En menor medida se encuentra la falta de vinculación y difusión de proyectos de investigación (5%), bajo soporte de sistemas de información, centralización por esquema organizacional, resistencia al cambio de profesores y falta de compromiso y conocimiento disciplinar de profesores por asignatura (5%).

Figura 4. Principal problemática del departamento académico



Procesos estratégicos

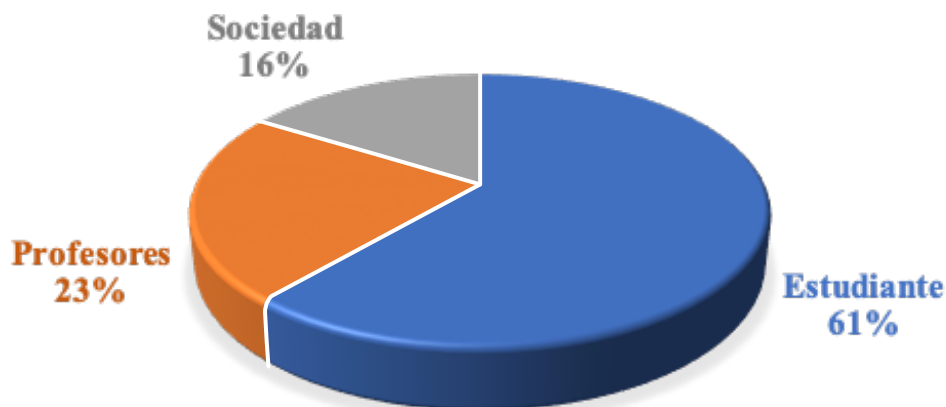
Pese a las dificultades, los JDA han conseguido grandes logros que giran en torno a tres tipos de usuarios: estudiantes, profesores y sociedad. Las proporciones se muestran en la figura 5.

Dentro de la categoría de estudiantes se pueden mencionar logros como la transición de cursos a modalidad remota durante la pandemia, acreditación de programas educativos por organismos externos, internacionalización de un programa educativo para lograr doble titulación, construir laboratorio e incrementar oferta educativa y matrícula. Por otro lado, en la categoría del profesorado hay quienes lograron consolidar cuerpos académicos y conformar equipos de trabajo eficientes con profesores SNI, PRODEP y miembros de redes nacionales.

Mientras otros consideran que mejoraron la arquitectura organizacional al promover la comunicación efectiva, trabajar para beneficio común y no pequeños grupos, mantener unido al equipo de trabajo, considerar las opiniones y necesidades de los colaboradores.

Finalmente, en la esfera social, hay jefes que opinan que su principal logro es el reconocimiento del sector empresarial a sus egresados, la vinculación realizada con zonas rurales, el mantener distintivos de RSE y promover la extensión de cultura y deporte en la localidad.

Figura 5. Tipo de usuario del principal logro del JDA



Si bien los JDA impulsan los proyectos que cada cuerpo académico y profesor trae, los proyectos departamentales son variados, pues en el ámbito académico hay quienes trabajan en la apertura de nuevas ofertas educativas, internacionalización y reacreditación de los programas educativos, ingreso de programas de posgrado al padrón del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, reestructuración de planes de estudio, mejora de programa de seguimiento a egresados, caracterización de estudiantes de preparatoria a través de jornadas, evaluación de impactos de asesorías y tutorías, programas para atender altos índices de reprobación y pausas de actividad física.

En cuanto al nivel organizacional hay departamentos que trabajan en reingeniería de asistentes a través del trabajo por procesos, mejora de esquemas de formación y capacitación y esquemas de colaboración con otras áreas. Finalmente, otros trabajan en vinculación con colegios profesionales, organismos del sector público y trabajo social y comunitario.

Como se muestra en la figura 6, el 100% reconoce al recurso humano como la principal fortaleza de los departamentos dado que la mayoría de su personal es resiliente, competitivo y comprometido, con una alta capacidad técnica y científica, con disposición para trabajar en equipo y comunicarse.

Los maestros comprometidos y profesionales que se preparan constantemente (JDA11). (Comunicación personal, 20 de octubre del 2021)

Nivel de habilitación de los profesores, mínimo con maestría, la mayoría son muy trabajadores (JDA7). (Comunicación personal, 21 de octubre del 2021)

Tengo una base de maestros con madurez y juventud muy comprometidos, están bien formados, con grado doctoral que se preocupan por la docencia, y eso ya no se da tanto (JDA4). (Comunicación personal, 04 de noviembre del 2021)

Figura 6. Principales fortalezas de los departamentos académicos



Por otro lado, la figura 7 muestra que la principal debilidad dentro de los departamentos gira en torno a la falta de recursos (13%), faltan plazas (16%), se jubilan especialistas que no son cubiertos por otros, existe incertidumbre laboral (3%), se carece de cierta infraestructura y de materiales (7%).

La cantidad de PTC que no tenemos en función al número de alumnos (JDA12). (Comunicación personal, 22 de octubre del 2021)

Se requiere habilitación de más PTC, se jubila personal, se pierde especialista en un área y no se repone (JDA3). (Comunicación personal, 20 de octubre del 2021)

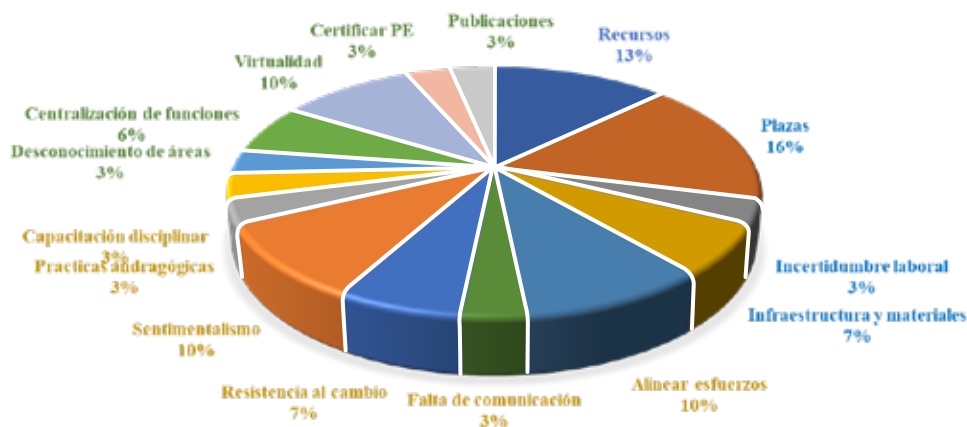
Falta de personal... no me puedo comprometer con muchas cosas porque están muy saturados en sus cargas, prácticamente me he dedicado a apagar fuegos (JDA8). (Comunicación personal, 4 de noviembre del 2021)

Desde el punto de vista del “clima” en ocasiones hace falta una alineación de esfuerzos (10%), se llegan a tener problemas de comunicación (3%), existe resistencia al cambio (7%) y sentimentalismo (10%) en ciertos miembros.

No hay alineación, se hace mucho trabajo, pero no necesariamente alineado y tal vez trabajo que hace otra área me puede ser útil... nos acaban de entregar el PDI eso es excelente... pero se requiere trabajo para ir bajando dicha información (JDA4). (Comunicación personal, 04 de noviembre del 2021)

Algunos profesores carecen de prácticas andragógicas (3%) y capacitación en la disciplina (3%), especialmente aquellos que son profesores por asignatura. Además, hay quienes desconocen otras áreas de la institución afectando la eficiencia de las actividades (3%) y existe una centralización de funciones que hace más lentos los procesos simples en los campus más pequeños (6%). Finalmente, en menor medida existen algunos programas educativos que aún no están certificados (3%) y faltan publicaciones científicas (3%).

Figura 7. Principales debilidades de los departamentos académicos

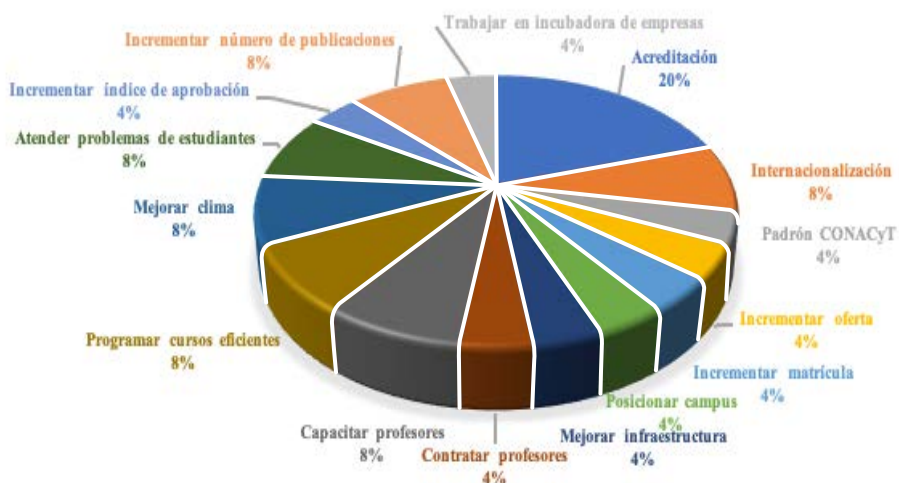


A raíz de lo anterior, los departamentos se han planteado diferentes objetivos, entre los que se encuentran la acreditación (20%) e internacionalización de los programas educativos (8%), entrar al padrón CONACyT (4%), incrementar la oferta educativa (4%) y matrícula (4%) posicionando al campus como primera opción (4%).

Para lograrlo no solo se ha propuesto mejorar la infraestructura (4%) y contratar nuevos profesores (4%) sino también capacitar continuamente a los ya existentes (8%), programando cursos eficientes (8%) mientras se trabaja para incrementar los índices de clima organizacional (8%). Desde el plano estudiantil se ha planteado atender las problemáticas de los estudiantes (8%), incrementar el índice de aprobación (4%), incrementar el número de publicaciones (8%) y trabajar en nuevos contextos como la incubadora de empresas (4%).

En la figura 8 se presentan los objetivos categorizados.

Figura 8. Principales objetivos de los departamentos académicos



Nivel de integración

El 100% de los JDA consideran que tienen una relación muy buena con su jefe inmediato, siempre están dispuestos a escucharlos y apoyarlos en lo que requieran, mientras la necesidad no sea recurso económico pues este es problema institucional y no departamental. Además, el 66.7% y 33.3% considera que tiene una relación buena y muy buena respectivamente con el personal adscrito a su departamento.

El 50% de los JDA confirman la existencia de luchas de poder o intereses entre los integrantes del departamento, pero consideran que esto ha ido cambiando gracias a los ejercicios de integración y planeación.

En todas las empresas existe, hay personas que por su propia naturaleza se resisten a los cambios a estilos de trabajo y liderazgo, y están viendo que ellos pueden hacer las cosas mejor que quienes están en el puesto (JDA6). (Comunicación personal, 29 de octubre del 2021)

Si, como en todos lados, cada quien tiene sus propios intereses y trabaja en función a ellos y en ocasiones por el recurso limitado surgen luchas de poder entre grupos, buscan desarrollar su trabajo de la mejor manera y con las mejores condiciones (JDA7). (Comunicación personal, 21 de octubre del 2021)

Anteriormente de cuestiones ideológicas, una lucha muy fuerte en cuanto a consenso, eso ha cambiado gracias al área de planeación pues está marcando la pauta de acción (JDA3). (Comunicación personal, 20 de octubre del 2021)

En cuanto a la relación con otros departamentos, el 100% considera que existe una buena relación y coordinación con otras áreas de la institución, sin embargo, manifiestan la oportunidad de mejora en áreas como servicio social y adquisiciones.

Conceptualización

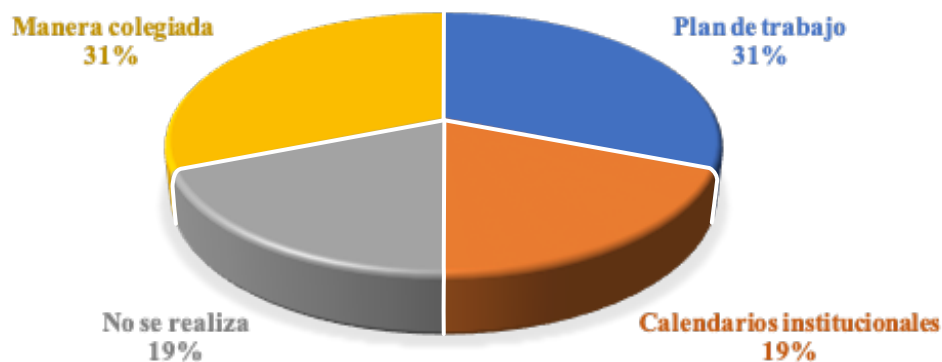
Al comparar el significado que le dan los profesores al término de “gestión” con la literatura especializada, se encontró que el 36% tienen una idea muy clara, mientras que el 64% tiene nociones diferentes de su significado. En cuanto a las actividades de un JDA, la mayoría coincide en que se basa en gestionar al personal, presupuesto y tiempos. Hay quienes lo ven como una figura que representa al patrón, que hace cumplir normativas a través de una planeación, asignación, seguimiento y control de actividades.

Actuando además como facilitadores que atienden y resuelven problemáticas, ayudan en trámites y consiguen los recursos materiales, humanos y económicos que se requieran para la consolidación y mejora de los programas educativos, siendo una de sus principales responsabilidades mantener la armonía entre los miembros y cumplir en tiempo y forma con los procesos institucionales.

Gestión estratégica

La figura 9 ilustra la forma en que se planea dentro de los departamentos. Es igual el porcentaje de docentes que realiza la planeación de sus actividades (31%), que el de los que lo efectúan de manera colegiada en función a las necesidades detectadas (31%). Algunos lo llevan a cabo de acuerdo a calendarios institucionales (19%) o simplemente no lo realizan (19%).

Figura 9. Planeación de actividades en los departamentos académicos



La delegación de actividades en su mayoría se lleva a cabo considerando la afinidad del profesor a la tarea, sin embargo, la figura 10 muestra como solo el 33.5% piensa que realiza un reparto equitativo de tareas, el resto trata (33.5), no lo logra (22%) o no sabe (11%).

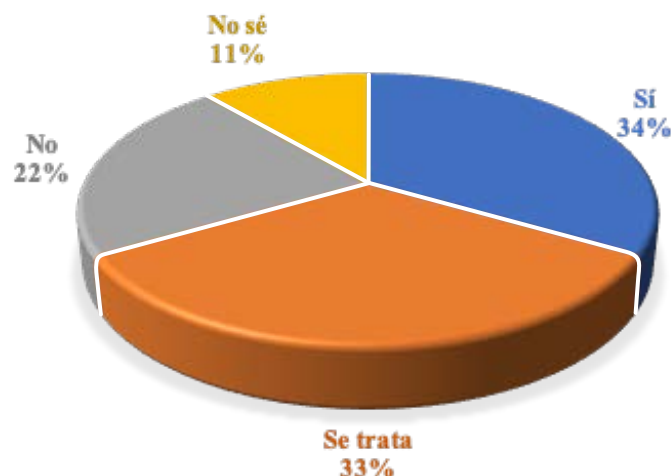
Sí, al inicio de semestre, hicimos el ejercicio de hacer una revisión a nivel programa educativo para ver todas las responsabilidades delegadas a los distintos profesores para intentar tener un balance (JDA7). (Comunicación personal, 21 de octubre del 2021)

En un 70% no están equitativamente, hay puestos que tienen muchas responsabilidades y otros que no (JDA5). (Comunicación personal, 21 de octubre del 2021)

No he hecho mi lista, necesitaría hacer lista para ver que le he dado a cada uno, me hace falta esa parte (JDA1). (Comunicación personal, 03 de noviembre del 2021)

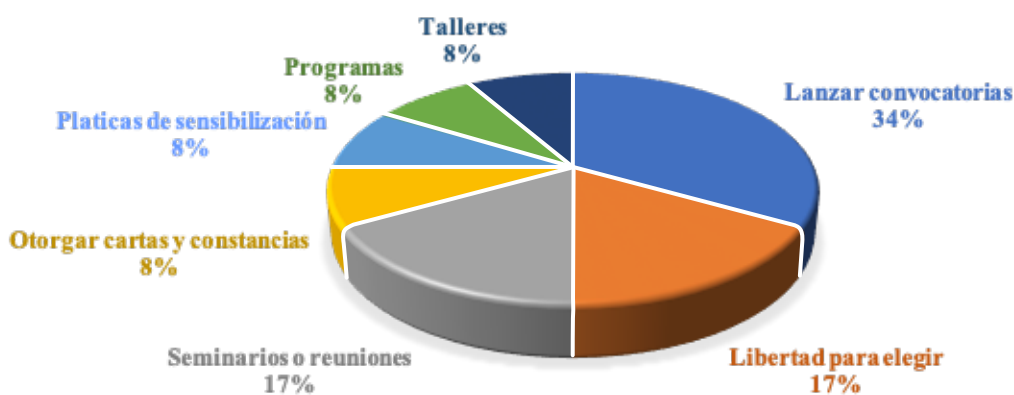
La figura 11 muestra los diferentes mecanismos para promover la participación, siendo la más popular el lanzar convocatorias (34%) y permitir que cada quien trabaje en lo que disfruta (17%). Otros tienen pláticas de sensibilización con sus colaboradores (8%) y otorgan cartas de comisión y constancias para incentivar la participación (8%). Por otro lado, existen departamentos con eventos más formales donde se realizan seminarios para socializar proyectos y facilitar la colaboración (17%), talleres de micro compromisos (8%) o programas como jefe en tu área (8%) donde el JDA conoce de primera mano las necesidades del trabajador y es sometido a una evaluación por sus subordinados.

Figura 10. Distribución equitativa de actividades en los departamentos académicos



Hace dos años empecé una iniciativa llamada el jefe en tu área, donde me llevaba mi laptop y me ponía en un lugar 1-3 horas, para observar su área, como era un día normal para ellos. No les avisaba, llegaba y me sentaba; tampoco sentían un hostigamiento, yo les decía que solo quería tener sensibilización, no iba a juzgar su trabajo sino detectar necesidades... a algunos se les puso un esquema de ayudantía, fue bien visto... hicimos un instrumento, totalmente anónimo, donde ellos me evalúan como jefe y yo se los comparto (JDA5). (Comunicación personal, 21 de octubre del 2021)

Figura 11. Mecanismos de JDA para promover participación en los departamentos académicos

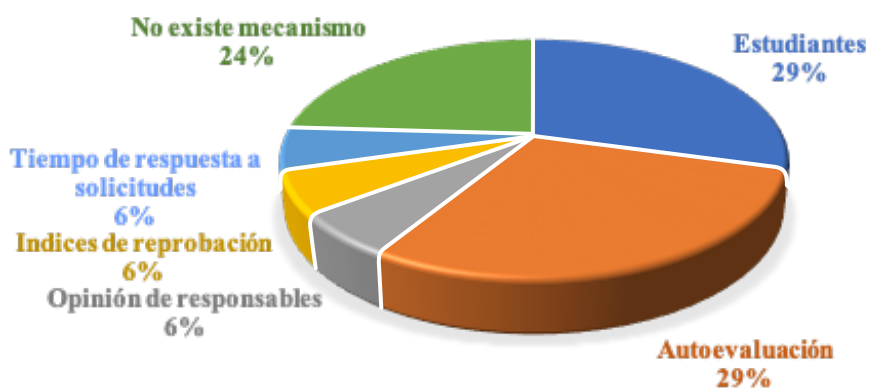


La institución tiene sólidos mecanismos de evaluación de desempeño, como el programa de estímulos al desempeño de personal docente que evalúa a través de evidencia física actividades de docencia, generación y aplicación de conocimiento, tutoría y gestión académica.

Sin embargo, los departamentos carecen de procesos de evaluación formales y objetivos, pues es el docente el que usualmente evalúa su desempeño (29%) o son alumnos (29%), responsables del programa educativo o academias (6%) quienes dan su opinión del rendimiento de los colaboradores. Son pocos los departamentos que han intentado considerar otros factores como índices de reprobación (6%) o tiempo de respuesta a solicitudes (6%). La figura 12 muestra un resumen de lo anterior.

A través de lo que dice el estudiante y en las reuniones de academia vemos los avances, pláticas con RP, no se pone en ningún lado eso queda para el departamento (JDA1). (Comunicación personal, 03 de noviembre del 2021)

Figura 12. Mecanismos de JDA para evaluar desempeño de profesores



Otro aspecto importante es la ausencia de sanciones para aquellos profesores con bajo desempeño. Como se observa en la figura 13, el 29% de los participantes reporta la inexistencia de mecanismos que repriman a aquellos profesores con baja productividad, solo el 36% realiza un exhorto verbal o por correo electrónico, 14% recomienda cursos de capacitación, 7% los mueve de área y solo el 14% deja de contratar a los profesores con contrato de asignatura.

No hay práctica para reprimir o castigar (JDA6). (Comunicación personal, 29 de octubre del 2021)

Hemos hecho exhortos de manera verbal o por correo electrónico, invitándolos a no atrasarse en función a las áreas de oportunidad detectadas (JDA5). (Comunicación personal, 21 de octubre del 2021)

Para llegar a una sanción que marque la ley orgánica debe ser una situación muy compleja... a los maestros por asignatura ya no se les contrata, a los PTC es por comunicación el RP platica o me involucro yo (JDA9). (Comunicación personal, 15 de octubre del 2021)

Figura 13. Sanciones para profesores con bajo desempeño



En concordancia con lo anterior, como se observa en la figura 14 tampoco existe un programa de recompensas más allá del estímulo económico dado por la institución. Sin embargo, el 38% realiza una felicitación pública ante compañeros, el 8% los prioriza ante algunas convocatorias y 8% les da un reconocimiento para que puedan poner en su sitio de trabajo.

La institución da incentivos académicos y otorga reconocimientos a profesores distinguidos. Nosotros como departamento no damos, solo palmadas de que estamos bien, sin embargo, sigue gente que no es productiva por ello es necesario tomar decisiones (JDA12). (Comunicación personal, 22 de octubre del 2021)

Figura 14. Recompensas para profesores con alto desempeño



DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

Como hace notar Sułkowski et al. (2019), las instituciones de educación superior se enfrentan a una realidad crítica, pues el recurso financiero destinado para su operación cada vez es más limitado. En el presente estudio los participantes expresaron que la falta de recursos es una de las principales problemáticas de los departamentos académicos dado que se carece de la infraestructura e insumos suficientes para investigación.

La matrícula aumenta, pero el personal docente disminuye provocando una reducción en la calidad del servicio educativo. El escaso recurso es destinado a actividades académicas calendarizadas (congresos, jornadas y semanas académicas), adquisición de materiales y equipo básico de oficina y laboratorio, viáticos y otros gastos ceremoniales; mientras que las altas cargas laborales se distribuyen entre los profesores activos.

De acuerdo con la opinión de los JDA, su responsabilidad es planear, monitorear y controlar actividades mientras gestionen recursos materiales, humanos y económicos para lograr los objetivos institucionales en un clima organizacional positivo.

No obstante, al igual que Martínez et al. (2019) y Hladchenko y Benninghoff (2020), los hallazgos demuestran que en la práctica el rol del JDA se centra más en actividades burocráticas, pues consumen la mayor parte de su día atendiendo solicitudes, contestando correos y asistiendo a reuniones.

A pesar de que la estructura departamental fue creada con el objetivo de incentivar el trabajo colaborativo, son muy pocos los JDA que realizan el proceso de planeación de manera colegiada, puesto que la mayoría tiende a delegar u omitir, dificultando así el establecimiento de una visión compartida.

Además, al momento de asignar actividades, estas pocas veces están equitativamente distribuidas, lo que provoca que pequeños grupos se enfrenten a altas cargas de trabajo; esto coincide con Hernández (2013) quien evidenció que en las organizaciones públicas no existe un reparto equitativo de responsabilidades y cargas de trabajo.

De ahí la importancia de realizar una revisión de perfiles para equilibrar cargas, pues como mencionan Sucapuca et al. (2022) esto puede desencadenar altos niveles de estrés e insatisfacción que se reflejan en el desempeño del personal.

Por otro lado, los departamentos carecen de procesos de evaluación formales y es el docente quien usualmente califica su desempeño, lo cual según de Campos y Marin (2017) puede restarle objetividad por el sesgo de deseabilidad social, y si bien la institución tiene mecanismos de evaluación de desempeño basados en evidencia física,

el hecho de que sean anuales imposibilita el monitoreo continuo y dificulta la toma de decisiones oportunas que garanticen el logro de objetivos.

Otro aspecto importante es el hecho de que los únicos profesores que reciben sanciones por su bajo desempeño son aquellos que tienen contrato de profesor auxiliar o por asignatura; para el resto, usualmente solo se realizan exhortos verbales o por correo electrónico. En línea con lo anterior, no existe una recompensa para aquellos profesores que se distinguen por su alto desempeño.

Este hecho ha resultado un poco desmotivante para los profesores ya que, si bien se reconoce por su productividad a un par de profesores auxiliares y por asignatura de cada departamento académico en la ceremonia del 15 de mayo, el sentimiento generalizado es que la institución, lejos de premiar el esfuerzo y desempeño, les otorga una mayor carga de trabajo que incide negativamente en su salud física y emocional.

La inequidad laboral e insuficiente reconocimiento a su desempeño académico para este grupo de profesores no es exclusiva de la institución. Cladellas et al. (2018) encontraron que los docentes con contratos temporales tienen peor salud física y mental, mayor estrés y menor satisfacción laboral que aquellos con contrato estable.

Por ello, se recomienda establecer un programa de sanciones a profesores con baja productividad, el cual, en función a resultados puede ir desde amonestación verbal y/o escrita hasta inhabilitaciones para participar en ciertas convocatorias.

Asimismo, establecer un programa de recompensas para profesores productivos donde no solo se les entregue un reconocimiento físico que pueden colocar en su lugar de trabajo, sino que se les priorice en ciertas convocatorias y asignación de plazas, se les den cursos o talleres de temas de su interés y se les dé flexibilidad para trabajar en horario corrido o remoto si así lo desean y no afecta la calidad y productividad del departamento.

Sin embargo, un aspecto positivo que destaca es que todos los JDA declararon tener una muy buena relación con su jefe inmediato y buena relación con el personal adscrito a su departamento lo cual favorece un buen clima laboral.

Y si bien las circunstancias han ocasionado cierta lucha de poder o intereses entre los integrantes que generan sistemas yuxtapuestos y desperdicio de recursos, esto ha disminuido gracias a las directrices del plan de desarrollo institucional que proporcionó una guía de actuación que facilita la alineación de esfuerzos hacia objetivos concretos.

En ese sentido Zabalza (2000) sostiene que la única posibilidad de incrementar el desempeño de los centros educativos es a través de la posición intermedia de los de-

partamentos, pues son quienes traducen los planteamientos y decisiones de la alta dirección en actuaciones concretas.

A raíz de lo anterior, los departamentos se han planteado diferentes objetivos en el rubro de docencia, investigación y vinculación para beneficio de alumnos, empleados y sociedad en general. Para alcanzarlos, se pueden crear redes interdepartamentales que faciliten el intercambio de conocimiento y experiencia pues al contrastar la respuesta de los JDA, es posible percatarse que muchos de los objetivos planteados por algunos departamentos ya han sido alcanzados por otros.

La plantilla docente ha sido reconocida en esta investigación como la principal fortaleza de los departamentos académicos, pues su alto compromiso y gran capacidad técnica y científica, los convierte en el recurso más valioso de la institución.

Otro aspecto por resaltar es el nivel de compromiso de los JDA con el progreso institucional, pues a pesar de verse sometidos a fuertes cargas laborales y emocionales, hacen su mayor esfuerzo para obtener buenos resultados que contribuyan al avance institucional.

Teniendo en cuenta las necesidades identificadas, las implicaciones prácticas a implementar serían: establecer perfil de puesto que considere habilidades gerenciales, capacitar a JDA en temas de gestión estratégica y liderazgo, revisar perfiles para equilibrar cargas, reducir tareas burocráticas, proveer mayores recursos humanos, materiales y financieros, establecer redes de colaboración interdepartamentales, emplear herramientas tecnológicas para monitorear actividades y replantear esquemas de sanciones y recompensas.

Finalmente, a pesar de que los resultados no son extrapolables por ser un análisis de caso, se espera que los hallazgos sean tomados como referencia para investigar y seguir documentando las buenas prácticas de gestión estratégica en otras universidades y países.

REFERENCIAS

- Akparobore, D. y Omoskejimi, A. F. (2020). Leadership qualities and style: a panacea for job productivity and effective service delivery among library staff in academic libraries in South, Nigeria. *Library Management*, 41(8), 677-687. <https://doi.org/10.1108/LM-02-2020-0025>
- Arechavala, R. y Sánchez, C. F. (2017). Las universidades públicas mexicanas: los retos de las transformaciones institucionales hacia la investigación y la transferencia de conocimiento. *Revista de la educación superior*, 46(84), 21-37. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.09.001>

- Brui, O. (2018). Implementation of strategic management based on the balanced scorecard in a university library. *Library Management*, 39(8), 530-540. <https://doi.org/10.1108/LM-09-2017-0086>
- Bryson, J. M., & George, B. (2020). *Strategic management in public administration*. Oxford Research Encyclopedia of Politics. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1396>.
- Cladellas, R., Castelló, A. y Parrado, E. (2018). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario según su situación contractual. *Revista salud pública*, 20(1), 53-59. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v20n1/0124-0064-rsap-20-01-00053.pdf>
- Curvelo, C., Den, A. y Arkesteijn, M. (2019). Information to support strategic campus management in universities. *Journal of Corporate Real Estate*, 21(3), 212-233. <https://doi.org/10.1108/JCRE-10-2018-0038>
- Dandagi, S., Bhushi, U., Bagodi, V. y Sinha, D. (2016). Strategic management of technical university: structural equation modelling approach. *Journal of Modelling in Management*, 11(1), 75-90. <https://doi.org/10.1108/JM2-05-2014-0034>
- De Campos, M. I. y Marin, F. J. (2017). Sesgo de deseabilidad social en medidas de valores organizacionales. *Universitas Psychologica*, 16(2), 206-216. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-2.sdsm>
- De la Garza, M. T., Cervantes, A. y Guzmán, E. (2017). Características de liderazgo del administrador educativo de las Instituciones de Educación Superior en México. *Actualidades investigativas en educación*, 17(3), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29871>
- Garza, A., López, E., Alférez, D. y Badillo R. (2021, marzo). *Liderazgo transformacional enfrentando el covid-19: un análisis del estilo de liderazgo de rectores en universidades mexicanas*. [Memoria de ponencia] 1ra cumbre de educación, investigación y tecnología digital, Ciudad de Corrientes, República de Argentina.
- Hernández, A. (2013, octubre). *Motivación, satisfacción y desempeño laboral en organizaciones públicas y privadas*. [Memoria de ponencia] XVIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, Ciudad Universitaria, Ciudad de México. <https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2013/3.23.pdf>
- Hladchenko, M. y Benninghoff, M. (2020). Implementing the global model of the research university in a national context: perspectives of deans and departments

- heads. *International Journal of Educational Management*, 34(10), 1493-1507. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2020-0026>
- Hoskisson, R., Hitt, M., Wan, W. y Yiu, D. (1999). Theory and research in strategic management: swings of a pendulum. *Journal of Management*, 25(3), 417-456.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, 21 de julio). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- Kuchta, D., Rynca, R., Skorupka, D. y Duchaczek, A. (2019). The use of the multiple knapsack problem in strategic management of a private Polish university: Case study. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 335-358. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2017-0068>
- Kulkarni, P., Mutkekar, R. y Ingalagi, S. (2020). Role of strategic management for employee engagement and skill development for start-ups. *Vilakshan - XIMB Journal of Management*, 17(1), 79-95. <https://doi.org/10.1108/XJM-07-2020-0036>
- Leyva, B. (2018). *La implementación de la gestión estratégica y su impacto en el desempeño organizacional de las pymes del sector comercial de ciudad obregón, sonora* [tesis doctoral inédita Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/16810>
- Márquez, L. (2014). *La participación social en la escuela secundaria pública. Los padres y madres de familia como actores sociales: un estudio de caso* [tesis doctoral inédita, Universidad Iberoamericana Puebla]. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1221/III_Lorena_M%C3%A1rquez.pdf?sequence=2
- Martínez, I., Padilla, M. T., & Alastor, E. (2019). Understanding governance at university: from management to leadership. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(3), 466-480. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2018-0068>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Martínez, T. (2020). *Gasto público en educación PPEF 2021*. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria. <https://ciep.mx/gasto-publico-en-educacion-ppef-2021/>
- Moscoso, L. F. y Díaz, L. P. (2018). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-68. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1270/127054340004/127054340004.pdf>

- Orozco, J., Nuñez, P. y Orozco, M. (2019). Los retos de la educación superior de México en el siglo XXI. *InterSedes*, 20(41), 76-86. <https://dx.doi.org/10.15517/isucr.v20i41.38807>
- Parakhina, V., Godina, O., Boris, O. y Ushvitsky, L. (2017). Strategic management in universities as a factor of their global competitiveness. *International Journal of Educational Management*, 31(1), 62-75. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2016-0053>
- Planes, P. (2017). Propuesta metodológica para mejorar el desempeño del jefe de departamento docente universitario. *EduSol*, 17(60), 70-82. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184017/html/>
- Pozner, P. (2003). *La gestión escolar*. Secretaría de Educación Pública [SEP].
- Rodríguez, J., Artiles, J. y Aguiar, M. V. (2015). La gestión universitaria: dificultades en el desempeño del cargo y necesidades de formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 213-231. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5427/5407>
- Rybníček, R., Leitner, K. H., Baumgartner, L. y Plakolm, J. (2019). Industry and leadership experiences of the heads of departments and their impact on the performance of public universities. *Management Decision*, 57(12), 3321-3345. <https://doi.org/10.1108/MD-10-2018-1173>
- Sanabria, M. (2007). De los conceptos de administración, gobierno, gerencia, gestión y management: algunos elementos de corte epistemológico y aportes para una mayor comprensión. *Universidad & Empresa*, 6(13), 155-194. <https://www.redalyc.org/pdf/1872/187217485009.pdf>
- Shujahat, M., Hussain, S., Javed, S., Malik, M.I., Thurasamy, R. y Ali, J. (2017). Strategic management model with lens of knowledge management and competitive intelligence: A review approach. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(1), 55-93. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-06-2016-0035>
- Sucapuca, E. J., Yapu, L., Mamani, O. J. y Turpo, J. E. (2022). Efecto de la carga de trabajo y estrés sobre la percepción del teletrabajo en docentes peruanos: rol mediador de la satisfacción laboral. *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 31(1), 70-78. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-62552022000100008&lng=es&tlng=es

- Sułkowski, Ł., Fijałkowska, J. y Dżimińska, M. (2019). Mergers in higher education institutions: a proposal of a novel conceptual model. *Managerial Finance*, 45(10), 1469-1487. <https://doi.org/10.1108/MF-01-2018-0048>
- Tamay, J. R. (2017). *La gestión administrativa y su influencia en el desempeño laboral del personal administrativo en la universidad católica "Los Ángeles de Chimbo-te"*. [Tesis de licenciatura inédita, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/4141/Tamay%20Ravillet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tárraga, H. (2019). *La responsabilidad social universitaria, la gestión administrativa y el desempeño laboral de los trabajadores de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2017* [tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/2714/TD%20CE%202015%20T1%20-%20Tarraga%20LLActa%20Horacio%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vázquez, E. Coord. (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica*. Secretaría de Educación Pública.
- Véliz, V. F., Alonso, A., Fleitas, M. S. y Alfonso, D. (2016). Una gestión universitaria basada en los enfoques de gestión de proyecto y por proceso. *Revista electrónica educare*, 20(3), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.23>
- Zabalza, M. A. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de docencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 47-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118069>
- Zamanillo, E. (2003). *La organización departamental en las instituciones de educación superior*. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista35_S1A2ES.pdf

La asesoría técnica como un factor clave para el fortalecimiento del personal directivo

Technical Consultancy as a Key Factor for Strengthening Managerial Staff

Ana Gloria Jiménez Williams*

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora

Sonia Zulema Nieblas Villa**

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora

Resumen

El presente trabajo recupera la experiencia de una zona escolar de primaria estatal, ubicada en un contexto urbano que implementó acciones para fortalecer la figura directiva durante el ciclo escolar 2021-2022; tiene el objetivo de describir la experiencia de quien realiza la Asesoría Técnica de la función directiva para verificar el cumplimiento de responsabilidades establecidas en los lineamientos del Servicio de Asesoría y Acompañamiento en las Escuelas (SAAE). Para sistematizar la experiencia se utilizó la metodología de análisis de casos en el marco de las orientaciones establecidas por Yin (1984), las cuales caracterizan esta estrategia como aquella que describe el fenómeno, explica sus características y explora aspectos con pocos antecedentes. Se fundamenta en aportaciones realizadas por Domingo (2010), quien considera que el trabajo de asesoría, apoyo y acompañamiento al liderazgo educativo requiere encontrar temas generadores en torno a prioridades de acción y ámbitos de mejora. Se concluye que el trabajo en conjunto, y coordinado desde la supervisión escolar, permite facilitar los procesos de incorporación de esta función, implicando un plan de trabajo sistemático y oportuno en las actividades prioritarias y en la organización de dicho trabajo.

Palabras clave

Función directiva, asesoría técnica, seguimiento, acompañamiento.

* gloriajimenezw@hotmail.com | Autora para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0003-4816-9342>

** sonia_7840@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-2413-3230>

Abstract

The present work recovers the experience of a school zone of state primary school, located in an urban context that implemented actions to strengthen the managerial figure during the school year 2021-2022; its goal is to describe the experience of those who perform the Technical Advisory function to verify compliance with responsibilities established in the guidelines of the Counseling and Accompaniment System in the Schools (SAAE). To systematize the experience, we use the case analysis methodology within the framework of the guidelines established by Yin (1984), which characterize this strategy as one that describes the phenomenon, explains its features and explores aspects with little background. It is based on contributions made by Domingo (2010), who considers that the work of advice, support and accompaniment to the educational leadership requires finding generating themes around priorities for action and areas for improvement. It is concluded that the work together, and coordinated from school supervision, allows to facilitate the processes of incorporating this function, implying a systematic and timely work plan in the priority activities and in the organization of said work.

Keywords

Management function, technical advice, monitoring, accompaniment, educational management

INTRODUCCIÓN

La función de Asesoría Técnica (AT) —desde los lineamientos del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE)—constituye parte de la figura directiva que orienta este ejercicio. Para el personal directivo participante es un reconocimiento, pues demuestra que cuenta con la experiencia y capacidades necesarias para brindar asesoría a otro profesional. Esta función adicional se concibe como un movimiento horizontal que representa un incentivo económico y que puede durar incluso dos ciclos escolares (como máximo).

La AT es conocida como la función de acompañamiento que realiza un directivo con un directivo par. Esta figura tiende a brindar asesoría y acompañamiento en colaboración para orientar la función directiva. Implica entendimiento mutuo de las partes y requiere de la sistematización de orientaciones con base en las necesidades que se presentan.

El presente trabajo tiene el interés de contribuir a la transformación de las escuelas con base en el impulso del liderazgo directivo a través del Consejo Técnico Escolar (CTE) y el trabajo colaborativo de la comunidad escolar que integra la Zona Escolar VII de nivel primaria estatal, en Hermosillo, Sonora; su objetivo es describir la experiencia de quien realiza la Asesoría Técnica de la función directiva para verificar el cumplimiento de responsabilidades establecidas en los lineamientos del SAAE.

ANTECEDENTES DE LA FUNCIÓN DE ASESORÍA TÉCNICA EN MÉXICO

De acuerdo con Arnaut (2006) la formación de los primeros cuadros de apoyo técnico pedagógico a la escuela se dio a finales de 1970. Dos factores influyeron en el origen de la función del apoyo técnico pedagógico: *a)* la descentralización de la educación y *b)* la diversificación de los programas de apoyo a la escuela. En este periodo se conformaron las Federaciones Generales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en cada uno de los estados del país, favoreciendo el desarrollo de mesas o equipos técnicos en los niveles y modalidades educativas en los estados para atender los programas piloto derivados de la iniciativa “Educación para todos”.

A partir de la reforma educativa de 1992 surgió la necesidad de consolidar tales mesas técnicas para dar acompañamiento y promover la implementación de los nuevos planes y programas de estudio, así como los programas de apoyo a la escuela, lo que generó una mayor adhesión de profesores en esta función al programa.

Derivado de la reforma de 1992, en 1994 se creó el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Para conformar equipos técnicos que apoyaran el trabajo pedagógico en el 2004, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas integró la Comisión SEP-Autoridades Educativas cuyo objetivo fue desarrollar una normatividad que regulara el servicio de apoyo técnico pedagógico a las escuelas, lo que derivó en la construcción de una propuesta para el establecimiento del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a la Escuela (SAAE) (SEP, 2005). Las instancias identificadas como responsables de ofrecer este servicio fueron los centros de maestros y las instancias estatales de formación continua.

En el sexenio 2006-2012, el PRONAP fue sustituido por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP), programa de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

En 2011 se consideró que la asesoría a las escuelas y maestros estaba vinculada con el fortalecimiento de la gestión y la supervisión escolar, acción que era impulsada por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica. La eventual implementación del proyecto de innovación para conformar zonas escolares por regiones permitió establecer los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) (Elizalde, 2012), lo que implicó una reestructuración administrativa de la función supervisora al concentrar a supervisores y asesores comisionados a la zona por regiones para mejorar la atención a las necesidades de los centros educativos.

En este marco se conformó un grupo de trabajo nacional para desarrollar una nueva propuesta de asesoría a las escuelas. Esta iniciativa derivó en la creación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE) (Cordero et al., 2015).

El ejercicio de asesoría para la función directiva se ha brindado desde distintas funciones, como son la Jefatura de Sector y Supervisiones; sin embargo, fue hasta el 25 de mayo del 2017 cuando se integró a este ejercicio la figura de un directivo para que realizara la misma tarea de ser quien identifica y/o pasa por situaciones similares, por lo que a través de los lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) se oficializó su incorporación (Aceves, 2017).

Tal como lo establece el artículo 18 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), dicho servicio será brindado por personal con funciones de dirección o supervisión y por el personal docente con funciones de asesor técnico pedagógico que determinen las Autoridades Educativas, previo cumplimiento de los procesos de evaluación correspondientes y considerando sus competencias con base en los Perfiles, Parámetros e Indicadores de desempeño (PPI) que tengan vigencia en ese momento.

En la actualidad, el documento que oficializa este proceso se identifica como lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE). Este documento enmarca el sustento de la AT en el artículo 83 de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) y la establece como una estrategia de apoyo a las actividades de dirección en otras escuelas de educación básica. El artículo 87 de dicha ley determina que el SAAE significa un apoyo a la mejora de la práctica profesional de directivos escolares, bajo la responsabilidad de los supervisores de zona escolar (USICAMM, 2021, p. 6).

Los lineamientos del SAAE identifican al personal con funciones adicionales de AT, esto es, al director escolar en la educación básica que asesora a directivos de otras escuelas para mejorar sus competencias profesionales y prácticas directivas (USICAMM, 2021). Estas actividades consisten en trabajar en colaboración con la supervisión escolar y diseñar estrategias para orientar a las figuras directivas en la toma de decisiones.

Este ejercicio implica contar con experiencia en la función directiva y el conocimiento de normas y acciones recurrentes para orientar la práctica y solventar situaciones habituales. Se requiere que el personal directivo acompañado reconozca sus áreas de oportunidad y tenga la apertura para recibir orientación.

Quien desempeña la función de AT programa las visitas y entrevistas, y debe mostrar empatía, lo que permite que los acompañamientos sean cercanos y tengan una visión colaborativa según las necesidades identificadas de manera triangular

desde la mirada de la supervisión escolar, la observación del AT y el directivo que se acompaña.

Dado que la Asesoría Técnica es una función que tiene poco tiempo de haberse oficializado, este documento recupera la experiencia de un AT quien, en colaboración con la supervisión escolar a la que se encuentra adscrito, realizó este proceso de acompañamiento durante el ciclo escolar 2021–2022 en la zona escolar que le correspondía.

Dicho ciclo escolar trajo consigo una serie de retos para la mejora continua, incluyendo la sistematización de protocolos, el diálogo cercano con la comunidad educativa, y la orientación para el personal directivo con respecto a la reapertura de los centros escolares. La función directiva requirió orientación en la puesta en marcha de dichos aspectos para garantizar un regreso a clases presenciales oportuno y coherente con base en las condiciones que presentaban las instituciones escolares.

El estudio se realizó en una zona escolar de primaria estatal, integrada por 16 instituciones escolares, de las cuales seis son públicas y 10 privadas. Todas cuentan con personal directivo consolidado, con al menos tres ciclos escolares de servicio en la función que realizan y en la institución en que se encuentran. Se trata de escuelas localizadas en un contexto urbano, ubicadas al sur poniente de la ciudad de Hermosillo, Sonora; el traslado en automóvil entre una y otra escuela dura de cinco a diez minutos, aproximadamente.

La supervisión escolar se encuentra conformada por una supervisora, una Asesor Técnico Pedagógico (ATP) con especialidad en español y una secretaria, así como la función misma del AT, quien complementa el ejercicio del acompañamiento establecido en el plan de trabajo de la zona escolar.

En este trabajo se describe la experiencia de la zona escolar VII de primaria estatal, puesto que, durante el ciclo escolar 2021-2022 —considerado estratégico para el regreso oportuno a clases tras el periodo de confinamiento por la pandemia de Covid-19— logró reabrir clases presenciales en la totalidad de sus planteles atendiendo las orientaciones de las autoridades oficiales en apego a la normatividad vigente.

MARCO TEÓRICO

Domingo (2010) identifica que la institución escolar no puede asumir sola el desafío de asesoría, pues para que la comunidad educativa permita circular el conocimiento de manera significativa y comprometida se requiere que exista liderazgo, apoyo y asesoría. Para ello es imprescindible la creación de espacios, tiempos, encuentros de colaboración, así como asumir compromisos compartidos.

La asesoría se concibe como un “proceso sistemático de diálogo, diagnóstico y puesta en marcha de acciones colectivas orientadas a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión escolar, así como a los aprendizajes y las prácticas educativas” (Acuerdo número 712, 2013, p. 4). Se entiende por *acompañamiento* a “la asesoría calificada que se brinda al personal docente y a la escuela para apoyar procesos de formación continua y desarrollo profesional” (Acuerdo número 712, 2013, p. 4).

Ambos conceptos hacen referencia a una relación directa con la escuela en la que se establece vinculación con el personal para atender situaciones particulares asociadas a las actividades que se desarrollan al interior de un centro de trabajo, ya sea directivas o docentes.

Estudios realizados en Chile por Osses y Raczynski (2010) identificaron la relación de la Asesoría Técnica Educativa (ATE) como la colaboración permanente que se brinda entre personal externo con la escuela. Para que la ATE fluya, requiere la autonomía de la escuela en la toma de decisiones e implica respetar las estructuras internas, así como brindar confianza en que el apoyo permitirá a la institución escolar superar las dificultades que enfrenta (Osses y Raczynski, 2010).

El asesoramiento de apoyo al liderazgo educativo y de acompañamiento crítico en los procesos para la mejora debe encontrar temas generadores en torno a prioridades de acción y ámbitos de mejora. Éstos deben ser considerados como puntos de apoyo para implementar estrategias, acciones y estructuras apegadas a otras realidades y que permitan profesionalizar a los implicados a partir de aprendizajes en común, lo cual significa proponer mecanismos de armonización de necesidades y prioridades de la comunidad directiva (Domingo, 2010).

Los lineamientos del SAAE establecen una serie de funciones adicionales del personal que brinda la AT, una vez que forma parte del equipo de la supervisión escolar con las responsabilidades siguientes:

- I. Acordar, junto con el supervisor de zona escolar, a qué personal directivo se brindará asesoría y acompañamiento en la zona escolar, conforme a las necesidades identificadas en las escuelas.
- II. Elaborar, desarrollar, dar seguimiento y evaluar, en coordinación con los directivos escolares, las acciones de asesoría técnica conforme a las características y necesidades de las escuelas y de sus directivos, en el marco del SAAE y apegadas a los lineamientos.
- III. Colaborar con el personal de la supervisión en la generación y fomento de redes y comunidades de aprendizaje entre directivos de la zona escolar.

- IV. Analizar y reflexionar, junto con los directivos asesorados, sobre el proceso de asesoría, a fin de identificar áreas de mejora y tomar decisiones al respecto.
- V. Informar de manera permanente a la supervisión de zona escolar acerca de los avances y dificultades en la asesoría y acompañamiento a las escuelas y a sus directivos, de modo que se tomen decisiones que fortalezcan estos procesos. (USICAMM, 2021, p. 21).

La *asesoría técnica pedagógica* es el proceso mediante el cual un maestro preparado para ello apoya, acompaña y capacita a otros maestros en el mejoramiento continuo de sus prácticas docentes, acorde con el modelo educativo vigente, los retos de la sociedad del conocimiento y un determinado enfoque o enfoques pedagógicos respecto al aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, el manejo de grupo, la gestión escolar y el empleo de recursos para la formación (Tobón, 2018).

La AT de la función directiva también requiere de un directivo preparado que acompañe y oriente en esta función en el proceso de toma de decisiones, organización escolar, planificación de planes de mejora, solución de conflictos, entre otras actividades necesarias.

Los lineamientos del SAAE consideran que la asesoría tiene el propósito de lograr que el personal directivo tenga la capacidad de impulsar de manera autónoma procesos de mejora en sus prácticas educativas, incidiendo directamente en los aprendizajes de los alumnos que acuden al centro de trabajo a su cargo así como en prestar un servicio educativo de excelencia. Entre los elementos que implica la asesoría están los siguientes:

Observación y el análisis colectivo de las prácticas educativas, así como la colaboración, el diálogo pedagógico, la construcción conjunta de propuestas y la participación activa del personal involucrado. (USICAMM, 2021 p. 34)

Los lineamientos del SAAE indican que el periodo de asesoría y acompañamiento comprenderá al menos un ciclo escolar completo y puede prolongarse al año lectivo siguiente e incluso los posteriores, de ser necesario.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarca en la metodología de estudio de caso con el objetivo de describir la experiencia personal de quien realiza la función de AT de la función directiva para verificar el cumplimiento de responsabilidades establecidas en los lineamientos del SAAE.

Esta estrategia metodológica también se relaciona con los estudios descriptivos, en los que Yin (1984) distingue tres fines distintos: *a)* pretender describir un fenómeno de manera pura; *b)* explicar la intención de investigar y definir las características del fenómeno con profundidad; y *c)* los estudios descriptivos o exploratorios de casos son aplicados para analizar campos totalmente nuevos cuando se tiene pocos antecedentes para explicar el fenómeno focalizado.

También se enmarca en la investigación-acción, definida por Latorre (2008) como clave para un aprendizaje profesional de la práctica, al realizar una reflexión en la acción y construir nuevas estrategias de acción, generando conocimiento educativo incorporado para trascender; el autor considera que este proceso se caracteriza por su carácter cíclico:

Que implica un «vaivén» —espiral dialéctica— entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementa. (Latorre, 2008, p. 39)

Estas perspectivas metodológicas (estudio de caso, estudio descriptivo e investigación-acción) se complementan al describir de manera cualitativa las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural, dejando espacio para las particularidades de esas experiencias e interacciones, considerando al investigador como parte importante del proceso de investigación, ya que toman en serio el contexto y los casos para entender el problema sometido a estudio (Sagrario, 2015).

Los instrumentos para recuperar la experiencia son: entrevista semi estructurada al personal directivo que recibió asesoría técnica, entrevista semi estructurada al asesor técnico de la zona escolar, recuperación de bitácora de experiencia realizada por la supervisión escolar, y análisis de documentos oficiales de la función de AT.

El ciclo escolar 2021-2022 implicó una serie de acompañamientos para la función de la supervisión escolar, que fueron fortalecidos a través de la iniciativa de la AT como un factor clave de fortalecimiento en la función directiva. Para el análisis de la experiencia, se establecieron las siguientes categorías: *a)* caracterización del AT en la zona escolar, *b)* acciones implementadas desde la AT, *c)* elementos de la función directiva que implican una AT; y *d)* fortalezas de la AT.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

Caracterización del AT en la zona escolar

El ciclo escolar 2021-2022 implicó la necesidad de la asesoría para facilitar los procesos de comunicación y mejora en la función directiva al coadyuvar para sensibilizar al personal docente ante el panorama de regreso a clases de manera presencial, después de la pandemia de COVID-19.

El estudio de caso realizado identifica al maestro Jesús Ramón Duarte Leyva, quien realizó funciones de AT en colaboración con la supervisión escolar. El maestro Duarte Leyva destaca por ser reconocido en la institución que dirige y en la zona escolar como un directivo cercano a la comunidad educativa, conocer de estrategias directivas, y por impulsar actividades innovadoras en la zona escolar que colabora.

El AT trabajó en coordinación con la supervisión escolar para establecer un plan de trabajo continuo y sistematizar acciones para la mejora, además de recomendaciones prácticas en dicha zona escolar. De igual manera, participó en la selección de escuelas para brindar asesoría, y estableció horarios y estrategias que permitieran brindar alternativas de mejora.

Al respecto, se considera que el asesor técnico cumplió con las responsabilidades I y II que para el ejercicio de esta función se establece en los lineamientos del SAAE, al acordar con la supervisión escolar a qué personal directivo se brindaría asesoría y acompañamiento en la zona escolar y elaborar, desarrollar y dar seguimiento a las acciones de asesoría técnica conforme a las necesidades de las escuelas y directivos (USICAMM, 2021).

Acciones implementadas desde la AT

A través de la entrevista realizada al maestro Jesús Ramón se identifican algunas acciones en el ejercicio de su función como AT, como son: elaboración de una encuesta para diagnosticar las necesidades de los directivos acompañados, consultar con la supervisión escolar las necesidades identificadas, elaborar un plan de acción de AT con impacto en la función directiva, sistematizar el acompañamiento constante y cercano, así como escuchar las principales necesidades de los colegas.

El directivo expresa que estas acciones las implementó a contra turno y que las principales actividades en las que su participación fue requerida fue en las visitas a Consejos Técnicos Escolares (CTE), apoyo en la organización de CTE de la supervisión escolar, generalización de temas con enfoques normativos, organización escolar, acompañamiento en estrategia de observación de clase como apoyo a la supervisión escolar, así como sistematización de un instrumento para dar retroalimentación objetiva y orientar la función directiva:

La experiencia de la asesoría brindada fue posible gracias a la apertura de colegas directivos y al reconocimiento de mejora, ya que sin la solicitud de los compañeros no hubiese sido posible realizar el acompañamiento. (J. R. Duarte, comunicación personal, 18 de agosto del 2022)

El elemento principal para identificar la necesidad de asesoría fue la implementación de una entrevista diagnóstica, para lo que requirió acudir al centro de trabajo de los directivos seleccionados para el acompañamiento, donde aplicó una entrevista consistente en indagar acerca de la experiencia en la función, conocimiento del centro

de trabajo, principales áreas de oportunidad y establecimiento de un plan de acción cercano. Los resultados de este diagnóstico se consensaron con la supervisión escolar para fortalecer la organización en conjunto:

En todo momento la supervisión escolar facilitó los procesos y orientó la sistematización de acciones para brindar asesoría a directores. (J. R. Duarte, comunicación personal, 18 de agosto del 2022)

Lo anterior generó condiciones para cumplir con la responsabilidad IV establecida en los lineamientos del SAAE, al analizar y reflexionar los diversos aspectos del proceso de asesoría junto con los directivos receptores con el fin de identificar áreas de mejora y tomar decisiones al respecto (USICAMM, 2021). Sobre lo anterior, el personal directivo acompañado expresa:

La experiencia de recibir asesoría por parte del Mtro. Jesús Ramón Duarte fue enriquecedora. Desde el inicio, realizamos un formulario para detectar las áreas que debíamos trabajar, en donde se nos permitió revisar los ámbitos relevantes para nuestra función directiva. (J. R. Duarte, comunicación personal, 18 de agosto del 2022)

Elementos de la función directiva que implican una AT

La recuperación de la experiencia destaca que en el ciclo escolar 2021-2022, en la zona escolar VII de primaria estatal en Hermosillo, Sonora, el personal directivo requirió de orientación para la elaboración del Plan Escolar de Mejora Continua (PEMC), lo que implicó brindar asesoría constante para la toma de decisiones, realizar visitas organizadas al aula de clase, sistematizar acompañamientos con el personal directivo, proporcionar apoyo para la revisión del plan de clase y orientar en la función directiva con temas de normatividad vigente.

Estos elementos permitieron un trabajo en colaboración con la supervisión escolar y así encontrar temas para desarrollar con la totalidad de directivos, promoviendo una preparación profesional constante. La AT implicó mantener comunicación con quien realiza la función de supervisión para orientar de manera oportuna al personal directivo acompañado.

Como resultado de la AT, el personal directivo mejoró en la organización del CTE, construyendo una agenda, organizando de manera previa los materiales necesarios y contando con una presentación, con lo que se profesionalizó su función.

El acompañamiento en los CTE nos permitió revisar los puntos importantes de cada sesión y ello facilitó hacer un checklist para tener sesiones más puntuales y provechosas. (J. R. Duarte, comunicación personal, 18 de agosto del 2022)

En la observación de clase se brindaron orientaciones para su aplicación y se acordó con todos los directivos de la zona escolar para que el trabajo en colaboración tuviera un impacto más favorable en la zona, lo que permitió que el personal que recibió el acompañamiento pudiera poner en práctica las estrategias y recomendaciones brindadas.

El instrumento que se utilizó para retroalimentar la función directiva permitió generar evidencia del acompañamiento realizado y sistematizar elementos para la mejora continua en la toma de decisiones y organización del funcionamiento escolar.

La descripción de esta experiencia permite identificar que quien realizó esta función de Asesoría Técnica consideró la responsabilidad establecida en el lineamiento del SAAE (USICAMM, 2021), al informar de manera permanente a la supervisión de zona escolar acerca de los avances y dificultades en la asesoría y acompañamiento a las escuelas y a sus directivos, lo anterior como parte de la mejora continua y con el fin de fortalecer el proceso para tomar decisiones de mejora en el acompañamiento realizado.

Fortalezas de la función de AT

El maestro Jesús Ramón identifica como principal fortaleza la cercanía y empatía que mantuvo durante el ciclo escolar 2021-2022 con el personal directivo. Destaca que este ciclo escolar marca la pauta para el regreso a clases coordinado y ordenado, después del periodo de pandemia por la COVID-19, en el que se requirió brindar orientaciones para sistematizar acciones que privilegiaran un ambiente armónico y saludable para el regreso, así como mostrar sensibilidad ante las necesidades del personal que integra la institución escolar, dado que algunos venían con condiciones particularmente difíciles por las pérdidas familiares ocurridas. La AT empatizó con el personal al brindar orientaciones pertinentes, posibles de ser llevadas a cabo y con acercamiento a la estructura educativa. El trabajo entre pares se identificó al sistematizar el acompañamiento y mostrar sensibilidad respecto a problemas en común.

El trabajo con el maestro, permitió un aprendizaje con un igual, que a partir de la experiencia de ambos promovía la mejora en nuestra función. (J. R. Duarte, comunicación personal, 18 de agosto del 2022)

La AT brindada generó resultados a corto plazo, orientación y estrategias de comunicación asertivas, requeridas para el trabajo coordinado, así como actitud empática con el personal directivo.

La experiencia en la función directiva, conocimiento de diversos contextos y relaciones sociales, generaron buenas condiciones para la participación como Asesor Técnico. (D. A. Villegas, comunicación personal, 18 de agosto del 2022)

CONCLUSIONES

El registro de la experiencia da cuenta de que el acompañamiento de la función directiva ha transitado por diversos procesos, y se ha fortalecido con la toma de decisiones basada en la organización de cada política educativa. En la actualidad, asignar a un directivo experto en la AT fortalece la toma de decisiones e impacta de manera favorable la organización escolar y la mejora de la práctica directiva con acercamiento, comunicación asertiva y apego a las necesidades del contexto.

Este proceso de asignación fortalece el acompañamiento, que se realiza desde la supervisión escolar, al asignar funciones en coordinación y asegurar la participación en las actividades prioritarias, así como en la elaboración de un plan de trabajo sistemático y oportuno.

La recuperación de la experiencia muestra que tener claridad de las responsabilidades en la función de AT facilita la obtención de resultados óptimos en el acompañamiento y seguimiento de orientaciones hacia la mejora. En este ejercicio se identificó el cumplimiento de la visión de asesoría establecida en los lineamientos del SAAE (2021), en el que consideran la colaboración y el diálogo pedagógico como elementos indispensables para ejercerla. Con ello se complementa lo descrito por Tobón (2018) al considerar que quien realiza funciones de asesoría debe contar con preparación profesional para el ejercicio de esta función.

La práctica de la AT considera solo dos escuelas por zona escolar para el acompañamiento, por lo que no se incorpora la visión del resto de directivos, quienes reciben asesoría de manera indirecta, por lo que se recomienda documentar todas las perspectivas en futuras aproximaciones a este tema de investigación.

Se puede decir que la función de AT para el personal directivo se encuentra todavía en construcción, por lo que es necesario fortalecer esta experiencia con una visión clara del acompañamiento que realiza en coordinación con la supervisión escolar. Por ello, es indispensable sensibilizar al personal de supervisión en la inserción de esta figura como parte de los procesos de organización interna, de manera que no se visualice como un elemento aislado, incorporándolo en las funciones que le corresponden.

REFERENCIAS

- Aceves, A. (2017). *Lineamientos Generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225920/LINEAMIENTOS_SAT_may25_2017.pdf
- Acuerdo número 712 del 2013 (29 de diciembre), por el que se emiten las Reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328399&fecha=29/12/2013
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. En A. Martínez (Coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 15-29). Secretaría de Educación Pública en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>
- Cordero, G., Fragoza, A. y Vázquez, M. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 55-71. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/734/1007>
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 65-83. <https://doi.org/10.35362/rie540542>
- Elizalde, L. (2012). *Criterios para el Seguimiento y la Evaluación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. Secretaría de Educación Pública SEP.
- Latorre, A. (2008). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (cuarta edición). Graó.
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, [L.G.S.C.M.M.], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de septiembre de 2019, (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Ley General del Servicio Profesional Docente, [L.G.S.P.D.], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 11 de septiembre de 2013, (México). www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Osses, A. y Raczynski, D. (2010, 29 de julio). *Estudio Internacional sobre el uso de la Asistencia Técnica Educativa*. [Ponencia]. *Seminario Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia*, Universidad de Chile, Chile. https://www.ciae.uchile.cl/documentos/seminario_fondef_ate/Osses-Raczynski.pdf

Sagrario, S. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Secretaría de Educación Pública SEP. (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicios. http://biblioteca.formaciondocente.com.mx/03_AsesoriaTecnico/Pronap%20Asesoria.pdf

Tobón, S. (2018). *Manual de asesoría técnica pedagógica. El proyecto de intervención*. Kresearch Corp. <https://cife.edu.mx/recursos/manual-de-asesoria-tecnica-pedagogica-el-proyecto-de-intervencion/>

USICAMM, Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública SEP. https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDo-centeDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf

Yin, R. (1984). *Case Study Research: design and Methods (Applied social research Methods Series)*, Sage.

Redes de colaboración entre Cuerpos Académicos: estrategia para el cierre de brechas en la investigación educativa

Collaboration Networks Between Formal Research Groups: A Strategy to Close Gaps in Educational Research

Blanca Julia Silva Ballesteros*

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Nydia Morales Ledgard**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Rosa Guadalupe Ibáñez Marín***

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Resumen

El presente estudio hace una reflexión teórica basada en la técnica de investigación documental, apoyada en la experiencia del CA-1 ENEJMBM de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro" (ByCENES) en cuanto al proceso investigativo, la difusión del mismo y la colaboración entre pares (actores educativos). Se realiza el análisis teórico documental en distintas bases de datos de revistas, memorias de congresos y páginas oficiales de la Secretaría de Educación Pública [SEP]. Además, se apoya lo anterior en los dichos y experiencias del Cuerpo Académico (CA) denominado "Docencia, Prácticas Educativas y su impacto social" para narrar dichas experiencias con el trabajo investigativo y las redes de colaboración con otros CA del país, y las estrategias llevadas a cabo en el cierre de brechas en dicho proceso en las Escuelas Normales (EN). Los resultados principalmente se enfocan en afirmar que el realizar trabajo colaborativo en redes ha permitido la elaboración de productos académicos de mejor calidad,

* bj.silvab@gmail.com | Autora para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0003-4495-794X>

** jynjin@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-2462-098X>

** rosita.ibanez@enesonora.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0003-3997-8295>

una mayor cantidad de publicaciones anuales (no solo en congresos, sino en revistas arbitradas, indexadas y capítulos de libro con registro), y producción conjunta con otros CA del estado y del país, tanto de escuelas normales como de universidades. Se concluye que el trabajo en redes académicas de colaboración con otros CA de Instituciones de Educación Superior (IES) genera crecimiento al interior del CA, acelera la distribución de las publicaciones y se enriquece y mejora la calidad de lo que se produce. Ya no solamente se difunde, en la actualidad se tiene investigación aplicada, por lo que se considera que esta estrategia ayuda a reducir las brechas en la investigación educativa.

Palabras Clave

Brechas, cuerpo académico, estrategias, investigación educativa, redes de colaboración

Abstract

The present study aims to make a theoretical reflection based on the documentary research technique, supported by the experience of the CA-1 ENEJMBM of the Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro" (ByCENES) in terms of the investigative process, its distribution and collaboration between peers (educational actors) to carry it out. The documentary theoretical analysis is carried out in different magazine databases, conference archives and official pages of the Secretaría de Educación Pública [SEP]; the after mentioned is supported by the experiences of the Cuerpo Académico (CA) called Docencia, Prácticas Educativas y su Impacto Social to narrate these experiences with the investigative work and collaboration networks with other CAs in the country and the strategies carried out in the gap closing within said process in the EN. The results are mainly focused on asserting that doing collaborative work in networks has allowed the production of better-quality academic products, a greater number of annual publications (not only in congresses, but in refereed and indexed magazines, and book chapters with registration), joint production with other CA from the same state and country, both between Normal Schools and universities. It is concluded that the work in academic networks of collaboration with others CA of Instituciones de Educación Superior (IES) has generated growth within the CA, which distributes publications more quickly and enriches and improves the quality of what is produced. The production is no longer only disseminated, currently there is applied research, so it is considered that this strategy helps to reduce the gaps in educational research.

Keywords

Academic body, collaboration networks, educational research, gaps, strategies.

INTRODUCCIÓN

Las EN del país históricamente se han dedicado solo a la formación de docentes en las distintas licenciaturas que en ellas se ofertan. Hace muy pocos años que este subsistema educativo inició su tránsito por el camino de la investigación, por el camino de la investigación educativa.

Era complicado pensar en investigar en colaboración con colegas docentes de otras EN del país y mucho menos con investigadores de otras IES, quienes ya tenían mucho camino recorrido al momento de darse este suceso en la educación normal. En tiempos pasados el Subsistema de Educación Normal era considerado un espacio al que muy pocos accedían y por lo tanto era denominado endogámico, poco abierto a colaborar y a permitir el acceso a externos.

Al respecto, Muñoz (2012) menciona que “tradicionalmente han sido las escuelas normales las instituciones educativas que han tenido la función de formar docentes para la educación básica, contemplando los niveles de: preescolar, primaria y secundaria en sus diferentes especialidades” (p. 61), además de llegar a la reflexión de que éstas según el origen y la evolución a través de los años se han ido adaptando a las características de la época histórica en la que se encuentren inmersas, intentando que exista correspondencia entre lo que sucede alrededor y lo que se enseña en las EN, es decir, en la formación de los docentes del país.

De acuerdo con la información pública que mantiene el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en su página oficial, la conformación de CA para las EN fue convocada en el año 2009 con la intención de mejorar el perfil del docente formador de profesores, para impulsar el que no solo se dedicara a la docencia como tal, sino que además se interesara en la investigación, la tutoría y la gestión (Navarro et al., 2018).

En palabras de Del Cid et al. (2021): “La profesión académica es concebida como un oficio complejo y heterogéneo, delineado por los escenarios institucionales y la afiliación disciplinar, mismos que establecen ciertas pautas de comportamiento y una alta diversidad de actividades” (p. 66). De acuerdo con lo mencionado es importante entender que para un profesor de EN que recién se inscribe en el mundo de la investigación resulta complicado hacer la justa separación o dar a cada parte lo que requiere para ser efectivo en ambas funciones.

De acuerdo con Matos y Cruz (2017, citado en Del Cid et al., 2021), “la función de investigación se describe como el proceso crítico y sistemático de generación, aplicación, apropiación y transferencia de conocimiento científico y tecnológico, con el objetivo de generar innovaciones que contribuyan con la solución de problemas sociales” (p. 67) y por otro lado, Prats alude a que:

La función de docencia se concreta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como actividad académica, se sustenta en la práctica educativa y pedagógica realizada por los académicos con el objetivo de promover las habilidades, competencias, valores y ética que se relacionan con un área de conocimiento particular, vinculados a un ámbito profesional determinado. (Prats, 2016, citado en Del Cid, 2021, p. 67)

Con base en estas afirmaciones se puede decir entonces que al docente le resulta difícil combinar estas funciones, sobre todo si se revisa la historia de las instituciones de educación normal, que como se mencionó antes son noveles en los procesos de investigación como tal, es decir sistematizada, ya que por años se ha llevado a cabo como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje al realizar diagnósticos a los estudiantes, llevar diarios de campo, guías de observación de clase, entre otros instrumentos y elementos que el profesor utiliza de manera informal para registrar lo que ha sido de su interés y meramente con motivo de evaluación de sus alumnos en la mayoría de las ocasiones.

En el caso particular del Cuerpo Académico “Docencia, prácticas educativas y su impacto social” fue de los que se conformaron durante ese primer año, mismo en el que logró su registro. Los integrantes del mismo en esos tiempos fueron beneficiados con becas para estudio en un posgrado de calidad, estrategia utilizada por PRODEP para estimular el interés y la participación de los docentes de las EN, quienes no tenían el hábito de hacer investigación sistematizada o plasmada en un escrito, sino como parte integral de las actividades de docencia.

Desde sus orígenes esta actividad considerada adicional a la carga académica de los profesores normalistas fue apoyada por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), con la implementación de programas presupuestarios como el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y el mismo PRODEP.

El PEFEN, desde su inicio de operación en 2005, se ha centrado en la actividad que los docentes de las Normales deberían asumir como parte de sus responsabilidades para ofrecer una docencia de calidad, a partir de las características de los programas y del perfil de egreso incluyendo en ello la investigación. Eso contempla el trabajo colegiado y en colaboración cuyo propósito es promover una estrategia que favorezca la preparación y el desempeño de los maestros en cuestiones pedagógicas y de organización escolar (Diario Oficial de la Federación, 2005).

La investigación educativa en las EN tiene poco tiempo de atenderse como tal. La brecha que se tenía en años anteriores al 2009 ha ido disminuyendo a partir de este, dado que fue el año en el cual Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) dió paso a los CA de las EN a participar en la convocatoria de incorpora-

ción al mismo, lo cual prácticamente obligó a los docentes interesados a empezar a incursionar en la sistematización de la investigación que la mayoría ya realizaba.

Sin embargo, no se llevaba un registro de la misma por considerarla parte del que-hacer docente. A razón de esto, si los profesores no tenían el hábito de sistematizar y registrar datos que les permitieran analizar científicamente las situaciones observadas en la práctica docente del día a día, mucho menos consideraban la difusión de ese conocimiento y menos aún en la aplicación del mismo.

Antes de continuar, es necesario precisar qué es PRODEP y qué es un CA. El primero, de conformidad con el Acuerdo número 01/02/19 (2019) es un programa que promueve la profesionalización docente para el desarrollo de capacidades de investigación y docencia como una de las características esenciales de la educación superior en la actualidad. Por su parte, un CA está conformado por un grupo de Profesores de Tiempo Completo (PTC) con objetivos y metas académicas comunes, que por afinidad se articulan con una o varias Líneas de Generación o Aplicación del Conocimiento (LGAC) con temas disciplinares o multidisciplinarios, y además atienden la cátedra en los programas educativos de la IES donde se encuentren adscritos

Estos dos componentes han sido piezas claves en el desarrollo de los procesos de investigación al interior de las EN, pues los incentivos iniciales permitieron la formación de dichos CA en las 250 normales del país, incluidas las del estado de Sonora.

En general, la mayoría de las investigaciones encontradas respecto a este tema de redes de colaboración entre cuerpos académicos han sido originadas en las universidades, quienes tienen años trabajando con estos procesos. Al respecto, Silva et al. (2012) llevan a cabo un estudio referido a la integración de redes de colaboración entre CA en el Estado de México, reflexionando en cuanto al tema de la colaboración, y haciendo un recorrido conceptual de la terminología incluida en el título del artículo, en donde se determina cuáles son las formas de cooperación y construcción del conocimiento necesarias para considerarse como un “modelo organizativo que puede contribuir al fortalecimiento institucional al integrarse como redes de personas generadoras de conocimiento y que parten de la unidad que conforma un cuerpo académico” (p. 33).

En cuanto a la ventaja de los docentes universitarios *versus* los docentes normalistas en el trabajo investigativo, se hace evidente, en palabras de Surdez et al. (2015) al estudiar sobre el conflicto de roles de profesores de universidad, que pertenecen a CA, que los problemas a los que ellos aluden tienen que ver con la asignación de recursos para hacer investigación.

La valoración de indicadores que miden su desempeño investigativo, así como la productividad en el mismo rubro, son situaciones impensadas para los docentes que

apenas si logran pertenecer a un CA en una EN, sin tiempo asignado para tal fin, mucho menos con algún tipo de recurso económico o prestación adicional por hacerlo.

Lo expuesto se debe principalmente a lo que aluden Pérez et al. (2020) en su artículo de análisis sobre los CA de las distintas IES con énfasis en la trayectoria de la propia experiencia con el suyo donde mencionan que:

La manera en que los académicos nos hemos incorporado a los CA, realizamos las actividades requeridas y obtenemos los productos demandados, han sido muy y desiguales, debido tanto a la heterogeneidad de contextos y condiciones institucionales en que se ha desarrollado este programa, como a la manera en que los sujetos las hemos asumido en nuestros centros de trabajo. (p. 356)

Con esta afirmación se evidencia que las condiciones a las que alude obviamente no han sido equitativas para todos los docentes, ni para todos los sistemas y subsistemas de educación superior que participan en este tipo de programas.

Por otro lado, en cuanto a las brechas, Baquero (2020) enfatiza en su estudio realizado en Colombia, que: “En el escenario actual de crisis social, económica y ambiental es fundamental reconocer diferentes posibilidades para promover una transformación pedagógica que nos permita afrontar los retos que enfrenta el mundo de hoy” (p. 12).

Asimismo, afirma que en este contexto los más indicados para hacerse cargo de la investigación educativa son los profesores, dado que son quienes pueden identificar la diversidad de problemáticas, así como las brechas educativas y promover acciones tanto pedagógicas como de políticas públicas que permitan mejorar la calidad de vida de todos los involucrados (alumnos, docentes, directivos, comunidad en general).

Sin embargo, Silva y Castro (2014) en un análisis realizado en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez mencionan por un lado que:

El proyecto modernizador demandó a las IES ofrecer servicios de calidad, la formación en posgrado, la articulación entre docencia e investigación, la colegialidad efectiva y el **intercambio en redes de trabajo**. Factores que se convirtieron en los principales indicadores de formación y productividad del profesorado universitario. (p. 4)

Y, por otro lado, critican que esta circunstancia generó que se diera un proceso individualista de meritocracia y solo se produjera por cumplir con los estándares de promoción, ya que también implica un aspecto económico para el académico universitario, así como para la mayoría de las IES en el país.

Siqueiros y Vera (2020) apoyan en cierta medida este panorama, pues aluden a la gran cantidad de subsistemas de educación superior que prevalecen en México y, por ende, la desigualdad que esto genera para el desarrollo de los docentes, pues las universidades reciben presupuesto para investigación, sin dejar de mencionar la descarga académica y administrativa para los docentes investigadores que forman parte de los CA o que realizan investigación por su cuenta, situación que en no sucede en la EN.

A pesar de todo esto, los docentes se encuentran inmersos en esos procesos con sus propios recursos y con tiempos fuera del horario establecido para cumplir con la docencia y horas de apoyo académico asignadas. Incluso se han aventurado a participar en redes de colaboración con otras IES en las cuales se incluyen no solo EN, sino también universidades y tecnológicos.

A razón de lo anterior, se puede aludir a la importancia de los CA en el ámbito de las EN y de la investigación educativa para el cierre de brechas a través de redes de colaboración, pues de acuerdo con Siqueiros y Vera (2020), “una de las formas de realizar investigación para generar y aportar conocimiento es a través de la interacción con otros” (p. 72). En su estudio sobre la caracterización de los CA en las EN, dichos autores hacen una radiografía del funcionamiento de dichas agrupaciones, indicando la relevancia de la investigación y destacando la importancia de los mismos para el desarrollo y mejora de la calidad académica de la formación docente, la cual es una función sustantiva y razón de ser de las EN en el país.

El objetivo de este estudio es reflexionar sobre la importancia del trabajo en redes de colaboración entre CA como estrategia para el cierre de brechas en la investigación educativa. La pregunta que se plantea responder a través de esta indagación documental y experiencial es: ¿cuál es la importancia que tiene el trabajo en redes de colaboración como estrategia de cierre de brechas entre la investigación que se realiza, la difusión y la aplicación del conocimiento de las investigaciones realizadas?

En la búsqueda del cumplimiento del objetivo y de la respuesta a esta pregunta, se lleva a cabo el análisis reflexivo de diversos textos con la intención de establecer la importancia de la investigación educativa por un lado y por otro la colaboración en redes educativas.

MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

En todo proceso investigativo es importante atender a los procesos teóricos y conceptuales que permitan poner en contexto la importancia de la temática que se aborda, por ello es indispensable definir cada uno de los términos que sustentan este estudio y su relevancia. Para iniciar, hablemos de *brechas* en el ámbito de la investigación educativa, las cuales se hacen visibles, sobre todo en nuestro país, al notar

que todo lo que se investiga en los distintos niveles educativos solo es difundido pero no se recupera por la autoridad educativa para llevar a cabo la aplicación de ese conocimiento en las decisiones de la política educativa; la mayoría de las veces tampoco se recupera en los propios centros escolares que fueron motivo del tema investigado. El concepto *brecha* como tal, de acuerdo con la Real Academia Española (2021) es un “resquicio por donde algo empieza a perder su seguridad. Hacer brecha en algo” (párr. 3).

Si se quiere hacer brecha se requiere vencer la resistencia, por tanto los CA, al trabajar en redes de colaboración, intentan hacer esto último mientras las brechas van disminuyendo. El término redes tiene un sinnúmero de significados, según la disciplina que lo aborde; sin embargo, el interés de este estudio se enfoca en el ámbito educativo, en donde la atención se centra en las conexiones de personas dedicadas a esta labor:

Principalmente a las redes conformadas por individuos, por personas dedicadas a la labor educativa dentro de una Institución de Educación Superior (IES). Al respecto, encontramos que algunos de los términos más utilizados en las redes educativas son academias, alianzas, coaliciones, agrupaciones, consorcios, grupos de desarrollo, asociaciones, federaciones, comunidades, seminarios, y actualmente, cuerpos académicos. (Silva et al., 2012, p. 25)

En este sentido, Sánchez et al. (2014) realizan un recorrido por la terminología de los distintos tipos de redes y actores que en ellas confluyen, llegando al concepto de *redes del conocimiento*, que son las que representan las relaciones de actores sociales que participan en el proceso de creación e intercambio de conocimiento, consistentes básicamente en un grupo de personas y sus vínculos de conocimiento que interactúan e intercambian información sobresaliente como parte de sus relaciones formales o informales (Luna, 2003; Huber, 2013a, citado en Sánchez et al., 2014b, p. 219).

Dichos autores hacen énfasis en las redes personales de conocimiento externas, las cuales “representan la acción recíproca de personas de distintas organizaciones, que se conocen personalmente e interactúan, incluso fuera de las obligaciones laborales, en el marco del conocimiento que los vincula” (p. 219-220).

Las redes intra y extra institucionales generan riqueza en la producción académica de las IES y de los investigadores involucrados tal y como lo afirman Cordero et al. cuando indican que:

La importancia de una red, sobre todo de una red académica, es enorme porque permite a los académicos trabajar con flexibilidad, cooperativamente, en el desarrollo académico, científico, técnico, social y cultural en una comunidad, equipo, grupo o región. Permite la integración para la solución de problemas y temáticas comunes,

extiende beneficios a funcionarios, educadores, profesores, empresarios, sindicatos; puede constituirse por instituciones, secretarías, centros de investigación; facilita el intercambio de datos, información, conocimiento, y propicia la reflexión. (Cordero et al., 2019, p. 28)

Para comprender cómo están relacionados los CA con las redes de investigación, primeramente es necesario explicar dicho concepto:

El *cuerpo académico* es un término, introducido en la década de los años 90, que designa a un conjunto de profesores-investigadores, al menos tres, que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. (Silva et al., 2012, p. 25)

Otra forma de concebir los CA es de acuerdo con Guzmán y Guzmán (2016), quien los comprende como espacios en donde confluyen las áreas académicas y científicas, con personas con intereses investigativos comunes y personales” (p. 1102), que es como se han desarrollado en las EN del país y particularmente en la ByCENES.

En el mismo orden de ideas y atendiendo a lo que ya se acotó antes en cuanto a las redes de colaboración, se agregan los CA como organismo que facilita el trabajo en redes, tema que aborda Cruz (2016), al afirmar que los procesos de investigación, al ser una tarea sustantiva de las IES, en la cual están inmersas también las EN y sus docentes, ameritan un esfuerzo colectivo:

[La investigación] se convierte necesariamente en una actividad que demanda la tarea de conjunto, principalmente a través de los Cuerpos Académicos (CA's) como comunidades epistémicas que buscan la mejora continua de las actividades de la docencia a través de los datos que arroja la investigación y es precisamente a través de la formación de Redes de Colaboración o de Cooperación donde se abre la oportunidad para articular avances colectivos y salir de la endogamia en la que puede caer el equipo y las instituciones; ampliando el panorama y área de influencia. (p. 8)

Lo anterior ocurre bajo las normas operativas del PRODEP, en las que la redes se definen como temáticas de colaboración de CA. Estas a su vez se deben conformar por un mínimo de tres CA con registro en dicho programa, con los siguientes objetivos:

a) Promover la participación de los CA de las Universidades Públicas Estatales, b) Rentabilizar los recursos existentes, facilitando así el desarrollo científico y tecnológico, c) Fortalecer las capacidades [identificada], d) Propiciar las interacciones científicas estables y continuadas, e) Consolidar iniciativas y líneas de colaboración, f) Intercambiar información científica y tecnológica, g) Potenciar y coordinar las líneas de investigación y desarrollo, h) Propiciar el intercambio y movilidad del personal de investigación, i) Formar recursos humanos. (Silva et al., 2012, p. 26)

Analizando el objetivo se puede inferir que establecer redes de colaboración puede aportar al cierre de brechas del que se habla en este estudio, situación que se verá con mayor amplitud en los resultados. Silva et al. (2012) mencionan también que las redes de colaboración son aquellas en las que se intercambian conocimientos para hacerlos crecer, es decir, se genera conocimiento a la vez que se difunde y se tiene la oportunidad de incluso aplicarlo.

De acuerdo con Clark (1998), las *redes de colaboración* se pueden clasificar en *informales, formales, abiertas y cerradas*. Para el caso de las que se conforman con los CA y de acuerdo con la clasificación que realiza el autor, se puede afirmar que son *abiertas y formales*, es decir, las que se consideran de producción de conocimiento, y sus características idóneas son:

a) Su principal propósito es crear y comunicar conocimientos, b) Se organiza como una estructura definida formalmente, c) Posee una estructura de comunicación bien definida (basada en TIC's), d) Sus miembros son invitados en función de sus méritos, e) Sus miembros permanecen en ella en función de sus méritos y trabajo desarrollado, f) Debe proporcionar beneficios a todos los participantes g) Su trabajo debe trascender varios sectores. (Clark, 1998, citado en Silva, 2012, p. 29)

En este sentido, se puede decir, respecto a las redes de colaboración, que su creación puede abonar a la transformación pedagógica que facilite el cierre de brechas y facilite la interlocución entre los diferentes actores, para orientar la elaboración, promoción, difusión y aplicación de la investigación conjunta que permita no solo dar a conocer lo que se investiga en educación sino que, además, pueda generar cambios al interior de las instituciones y de la política educativa en el país.

De acuerdo con lo establecido en las reglas de operación del PRODEP publicadas por la Secretaría de Educación Pública en el Acuerdo 526 (2009), los CA:

Constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos. Dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano; situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las IES. (Acuerdo 526, 2009, p. 5)

El trabajo en redes de colaboración se puede considerar como una estrategia, partiendo de su definición como “un proceso regulable, conjunto de las reglas que buscan una decisión óptima en cada momento” (RAE), lo que nos lleva a reflexionar sobre su importancia.

METODOLOGÍA

El presente estudio es una investigación con diseño documental, consistente en "un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de *datos secundarios*... Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos" (Arias, 2006, p. 27). Se aplica la técnica de revisión documental con fuentes vivas y documentales, la cual "es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información" (Arias, 2006, p. 67).

Además se incluye la reflexión (como fuente viva) a través de una pregunta respondida por los miembros y colaboradores del CA-1 ENEJMBM denominado Docencia, Prácticas Educativas y su Impacto Social.

Los participantes de dicho CA son cuatro titulares y tres colaboradores, de los cuales se hace la descripción en la tabla 1 de acuerdo con su género, estatus, edad, grado académico y tiempo de dedicación.

Tabla 1. Participantes del Cuerpo Académico

CA-1-ENEJMBM: Docencia, prácticas educativas y su impacto social				
ESTATUS EN EL CA	GRADO ACADÉMICO	DEDICACIÓN	GÉNERO	EDAD
Titular	Doctorado	PTC	Femenino	48
Titular	Doctorado	PTC	Femenino	42
Titular	Doctorado	PTC	Masculino	46
Titular	Doctorado	PTC	Masculino	50
Colaborador	Maestría	PTC	Femenino	39
Colaborador	Maestría	PTC	Femenino	42
Colaborador	Maestría	Contrato	Femenino	49

Toda la documentación recabada para el sustento y análisis del tema fue concentrada en una carpeta electrónica de fácil acceso, además de encontrarse la mayoría de la información de forma abierta en cualquier buscador en Internet. En cuanto a las respuestas a la pregunta realizada a los integrantes del CA, fueron concentradas en un archivo en formato Word y analizadas a través de una tabla de categorías, lo que arrojó una serie de datos y análisis, y dió pie al uso de viñetas discursivas de los dichos de los participantes.

Resultados

De acuerdo con el análisis documental realizado y las reflexiones de los miembros del CA-1 ENEJMBM realizadas a través de la interrogante única y el análisis de sus respuestas se obtuvieron los resultados enunciados a continuación.

En cuanto a los documentos analizados, los distintos autores apelan a la importancia del trabajo en redes de colaboración con la intención de que la investigación realizada en las escuelas normales deje de ser endogámica, y se colabore no solo con otras EN, sino con CA de otras IES y, de esta forma, se pueda establecer como estrategia efectiva para el cierre de brechas entre los investigadores y la investigación educativa.

De acuerdo con Guzmán y Guzmán (2016) “las nuevas formas de interacción orientada hacia el trabajo colaborativo..., mantiene satisfechos a los académicos y las académicas por igual” (p. 1116), y aluden además a que:

El hecho de trabajar en equipo proporciona una serie de beneficios o ventajas sobre el trabajo individual, como la mayor rapidez y flexibilidad para detectar errores o carencias y solucionar problemas, aumento de la satisfacción en los individuos e incluso de la calidad de vida, mayor facilidad para el aprendizaje y adquisición de habilidades y destrezas para desempeñar mayor número de tareas, potenciación del compromiso e implicación en las tareas y con el grupo, aumento considerable de la calidad del trabajo efectuado y de los resultados o productos. (Guzmán y Guzmán, 2016, p. 1104)

Haciendo una revisión analítica de las reflexiones de los docentes miembros y colaboradores del CA mencionado, tal y como se muestra en la figura 1, consideran que el trabajo en redes de colaboración contribuye significativamente a configurar una mayor posibilidad de promoción de lo que se investiga y publica, argumentando que “el trabajo en red en investigación brinda la oportunidad de compartir conocimientos y a la vez apoyo, además las oportunidades del trabajo en colaboración son muchas y variadas” (HR1: A.E. Romero, comunicación personal, 14 de marzo de 2022).

Otro de los docentes comenta que el trabajo en redes de colaboración permite “compartir ideas, propuestas, inquietudes... enriqueces tus conocimientos aceptando o debatiendo las diferentes formas de pensar” (RI1: H.S. Robles, comunicación personal, 14 de marzo de 2022) y uno más aporta a este tema reflexionando sobre que “aprendes del otro y es más sencillo innovar en la conjugación de ideas. Amplías las relaciones profesionales, extiendes tu currículum y asumes más tu papel como parte de la investigación” (NM1: L.F. Castelo, comunicación personal, 15 de marzo de 2022), lo cual apoya y aporta al tema de cierre de brechas en la investigación educativa.

Figura 1. Estrategias de trabajo en redes de colaboración



Con base en la información vertida en la figura 1 se tiene como segundo punto de importancia lo que reflexionan los docentes respecto a una posibilidad real de aplicación del conocimiento, lo cual redundaría en la importancia de atender esta estrategia de trabajo en redes de colaboración al mencionar que estas “facilitan la extensión de participantes en una investigación, una divulgación mayor de los resultados, así como una visión distinta de los mismos” (HR2: H. A. Echeverría, comunicación personal, 15 de marzo de 2022).

En el mismo orden de ideas se comenta que este tipo de colaboración “de entrada facilita la comunicación y reduce las distancias, así como la difusión misma...por otro [lado también promueve] la aplicación de lo que se investiga” (LC1: R. G. Ibáñez, comunicación personal, 16 de marzo de 2022), reafirmando la importancia de las redes de colaboración en la investigación educativa.

Las opiniones de los sujetos entrevistados coinciden con las reflexiones de Sánchez et al. (2014) respecto a la importancia del trabajo en redes de colaboración:

“[Las] Redes de Conocimiento mantienen una organización orgánica, considerada como una red dúctil que se da en forma natural con personas de múltiples talentos, y que realizan diversas tareas” [y que] “para que logren un adecuado funcionamiento y permanezcan en el ámbito científico, deben adoptar los fundamentos teóricos de la gestión del conocimiento”. (p. 221)

De las categorías sobre las que menor mención se hizo en el análisis, pero no por ello menos importantes, se encuentran: *a)* fortalecer la identidad (se entiende que como docentes investigadores), *b)* fortalecer las relaciones profesionales, la dosificación del trabajo y *c)* el impacto (ver figura 1). De acuerdo con esto, el análisis de uno de los docentes establece que se debe:

Buscar un modo en que resulte atractivo para 'otros' y no solo se quede la información en los cuerpos académicos o bien en publicaciones solamente, la comunidad escolar debe estar más informada del hacer de los cuerpos para que exista de este modo un mayor impacto. (AR1: N. Morales, comunicación personal, 16 de marzo de 2022)

Este último aspecto genera cierta preocupación en el análisis, ya que si se crea una estrategia adecuada para el trabajo en redes de colaboración el impacto al exterior debe ser lo primero en notarse; sin embargo, actualmente los docentes consideran que aún no se puede identificar dicho impacto en el trayecto de trabajo y en los procesos de investigación en colaboración con otros CA, aún con la ventaja de pertenecer a una red nacional con más de 40 CA de EN y universidades del país.

En relación a esto Cordero et al. (2019) hacen notar que la red de colaboración "tiene como fines intercambiar, construir, apoyar conocimientos, abonar a la solución de problemas, incrementar el número de investigadores, fortalecer posibilidades" (p. 28), lo cual cumple con la expectativa de los docentes investigadores. Se considera que sólo falta paciencia para empezar a ver los resultados esperados y se debe continuar trabajando sin tregua, para así tener un proceso de investigación continuo y permanente.

Los resultados reflejan la importancia que tanto los docentes participantes del CA analizado como la literatura revisada otorgan a la estrategia de trabajo en redes y que finalmente consideran que les ha sido útil para el desarrollo de investigaciones, difusión y aplicación del conocimiento.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el recorrido teórico realizado y sobre los resultados obtenidos en este estudio se puede concluir que los docentes consideran la importancia del trabajo en redes que realizan actualmente como una oportunidad de mejorar los procesos investigativos, así como su difusión y aplicación, con base en la propia experiencia de trabajo de varios años en dichos procesos como miembros o colaboradores de un CA registrado ante las instancias federales correspondientes del año 2009. A razón de lo anterior es importante visualizar la importancia de los CA y el trabajo en redes para las EN, que de acuerdo con Baquero (2020):

La transformación pedagógica tiene la característica de ser una forma del cambio educativo que tiene como principal agente a las comunidades educativas en los territorios. Los maestros, maestras, directivos/as docentes y padres/madres de familia concretan los cambios a un nivel micro-social, y pueden amplificar su efecto a través de dinámicas de asociación. (Baquero, 2020, p. 13)

Atendiendo a lo anterior, una de esas dinámicas de asociación y agentes de cambio son los CA académicos y las redes de colaboración establecidas y todas aquellas que aún no se realizan. Son quienes están en el campo y conocen de primera mano los datos, los sujetos y las situaciones que investigan, y por lo tanto pueden generar los cambios necesarios a través de la investigación, así como hacer las propuestas necesarias para generar cambios de fondo en los sistemas educativos y en las políticas públicas enfocadas en la educación.

La historia nos dice que los procesos investigativos no han sido valorados lo suficiente en el ámbito de la educación normal, lo cual se evidencia al hacer un análisis breve de su currículo desde su creación hasta la actualidad, esto se considera debe ser por el origen o los fines de creación de las EN, que de acuerdo con Muñoz:

Desde sus orígenes, la escuela normal estuvo marcada por una tensión derivada de su preocupación por el conocimiento asociado con lo que en esos tiempos se denominaba como la ciencia pedagógica, y por la demanda de responder a los propósitos que el Estado le otorgaba: contribuir a la unidad tanto del sistema educativo como de todo el sistema social del país. (Muñoz, 2012, p. 63)

Lo anterior deriva en que las reformas a la educación normal se han ido dando a través de los años de acuerdo con las necesidades que se presentan en educación básica y en la política nacional (Muñoz, 2012), siendo hasta el 2012 cuando aparece como tal un curso específico de investigación en el plan y programa de la educación normal y la tesis como modalidad de titulación.

Estos sucesos prácticamente obligaron a los docentes que nunca se habían involucrado en procesos de investigación a hacerlo, y se empezó a entender lo que acertadamente afirma Muñoz (2012): “la investigación más que una competencia, es una necesidad que requieren los nuevos docentes del siglo XXI para poseer los elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos” (p. 69).

Dichos elementos, en el marco de la investigación realizada en redes de colaboración con pares nacionales e internacionales, son necesarios para que México cuente con docentes de primer nivel, capaces de identificar y resolver las problemáticas de sus aulas y su comunidad.

Debe prestarse atención a la investigación colaborativa y aprovechar la producción derivada de ella para incidir en los procesos educativos, de manera que se atienda

lo que realmente está sucediendo con alumnos, docentes y sus respectivas comunidades educativas, y así ofrecer una educación sustentada en la realidad de cada contexto, asegurando la calidad a la que se alude en la teoría, pero que en la práctica siempre se ha quedado a deber.

REFERENCIAS

- Acuerdo 526 (2009), Reglas de operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado. Secretaría de Educación Pública [SEP]. http://promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2010.pdf
- Acuerdo número 01/02/19 (2019), por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. Secretaría de Educación Pública [SEP]. http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17615/1/images/a01_02_19.pdf
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (Quinta edición). Episteme.
- Baquero, L. (2020). Investigación para el cierre de brechas y la transformación pedagógica: hacia una agenda de investigación conjunta en Bogotá. *Magazín Aula Urbana*, (119), 12-14. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11035.80161>
- Clark, H. (1998). *Formal knowledge networks: A study of Canadian experiences*. Winnipeg International Institute for Sustainable Development.
- Cordero, I., Almazo, R., González, S. y Ortiz, R. (2019). La investigación científica, los cuerpos académicos y las redes de investigación. *FACE: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 19(2), 24-40. <https://ojs.unipamplona.edu.co/ojsviceinves/index.php/face/article/view/474>
- Cruz, K. (2016). Los cuerpos académicos en la conformación de redes de colaboración. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 3(6), 1-13. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/105>
- Del Cid, C., Estévez, E., González, E. y Vera, J. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. *Perfiles Educativos*, 43(171), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>
- Diario Oficial de la Federación (2005). *Reglas de Operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado* (PROMEP).

- Guzmán, T. y Guzmán J. (2016). Las investigadoras en la producción colectiva de conocimiento, cuerpos académicos y redes. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(13), 1099-1117. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21638/21441>
- Muñoz, M. (2012). La investigación educativa en los planes y programas de estudio de las escuelas normales de México. *Praxis Investigativa ReDIE*, 4(7), 60-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6551963>
- Navarro, R., Torres, F., & De Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 71-92. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-71.pdf>
- Pérez, D., Atilano, P., Condés, J. y Hernández, J. (2020). Los cuerpos académicos como espacios para la formación y producción de conocimiento. Experiencias, narrativas, saberes y tensiones. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 355-381. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9400>
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/brecha?m=form>
- Sánchez, G., Pérez, J. y Picco, L. (2014). Redes de Conocimiento basadas en la gestión del conocimiento: creación y organización para docencia e investigación universitaria. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37(3), 215-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179031873004>
- Silva, C. y Castro, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(68), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>
- Silva, E., Morales, I. y Ramírez, A. (2012). La integración de Redes de Colaboración entre Cuerpos Académicos. *Revista Alternativas en Psicología*, 16(27), 23-33. <https://alternativas.me/9-agosto-septiembre-2012/5-la-integracion-de-redes-de-colaboracion-entre-cuerpos-academicos>
- Siqueiros, M. y Vera, J. (2020). Caracterización de cuerpos académicos de escuelas Normales. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 31, 71-96. <http://dx.doi.org/10.25009/cpue.v0i31.2702>
- Surdez, E., Magaña, D. y Sandoval, M. (2015). Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos. *Perfiles educativos*, 37(147), 103-125. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47267>

El enfoque etnográfico como alternativa para vincular docencia e investigación

Ethnographic Approach as an Alternative to Bind Teaching and Research

Dr. Alejandro Arrecillas Casas*

Profesor-Investigador, UPN San Luis Río Colorado

Resumen

El artículo plantea la necesidad de vincular las funciones de docencia e investigación para que las y los profesionales de la educación cumplan el compromiso de intervenir en las transformaciones sociales formando sujetos críticos, mediante la producción, apropiación y aplicación de conocimientos. Asimismo, se reconoce la ausencia de una política educativa federal, estatal y local, dirigida a consolidar la formación de académicos integrales que tengan experiencias, conocimientos, habilidades destrezas, actitudes y aptitudes en ambos campos del hecho educativo: investigación y docencia. Se expone la necesidad de diseñar e instrumentar una política educativa estatal que conciba a la docencia y a la investigación como actividades íntimamente ligadas y complementarias, con el propósito de formar docentes-investigadores transformativos e integrales, capaces de realizar —con decoro, ética profesional y compromiso social— docencia e investigación de calidad. Como medida afirmativa se propone el establecimiento de un programa permanente de formación en el enfoque de la investigación cualitativa etnográfica, junto a un apoyo institucional y presupuestal a las investigaciones de corte etnográfico, al igual que una formación epistemológica y sociocultural sobre el campo de la investigación educativa, como acciones para lograr el anhelado vínculo docencia-investigación.

Palabras clave

Docencia, investigación, etnografía, formación, profesionalización, política educativa.

* alexarre_@hotmail.com | Autor para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0002-0519-7637>

Summary

The article raises the need to link the functions of teaching and research so that education professionals fulfill their commitment to intervene in social transformations by forming critical subjects, through the production, appropriation and application of knowledge. Likewise, the absence of a federal, state and local educational policy is recognized, aimed at consolidating the formation of comprehensive academics who have experiences, knowledge, abilities, skills, attitudes and aptitudes in both fields of the educational fact research and teaching. The need to design and implement a state educational policy that conceives teaching and research as intimately linked and complementary activities is exposed, with the purpose of training transformative and comprehensive teacher-researchers, capable of carrying out - with decorum, professional ethics and commitment social- quality teaching and research. As an affirmative measure, it is proposed to use the establishment of a permanent training program in the qualitative ethnographic research approach, together with institutional and budgetary support for ethnographic research, as well as epistemological and sociocultural training in the field of educational research, as actions to achieve the desired teaching-research link.

Keywords

Teaching, research, ethnography, training, professionalization, educational policy.

INTRODUCCIÓN

Una de las condiciones más urgentes y eficaces para lograr la transformación del sector educativo y elevar la calidad de la educación es fomentar la investigación educativa. Por definición, los protagonistas directos deben ser las y los mismos docentes de los diversos niveles, sobre todo de educación superior, mediados ineludiblemente por las estrategias de formación docente y los programas de posgrado que prioricen la investigación. La política educativa debe, sin duda alguna, fomentar permanentemente la investigación que permita la innovación educativa y la intervención psicopedagógica y socioeducativa, por lo que es importante impulsar estas tareas con el fin de mejorar la calidad del servicio que se presta en todos los niveles educativos.

La investigación se concibe como un apoyo total al proceso de aprendizaje en la práctica docente. Tiene como propósito orientar al docente en su proceso de análisis y reflexión, así como guiarlo en el proceso de problematización de su práctica docente y de los fenómenos y procesos educativos para contar con un basamento que apoye a los docentes en la realización de actividades de investigación, empleando para ello diversas estrategias. Mediante la investigación se reconstruye y dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando que sistematicen su quehacer profesional, mejorando con ello la calidad educativa.

Es necesario que el docente se actualice permanentemente, que diseñe y experimente nuevas técnicas de investigación con la conciencia de que su función es interrogar a la realidad, considerando la diversidad sociocultural concreta que se encuentra en constante transformación. De acuerdo con Molina (2010) el aprendizaje obtenido en cualquier experiencia de investigación es un proceso de construcción de conocimientos, capacidades y valores que permiten al docente intervenir en la transformación de la realidad. Este proceso se lleva a cabo entre sujetos con historias diferentes, capaces de darle sentido propio. En él, cada individuo asimila los hallazgos educativos y los incorpora a sus estructuras de conocimientos, al darles sentido las amplía y construye nuevos referentes de explicación.

El compromiso de la docencia es intervenir en las transformaciones sociales por medio de la producción y aplicación de conocimientos, amén de la formación de sujetos críticos. A través del vínculo docencia-investigación se contribuye a fortalecer la formación integral del alumno y del propio docente, porque al situarlo como constructor lo concientiza en tanto sujeto social, comprometido con la posibilidad de participar en la transformación de la realidad a partir de los resultados investigativos y la divulgación de propuestas de solución a problemas que se presentan en la vida cotidiana escolar (Molina, 2010).

EL ÁMBITO LEGISLATIVO

El párrafo quinto del Artículo sexto, de la Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019, ordena que:

Además de impartir educación en los términos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal. (Ley General de Educación, 2019, p. 3)

Por otra parte, dicha Ley menciona en el numeral 4 del artículo 30, lo siguiente:

Los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, de acuerdo al tipo y nivel educativo, serán, entre otros, los siguientes: (...) IV. El fomento de la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación, así como su comprensión, aplicación y uso responsables. (Ley General de Educación, 2019, p. 13)

La Ley General de Educación dedica un capítulo específico al fomento de la investigación, ciencia, humanidades, tecnología e innovación —el capítulo V—, en el que señala la garantía del Estado mexicano para gozar de los beneficios del desarrollo humano, a través de promover la investigación científica, en el artículo 52.

También plantea, en el artículo 53, el apoyo de las autoridades educativas locales, estatales, regionales y nacionales para el impulso y desarrollo de la investigación, a partir del fortalecimiento de la capacidad de los grupos de investigación científica, humanística y tecnológica, con el fin de impulsar las políticas y programas de las instituciones de educación superior que les permitan vincularse para solucionar problemas y necesidades socioeducativas en los ámbitos locales, regionales y nacionales.

La Ley General de Educación mandata en su artículo 54 promover la participación de docentes e investigadores en actividades que abarquen la enseñanza, tutoría, investigación y aplicación innovadora del conocimiento, en aras de formar investigadores y profesionistas altamente calificados. Por último, el artículo 55 del capítulo mencionado, promulga que la Secretaría de Educación Pública [SEP] establecerá los mecanismos de colaboración para impulsar programas de investigación e innovación tecnológica en las distintas instituciones públicas de educación superior (Ley General de Educación, 2019, p. 20).

La Universidad Pedagógica Nacional y las Escuelas Normales no escapan a las demandas y acciones contempladas como obligatorias en la Ley General de Educación en materia de investigación. En el Capítulo II, Del fortalecimiento de la formación docente, específicamente en el artículo 95, se plantea que:

El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, para lo cual, las autoridades educativas en el ámbito de sus competencias, tendrán a su cargo: (...) VII. Promover la investigación educativa y su financiamiento, a través de programas permanentes y de la vinculación con instituciones de educación superior y centros de investigación, y VIII. Garantizar la actualización permanente, a través de la capacitación, la formación, así como programas e incentivos para su desarrollo profesional. (Ley General de Educación, 2019, p. 68)

Este articulado con sus respectivos incisos no ha devenido en la creación de programas locales, estatales, regionales y/o nacionales para el fomento y el fortalecimiento de la investigación en las Normales y las Unidades y Subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Tampoco se han generado redes institucionales y mecanismos de vinculación con otras IES y Centros de Investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), ni mucho menos se ha creado una partida presupuestal específica para realizar investigación y formar los cuadros profesionales que se requieren en dichas instituciones.

La creación formal del sistema nacional y/o los subsistemas estatales de formación, actualización, capacitación y superación profesional no se ha concretado, y aún no se ha destinado un presupuesto específico para el desarrollo de la investigación, ya sea

psicopedagógica o socioeducativa, así como tampoco se han establecido proyectos de investigación de corte local, estatal, regional o nacional. Sin duda, es una asignatura pendiente en el concierto de las instituciones que conforman el subsistema pedagógico.

Asimismo, la Ley General de Educación Superior LGES (2021), antes Ley para la Coordinación de la Educación Superior, plantea entre sus fines prioritarios impulsar la educación, investigación científica y humanística, innovación, cultura y deporte. El sistema de evaluación y acreditación de la educación superior contempla, entre otros criterios, la revalorización del personal académico de las instituciones de educación superior como elemento para fortalecer la docencia y el desarrollo de la investigación científica, humanística, el desarrollo tecnológico y la innovación.

Esta es otra asignatura pendiente, en virtud de no haberse generado dichos criterios de revalorización de las y los académicos de educación superior, ni asignado un presupuesto, lo que redundaría en una ausencia de políticas para fortalecer la docencia y desarrollar la investigación.

EL DEBATE

A lo largo y ancho del ambiente académico existen una serie de planteamientos dirigidos a concebir la docencia y la investigación como ámbitos separados por la naturaleza de sus características particulares. Tal visión parte de una serie de mitos y prejuicios muchas veces fundados en una especie de división artificial del trabajo académico, lo que ocasiona un distanciamiento, e incluso divorcio, entre ambas actividades. Dentro de las afirmaciones que intentan justificar dicha distancia encontramos dos muy difundidas:

a) la docencia y la investigación son actividades distintas por las características propias de sus fines y procedimientos y b) la extendida sentencia “el docente a la docencia y el investigador a la investigación”. Aquí se ahonda al respecto:

Mito de la docencia e investigación como actividades distintas

La idea de que la docencia y la investigación son actividades distintas por las características propias de sus fines y procedimientos, nos remite a una versión distorsionada de la docencia como actividad concentrada en aspectos técnico-didácticos y cuyo ámbito de acción se da exclusivamente a través de los acontecimientos sucedidos dentro del aula. Asume que si presentan problemas serán resueltos en el espacio cerrado y circunscrito del salón de clases a partir de la sabiduría docente adquirida a través de la experiencia y con los recursos prácticos y personales del o la profesora.

Esta concepción simplista de la docencia es como el docente se acerca a la realidad cotidiana (además de los múltiples problemas que enfrenta vincularla a la investigación educativa) y desde ahí como el docente enfrenta determinados sucesos inesperados que le obligan a dar una detenida explicación. Es en estos casos en los que el docente acude a la investigación, cuyo acercamiento se da en función de determinada teoría y desde una perspectiva metodológica generalmente ligada a una corriente teórica.

Este ejercicio (que no es privativo solo del docente sino generalizable a una gran mayoría de investigadores) encasilla al sujeto a una sola explicación de la realidad y lo enfrenta a convenciones disciplinarias formales que limitan su apreciación de la realidad estudiada; de ahí que la mayoría de las veces los docentes no encuentren en la investigación las respuestas buscadas, las cuales son vitales para un mejor desempeño en el aula. Hace falta una visión más abierta en la búsqueda de las explicaciones procedentes de la realidad.

Es necesario tomar en cuenta que las problemáticas educativas no se presentan aisladas, más bien están relacionadas con otras que, si no son consideradas, tarde o temprano aparecen en la indagación. Aunado a ello, la investigación es entendida como una actividad exclusiva para una casta de privilegiados casi meta-hombres cuya función es construir el saber y el conocimiento de la realidad (alejados muchas veces de ella), centrada en la producción teórica y en los artificios conceptuales, los cuales entre más complicados implican que el trabajo de investigación es *de calidad*. Es decir, se asume que entre más ininteligible y repleto de citas de otros investigadores sea el producto, será de mayor altura. Son los famosos *papers*, muy socorridos entre el gremio de la investigación de quienes aspiran a obtener una categoría dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

“El docente a la docencia y el investigador a la investigación”

La segunda aseveración distorsionante de la realidad escolar plantea una frase de fuerte contenido simbólico que intenta justificar la separación entre la docencia y la investigación. La locución refiere a la sentencia: “el docente a la docencia y el investigador a la investigación”.

Dicha aseveración ha tenido una funcionalidad histórica que encubre las limitaciones materiales, financieras y formativas de las instituciones, incluyendo a las Escuelas Normales y las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional, y que intenta normar relaciones y tareas pero, sobre todo, busca justificar la ausencia de una política educativa federal, estatal y local, dirigida a consolidar la formación de académicos integrales que tengan experiencias, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes en ambos campos (investigación y docencia) del hecho educativo.

De no darse esta política pública en el sector educativo, se seguirá presentando ese extraño fenómeno de reconocer a algunas o algunos como excelentes investigadores, pero pésimos docentes y viceversa, o todavía peor: distinguir a varias y varios como carentes y limitados para realizar una u otra actividad, o ambas, en su propio quehacer laboral.

Quienes exclaman a los cuatro vientos la imposibilidad de vincular el ejercicio de la docencia con la investigación, argumentan que en la realidad del medio educativo, generalmente estas dos actividades caminan por separado, a pesar de lo obvio que resulta la idea de que:

La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional. (Elliot, 2000, p. 70-71)

Así como de los esfuerzos institucionales por generar condiciones para el desarrollo de una investigación que realmente sustente tanto los procesos de toma de decisiones como los de intervención profesional.

Continúan afirmando que en la práctica los libros de texto definen el contenido y marcan el ritmo de los aprendizajes, que la voz del maestro inicia y termina el magro transcurrir del conocimiento y que, entre la comunidad de investigadores, la docencia constituye un quehacer complementario a las actividades de investigación, por lo que raramente los productos de la investigación se convierten en insumos y en objeto de estudio para el desarrollo de los cursos o la docencia. Si bien esto no carece de verdad, tampoco es un destino manifiesto.

En la misma dirección, los agoreros de la imposibilidad de vincular docencia como actividad compleja e investigación como sustrato de ella, plantean que es necesario reconocer y señalar, además, que no solo la investigación tiene obstáculos para llegar al aula y a los espacios de toma de decisiones, sino que también el aula y los espacios de toma de decisiones tienen serios problemas para llegar a la investigación, convirtiéndose en un círculo vicioso en el que no investigamos porque no hay procesos formativos consolidados en las instituciones y no hay procesos formativos consolidados porque no investigamos.

Debe reconocerse que el contexto cultural y las acciones educativas donde se expresa el fenómeno de la separación entre la investigación y la docencia alimentan a su vez dicho distanciamiento. El trabajo colegiado inexistente, las decisiones basadas en la doxa y no en la episteme, el ejercicio académico más de forma que de fondo, la ausencia de una planeación cuidadosa de los procesos formativos, la evaluación tradicional y asistemática de los procesos y los espacios para el diálogo de las cuestiones académicas sustantivas son, prácticamente inexistentes en nuestro medio.

Es posible afirmar que estas condiciones pueden y deben ser modificadas con políticas institucionales que alienten lo contrario, abandonando la idea internalizada de que, en el mejor de los casos, dichas cuestiones terminarán en iniciativas individuales, generalmente valoradas por la extravagancia de teóricos desprendidos de la realidad o de aquellos que lo proponen como escaparate propio para el ascenso en la escalera burocrática.

Por lo demás, la distribución y diferenciación de la docencia y la investigación constituyen un arbitrio cultural, en tanto se parte, otra vez sin reconocerlo, de una parcelación de la realidad, de la epistemología y de la construcción del conocimiento, así como de presumir *a fortiori* que para ser docente hay que ser normalista y para ser investigador *en serio* hay que ser universitario y poseer por lo menos grado de maestría. Ni uno ni otro prejuicio resulta cierto. Se puede ser un buen profesor y, a la vez, un buen investigador, a partir de generar procesos de formación y condiciones mínimas de trabajo que permitan el acceso a la adquisición de los saberes y la experiencia básica para realizar ambas funciones.

Bajo estas premisas, es necesaria una política educativa estatal que conciba a la docencia y a la investigación como actividades íntimamente ligadas y complementarias y a las y los trabajadores de las escuelas normales y las UPN como potenciales intelectuales transformativos e integrales, capaces de realizar con decoro, ética profesional y compromiso social, tanto docencia como investigación de calidad, mediando procesos de formación serios y rigurosos.

Esto evitaría prácticas de simulación en ambas tareas, sobre todo en lo referente al desarrollo de la investigación educativa. Es preciso reconocer que la investigación que se realiza en las Unidades Académicas tiene aún mucho camino que recorrer, por lo que debe trabajarse especialmente en las condiciones académicas y de formación de las y los docentes para garantizar investigaciones trascendentes, de impacto, pertinentes, útiles y viables, un aspecto imprescindible para lograr vincular, con calidad y profesionalismo, la docencia y la investigación.

LA PROPUESTA: A INVESTIGAR SE APRENDE INVESTIGANDO

Dado que esperar el diseño de una política educativa conteniendo lo arriba enunciado puede ser un proceso a mediano y largo plazo, se propone el establecimiento de un programa permanente que cuente con recursos y condiciones mínimas y no se base en el esfuerzo individual aislado, dirigido a la formación permanente de las y los docentes en el enfoque de investigación cualitativo que engloba la etnografía.

Asimismo, se requiere el apoyo institucional y presupuestal para las investigaciones de corte etnográfico, que son investigaciones micro, situadas en un caso específico y en las que las o los docentes poseen elementos técnico-metodológicos e

instrumentales, al igual que una formación epistemológica y sociocultural sobre lo que acontece en la educación formal, particularmente en la educación básica y media superior.

La propuesta de dicha estrategia metodológica se realiza bajo el principio y la premisa de afirmar que la etnografía constituye una alternativa *ad hoc* y de efecto casi inmediato para las tareas que las y los docentes desarrollan en la docencia. Varios son los argumentos que justifican esta aseveración:

- En términos generales el enfoque etnográfico es interpretativo y analítico, mismas condiciones que debe poseer quien se dedica a la compleja actividad de la docencia. Entendemos por interpretativo el estudio de los fenómenos culturales concebidos como sistemas de símbolos y de acciones cargadas de significados, contruidos por la percepción de los sujetos y que van dirigidos a darle coherencia para la comprensión de la realidad social y educativa.
- Por *analítico* concebimos la construcción del conocimiento a partir de una serie de referentes teóricos y conceptuales que articulan las relaciones y procesos sociales específicos a procesos más amplios, con el objeto de lograr explicaciones bajo una dimensión histórica y estructural, es decir, vinculando lo micro y lo macro. De esta manera, la escuela se concibe como un espacio de circulación y resignificación de bienes culturales y la educación como un conjunto de prácticas significativas y de valores simbólicos contruidos por el colectivo escolar.
- La etnografía posee un valor práctico para las o los docentes debido al paralelismo entre las técnicas, instrumentos y procedimientos utilizados por el etnógrafo y aquellos de los que hace uso el profesorado. Estos pueden ser periodos prolongados de tiempo en el campo, es decir, estancias *in situ* de manera cotidiana; participar en la cultura local, y utilizar el lenguaje usual del grupo en cuestión, entre otros.
- Al igual que un etnógrafo, los docentes utilizan bitácoras o diarios de campo, registran permanentemente los acontecimientos cotidianos y circunstanciales, incluso accidentales, que suceden a lo largo de la jornada escolar, y desarrollan la estrategia técnico-metodológica de la observación participante. También realizan en la cotidianidad de su labor encuentros y entrevistas formales y no formales con los diversos actores y sectores que componen el colectivo escolar (alumnos, docentes, directivos, administrativos, madres y padres de familia o cabezas de hogar y la comunidad misma).
- En el mismo sentido, utilizan o manejan informantes clave y hacen estudios de caso sobre los diversos temas psicopedagógicos y socioculturales que suceden en la vida cotidiana del centro escolar.

- Mucho del trabajo de las o los docentes se realiza de manera artesanal, un poco en el sentido heurístico y en el que hay una ausencia de una metodología rígida y prediseñada que no contempla ni podría ser utilizada en las problemáticas, necesidades, circunstancias y hechos ingentes e inesperados que suceden durante la jornada escolar.
- Definitivamente, un docente se parece a un etnógrafo. La diferencia sustancial es que el primero utiliza estrategias etnográficas de manera inconsciente y desordenada, mientras que el segundo utiliza los métodos, técnicas e instrumentos de la etnografía de manera consciente y sistemática.

Esta aproximación analógica—representada como dicotomía— entre las funciones y acciones que realiza un docente (asistemáticas y de manera monótona para cumplir con indicaciones) con las que efectúa un antropólogo o etnógrafo (sistemáticas y conscientes para reconstruir la realidad mediante la investigación) saltan a la vista. Una mirada más particular del paradigma de la realidad, la estrategia metodológica, las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación cualitativa, harán más evidente este parangón entre ambas profesiones.

El paradigma de investigación cualitativa debe poseer una serie de atributos que son perfectamente compatibles con las características que definen el quehacer docente de cualquier nivel educativo. Se tratará de desarrollarlos de manera sucinta, para reforzar la apuesta metodológica de investigación que aquí está propuesta.

Al paradigma de investigación cualitativa se le conoce de diversas maneras dependiendo de la estrategia de abordaje y la metodología, técnicas e instrumentos utilizados. Este enfoque tiene sus antecedentes históricos en trabajos de autores utilizados como Dilthey, Rikert, Schultz, Weber y escuelas de pensamiento como la fenomenología, interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología cualitativa o comprensiva.

Algunos investigadores le llaman *interpretativo*, *fenomenológico*, *humanista* o *etnográfico*, dado que engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

La teleología fundamental de la docencia es, precisamente, desentrañar el *plexus* y la trama de significados e interacciones simbólicas que ocurren en el aula y la escuela. Al final, la acción docente es una acción de exégesis de necesidades, problemas, situaciones inesperadas en la vida cotidiana escolar, etcétera, que demandan procesos de indagación, investigación y de reflexión en la acción.

Esta perspectiva pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista —por cierto, muy socorrido en una gran

mayoría de instituciones escolares de todos los niveles— por las nociones de comprensión, significado y acción.

El ejercicio de la docencia trenzada con la investigación penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen), trata de buscar la *objetividad subjetiva* en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia al acuerdo intersubjetivo en el contexto social, partiendo de reconocer y aceptar que la realidad es dinámica, múltiple y holística, para comprender a los sujetos dentro de su marco sociocultural, en un intenso contacto con la situación cotidiana.

También trata de capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, es decir, desde la perspectiva *emic-etic* (Pavesio, 2020).

Taylor y Bogdan (2000) desarrollaron una serie de rasgos que definen la investigación cualitativa o etnográfica y que puede ser aplicable al trabajo cotidiano que realiza un docente, lo que impele la posibilidad de que el binomio docencia-investigación pueda ser pertinente en contextos escolares. De inicio el trabajo que realiza en el aula o en el campo es *in situ* y parte de una interacción permanente y más o menos profunda que tiene como premisa una perspectiva humanista.

La interacción permite que el docente llegue a conocer a su alumnado en la esfera personal, cognitiva y afectiva, mirándolos como seres humanos y no como meros receptores de contenidos. Durante la jornada escolar, el cuerpo docente experimenta y es testigo de sus alegrías, sufrimientos, logros, fracasos, etcétera, desarrollando un sentido empático.

Bajo este marco, el etnógrafo en tanto busca la comprensión de los fenómenos y no su explicación, considera valiosas todas las perspectivas, opiniones, percepciones y puntos de vista de quienes conforman el grupo con el que se investiga; las y los docentes tienen la oportunidad de reconocer todas las voces que giran alrededor de su práctica profesional. Tan importante es la visión de un alumno, como el de un padre o madre, un compañero o la del directivo. Ni una es más, ni otra es menos.

Un docente, al igual que un investigador cualitativo, debe tratar de comprender a los miembros de su grupo o del colectivo escolar, incluyendo madres y padres de familia, desde el marco de referencia de ellos y no desde el propio, es decir, ponerse en los zapatos del otro e interpretar lo que significan desde la llamada *perspectiva emic* y no desde la *etic*; por desgracia, esto no sucede en la gran mayoría de los casos. Al respecto Herbert Blumer lo explica como sigue:

Tratar de aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un denominado observador “objetivo” y rechazando el rol de unidad actuante, equivale a arriesgarse al peor tipo de subjetivismo: en el proceso de interpretación, es pro-

bable que el observador objetivo llene con sus propias conjeturas lo que le falte en la aprehensión del proceso tal como él se da en la experiencia de la unidad actuante que lo emplea. (Blumer, 1982, p. 86)

Por otro lado, el docente aborda la comprensión de los fenómenos educativos cotidianos, a partir de los datos empíricos que obtiene de la realidad cotidiana y del interaccionismo simbólico constante que experimenta durante su trabajo; con ellos produce conocimiento y datos descriptivos, tomando como referencias las propias palabras de las personas, habladas o escritas y las conductas observables, también construyen categorías, conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. El docente es heurístico, el investigador cualitativo, también.

La mirada del docente tiene que ser periférica y partir de un enfoque ecológico donde todo está relacionado con todo y en la que la realidad es holística. Cuando observa a sus estudiantes, compañeros docentes, directivos, madres o padres de familia, cabezas de hogar, etcétera, no los reduce a *variables*, sino que son considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones presentes.

En la misma dirección, un docente que tiene la mirada humanista y panóptica reconoce a la otredad y los efectos que puede causar en las y los miembros del colectivo escolar, por lo que su práctica es naturalista, esto es, que interaccionan simbólicamente con el resto de la comunidad sin ser intrusivos. Por ello, nada de lo que acontece en la vida social y escolar es demasiado superficial, frívolo o trivial como para no ser observado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos.

La investigación cualitativa enfatiza la validez en tanto ello posibilita permanecer cerca del mundo empírico, y tiene que ajustar permanentemente los datos extraídos de la experiencia y la realidad *real* con lo que los distintos actores dicen y hacen. Al igual que un docente, el etnógrafo observa a las personas en acción en su vida cotidiana, obteniendo un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por hipótesis preelaboradas, obsesiones de demostrar algo, conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias *a priori* o sin mediar una relación cara a cara.

En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos (Emerson, 1983).

Un punto fundamental de coincidencia es que la investigación cualitativa es un arte, en mucho depende de la habilidad, experiencia, capacidad heurística, de observación y escucha de quien la realiza. Lo mismo acontece con el complejo ejercicio de la docencia, pues no hay recetas y, aunque hay ciertas metodologías y procedimientos, la realidad real es terca en presentarse con sucesos inesperados.

Los docentes, al igual que los investigadores cualitativos, son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir su quehacer profesional. Al final, tanto uno como otro crean su propio método, su particular camino de abordar las problemáticas que se van presentando en la vida cotidiana.

Estas semejanzas metodológicas, técnicas e instrumentales nos indican que es plausible sostener a la etnografía y, en general, a la investigación cualitativa, como la herramienta y el camino más idóneo para vincular docencia e investigación.

REFLEXIONES FINALES

Es cada vez más urgente llevar a la práctica lo que todas las instituciones de educación superior tienen planteado en sus líneas rectoras: la vinculación de la investigación con la docencia. Hasta ahora han sido esfuerzos individuales de los investigadores ante grupo, no producto de un plan de acción de la institución. Esta situación conduce a que, en el mejor de los casos, los alumnos de posgrado solo conozcan un número reducido de investigaciones que obedecen a la formación y preferencias del investigador que se las presenta.

Por ello, es indispensable diseñar una estrategia para vincular estos dos ámbitos de manera que mutuamente se nutran y enriquezcan a partir de una formulación colegiada y una propuesta de vinculación que, además de llevarse a la práctica, sea evaluada como parte de las acciones institucionales.

Asimismo, es *conditio sine qua non* incorporar al currículo de los programas de posgrado los productos de la investigación que se realicen en las Normales, así como en las unidades y subsedes UPN, de tal forma que se conviertan en materiales susceptibles de ser analizados en clase y, con ello, generar una formación temprana e involucrar a los alumnos como colaboradores en investigaciones de carácter institucional.

En materia educativa existen muy diversos trabajos de investigación, sin embargo es relevante mencionar que en la realidad no son la práctica y visión de las y los docentes, sino producto de los estudios que se requieren escolarmente o por requisitos de cualquier índole (titulación, tarea metodológica, requisito de una asignatura, etcétera); realmente no trascienden más allá de las bibliotecas de las instituciones que los requieren y no cumplen con la función y los fines que debieran, tales como

enriquecer el desempeño docente y mejorar las condiciones en que se desarrolla el fenómeno educativo.

Por extrañas, pero sabidas razones, la escasa producción investigativa no se puede vincular al ejercicio de la docencia. Sería por demás injusto calificar de inválido el esfuerzo realizado por las personas que participan en el gran reto de vincular docencia-investigación. Al contrario, es muy valioso si se toma como los primeros pasos que permitirán un largo caminar hacia el enriquecimiento del desempeño docente y del fenómeno educativo en general, lo que redundará en beneficios para toda la sociedad y en un mejoramiento de la calidad y calidez educativa.

Igualmente, como parte de la política de fomento, desarrollo y fortalecimiento de la investigación, es urgente estimular y apoyar al alumnado de posgrado para que, individualmente y en equipo, diseñen y realicen proyectos de investigación, a fin de maximizar recursos humanos y financieros e, incluso, reducir tiempos, así como incorporar, de manera conjunta, una descarga mínima a docentes-investigadores que puedan ser promotores cercanos de la investigación y sus resultados.

Otra de las acciones ingentes es que las instituciones donde se realiza investigación educativa, apoyen a las y los tesisistas, a través de la instalación de un banco de datos sobre investigaciones realizadas, objetivos, métodos, técnicas y resultados, así como acceso a las bases de datos y a repositorios de acceso restringido.

La investigación educativa que se realiza desde las instituciones está siendo cuestionada, de ahí la necesidad de señalar que la investigación tradicional, a base de metodologías cuantitativas rígidas y basadas en andamiajes formales, limita los procesos de descubrimiento que los docentes pueden hacer *in situ* y en su práctica docente, ya que hacen ver que la investigación debe estar sujeta a una serie de requisitos formales, la mayoría de las veces complicada y etérea en donde la realidad no es apropiada por los sujetos.

Problematizar la práctica docente y su vínculo con la investigación hacen posible que el docente-investigador reflexione, indague, cuestione, investigue y se apropie de su realidad y la del colectivo escolar y que, en consecuencia, la explore para su propio conocimiento, sin la intermediación de las teorías que establecen de antemano una realidad ya dada. Esto no quiere decir que la investigación deba prescindir de toda teoría, sino que no debe tomarse como una verdad absoluta que guíe la investigación de manera rígida, monótona, alejada de los procesos de significación y divorciada de la realidad real.

A lo largo del escrito, partimos de considerar la complejidad de la práctica docente como objeto de reflexión crítica, de conocimiento, comprensión holística y de transformación. Esto se manifiesta en que el punto de partida de la vinculación docencia-investigación es la experiencia que las y los docentes han obtenido durante su

labor cotidiana, tomando en cuenta aquellos elementos principales que concurren en la práctica docente: los fines y objetivos educativos, los sujetos que intervienen, los contenidos educativos y el contexto en que se desarrolla, la comunidad que lo circunda y la participación de agencias externas.

Por último, la etnografía tiene como fin documentar lo no documentado, esto es, la vida cotidiana de los actores sociales y educativos, así como sus diversas percepciones de la realidad. Es preciso reconocer que los fenómenos relacionados con el ejercicio de la docencia, los hechos educativos *per se* y los procesos de significación y de interacción simbólica entre los sujetos de la educación rara vez se documentan. Empecemos, entonces, a realizar dicha finalidad. La etnografía puede ser nuestra fiel alternativa para vincular, de una buena vez y para siempre, la docencia y la investigación.

LISTA DE REFERENCIAS

- ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://crs.anuies.mx/wp-content/uploads/2012/09/Inclusion-con-responsabilidad-social-ANUIES.pdf>
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora D.L.
- Bolívar, A. (2017). Investigación y docencia: de una relación problemática a una productiva. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 2, 11-33. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7306671.pdf>
- Cruz, Y. y Cruz, A. (2008). La educación superior en México. Tendencias y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 293-311. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114873004>
- Decreto del 2021 (20 de abril), por medio del cual se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Diario Oficial de la Federación DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (cuarta edición). Morata.
- Emerson, R. (1983). *Contemporary field research, Boston: A Collection of Readings*. Little & Brown.
- Fernández N. (2021). Universidad, calidad y futuro en América Latina. Repensando la evaluación de la docencia desde una mirada innovadora. En Fernández N.,

Nosiglia M., Pérez C. y Rueda M. (Eds.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria*, (pp. 95-110). FEDUN.

Ley General de Educación, [L.G.E.], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de septiembre de 2019, (México).

Ley General de Educación Superior, [L.G.E.S.], Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 20 de abril de 2021, (México).

Molina, M. I. (2010). El vínculo docencia-investigación: una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América latina especializada en Comunicación*, (73). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514908058>

Pavesio, M. V. (2020). Trabajo docente sobre la dialéctica Emic-Etic. Avances de un proceso de investigación. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(1), 23-30. <https://intersticios.es/article/view/19760>

Sánchez E. y Sianes A. (2021). Ley General de Educación Superior de México. Calidad, inclusión social, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza superior: criterios que sostienen una ley. *Revista Española De Educación Comparada*, (39), 286–299. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.30964>

Taylor S. y Bogdan R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos* (tercera edición). Paidós.

Tesouro M. y Puiggalí J. (2014, 2-4 julio). *La relación entre la docencia y la investigación según la opinión del profesorado universitario* [Conferencia]. International Conference on University Teaching and Innovation, Tarragona, Spain.

Formación de docentes universitarios con base en el modelo TPACK

Faculty Training Based on the TPACK Model

Adriana Irene Carrillo Rosas*

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Edisa Georgina González Almada**

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Guadalupe Cristina Murillo Navarrete***

Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo

Resumen

La presente investigación tiene como objeto de estudio la formación de docentes universitarios bajo el modelo TPACK para el fortalecimiento del conocimiento tecnológico y pedagógico-didáctico. Se define qué es el modelo TPACK y cuál ha sido su importancia en el ámbito educativo a través del tiempo, principalmente en los meses de contingencia por el virus de SARS-CoV-2, cuando prevaleció la modalidad virtual para lograr los objetivos curriculares en educación superior. El propósito principal es analizar el desarrollo de un programa de formación continua para docentes universitarios, con perfiles diversos, con base en el modelo referido. La investigación se realizó mediante el diseño y la implementación del curso *Estrategias didácticas para la práctica docente universitaria en ambientes apoyados por tecnología*, impartido por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (Creson). Este estudio tiene un enfoque de método mixto, de tipo imbricado, mediante la investigación-acción y el método descriptivo; para recolectar los datos se aplicó una encuesta de actitud y opinión, y se integró una bitácora de las formadoras y entrevistas a docentes participantes. Con los datos obtenidos se pudo determinar que el curso fue significativo y que responde a las necesidades docentes; sin embargo, existen áreas de mejora para su fortalecimiento.

* upnh.acarrillo@creson.edu.mx | Autora para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0003-3762-133X>

** edisageorgina93@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-5483-1999>

** upnh.gmurillo@creson.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0001-9347-4245>

Palabras clave

Formación continua, formación de profesores/as, tecnología educativa

Abstract

This research has as its object of study the training of professors through the implementation of the TPACK model for the strengthening of their technological and pedagogical-didactic knowledge. It is defined what the TPACK model is and what its importance has been in the educational field over time, mainly in the months of contingency due to the SARSCov-2 virus, where the virtual modality in education has prevailed to achieve the curricular objectives in higher education. Its main objective is to analyze the development of a continuous training program for professors, with diverse profiles, based on the TPACK model, the research was carried out through the design and implementation of the course *Estrategias didácticas para la práctica docente universitaria en ambientes apoyados por tecnología*, taught by the Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (Creson). This study is based on a mixed method approach, of an embedded type, through action research and the descriptive method, for data collection was carried out through the application of an attitude and opinion survey, as well as the log of the trainers and interviews with participating professors. With the data obtained, it can be determined that the course was significant and that it meets the teaching needs; however, there are areas of improvement for its strengthening.

Palabras clave

Professional development; teacher training; educational technology

INTRODUCCIÓN

La educación ha evidenciado a lo largo del tiempo su relevancia en el desarrollo de la sociedad. En ella, los y las docentes han sido unos de los protagonistas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que la formación del profesorado es un elemento que necesita ser permanente (Nieva y Martínez, 2016). El trabajo de profesores y profesoras había estado por mucho tiempo enfocado en la mediación presencial entre el alumno/a y la construcción de su propio aprendizaje, con lo cual se llegó a percibir al aula como escenario perfecto para el desarrollo de las clases. Sin embargo, a partir de la contingencia mundial por el virus de SARS-CoV-2 se tuvo que transformar la práctica del profesorado hacia una mediación virtual (Zabalza y Zabalza, 2013), donde fue imprescindible el conocimiento de herramientas tecnológicas en escenarios virtuales.

Anteriormente las tecnologías no habían tenido tanta presencia y significado en la educación como en la actualidad, lo cual ha venido a enriquecer e innovar este campo (Marte, 2018). Por lo anterior, la presente investigación se enfoca en estudiar el proceso de formación a través del modelo TPACK, el cual Herring et al. (2020, p. 11)

definen como un marco de “integración de la tecnología, así como de un cuerpo de conocimientos que el docente debe dominar” para desarrollar estrategias de enseñanza adecuadas con los retos de la actualidad.

Por lo anterior, se establece como pregunta de investigación: ¿Qué elementos se deben tomar en cuenta para implementar un programa de formación continua con las y los docentes universitarios, con perfiles diversos, con base en el modelo TPACK? Considerando que existe, sin duda alguna, un impacto en su perfil competencial, así como en el diseño y desarrollo de sus clases, en pro de una formación que responda a las necesidades actuales de la sociedad.

DESARROLLO

A continuación, se presentan los principales referentes teóricos que fueron la base de este proyecto, así como su descripción, proceso de implementación y los hallazgos más relevantes encontrados en los datos recolectados.

La formación docente debe ser dinámica y estar acorde a los constantes cambios que se presentan en la sociedad en la que están inmersos los entornos educativos, con el fin de que el aprendizaje sea integral (Morán et al., 2017), por lo que la preparación profesional de los maestros y las maestras es un proceso permanente, en el que la actualización es fundamental para desarrollar conocimientos, habilidades y competencias profesionales.

En el siglo XXI, el ejercicio profesional docente requiere de competencias interculturales, tecnológicas y lingüísticas, en las que es primordial el conocimiento y manejo de las tecnologías educativas como parte global del desempeño académico (Morán et al., 2017). Para Suárez et al. (2013), el conocimiento tecnológico añade habilidades en el profesorado que permiten establecer una vinculación pedagógica para un mejor diseño y desarrollo curricular.

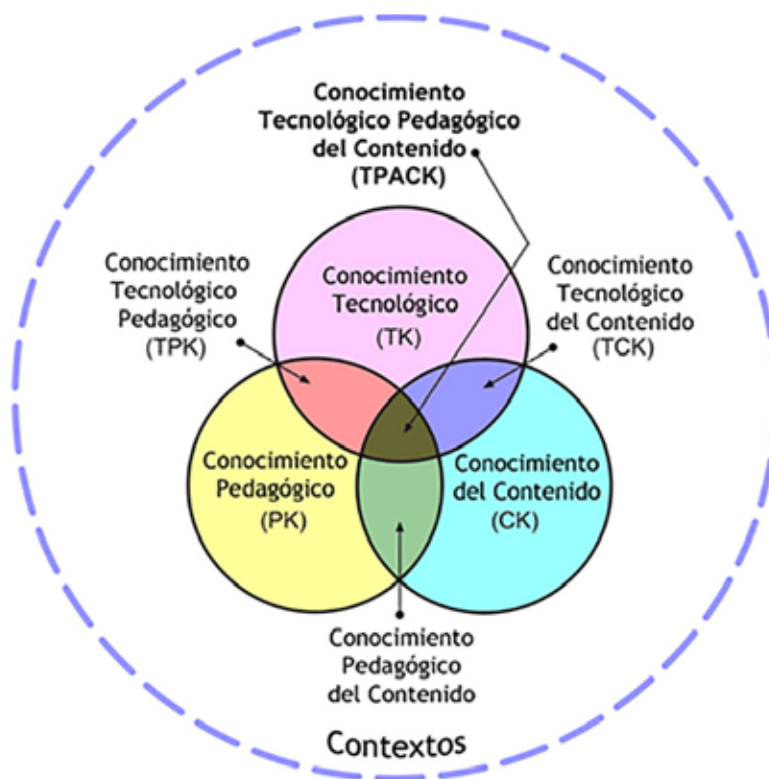
Con respecto a lo anterior, el profesorado de México no es la excepción, pues el documento *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar* (USI-CAMM, 2020), en su tercer dominio titulado “Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes”, toma como criterios que los y las docentes deben propiciar entornos favorables considerando la innovación y diversificación de estrategias, así como la actualización y preparación en el trabajo pedagógico. Aunado a ello, la formación docente, como parte de la educación superior en nuestro país requiere del conocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para obtener aprendizajes en cuanto al proceso de planificación de las clases, innovación en la didáctica, uso de diferentes herramientas para la presentación de contenidos,

acceso a recursos tecnológicos educativos, entre otros (Morán et al., 2017). Entonces, tomando en cuenta que tanto la tecnología como la pedagogía y los contenidos curriculares son parte primordial para la formación docente, es necesario analizar y ser conocedores de los diferentes modelos metodológicos que existen para desarrollar competencias profesionales que ayuden a los profesores y las profesoras en el diseño pertinente de sus clases para obtener mejores resultados.

La aplicación de las TIC de manera descontextualizada no permite potencializar el proceso educativo, por lo que se requiere buscar una propuesta metodológica que sí persiga dicho objetivo. En esta investigación se toma en cuenta el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) o bien de conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos, diseñado por Koehler y Mishra en 2007, que se enfoca en vincular diferentes tipos de conocimiento necesarios en la docencia debido a la necesidad de utilizar las TIC para el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Janssen y Lazonder, 2015). Además, dicho modelo permite identificar y comprender el conocimiento que los y las docentes necesitan para analizar las prácticas educativas existentes e integrar la tecnología a la enseñanza (Jang y Chang, 2016).

De acuerdo con Roig et al. (2015), este modelo está compuesto por tres conocimientos fundamentales (ver figura 1). El primero de ellos se denomina TK (*Technological Knowledge*) y se refiere a todos los saberes adquiridos con respecto a cualquier tipo de tecnología, lo que permite incorporar los elementos tecnológicos en el diseño de las estrategias didácticas de clase. El segundo, PK (*Pedagogical knowledge*), hace referencia a todo el conocimiento vinculado con los métodos o procesos de enseñanza, así como los de aprendizaje que posibilitan lograr los objetivos de las clases. Finalmente, el tercero, CK (*Content Knowledge*), abarca el conocimiento/contenido de la materia disciplinar que se está trabajando. Además, como se observa en la figura 1, las relaciones entre estos tres tipos de conocimiento dan origen a TPK (conocimiento pedagógico tecnológico), PCK (conocimiento pedagógico del contenido) y TCK (conocimiento tecnológico del contenido); lo anterior, tal como lo explican Ching et al. (2016), hace una triangulación de los tres conceptos del modelo para brindar variaciones sobre los beneficios y el impacto que puede tener en la formación del profesorado.

Figura 1. Modelo TPACK



Fuente: Mishra y Koehler (2007).

Es importante describir los conocimientos que integra el modelo TPACK desde la perspectiva de Mishra y Koehler (2007). Hablando del que respecta al contenido, se sabe que en la formación docente siempre es necesario que exista una selección adecuada de los contenidos académicos para fortalecer los temas más relevantes de la clase, reafirmando la idea de los autores, quienes señalan que los maestros y las maestras deben saber y comprender las materias que enseñan para organizar y conectar las ideas de sus clases.

En lo que se refiere al conocimiento pedagógico o didáctico, es todo aquel que el y la docente deben adquirir para poder transmitir adecuadamente las enseñanzas a sus estudiantes, quienes deberán aprender didácticamente a fin de construir sus propios conocimientos; esto quiere decir que tiene que haber un conocimiento profundo de los procesos, las prácticas y los métodos de enseñanza para ejercer los más adecuados para los alumnos (Mishra y Koehler, 2007).

Al relacionar los dos conocimientos anteriores se obtiene el conocimiento pedagógico del contenido (PCK), que Mishra y Koehler consideran como la intersección de ambos involucrada en la representación y formulación de conceptos, técnicas

pedagógicas, conocimiento previo de los alumnos y teorías de la epistemología. Por otro lado, se toma en cuenta el conocimiento tecnológico, el cual implica poseer habilidades para trabajar con tecnologías orientadas al área académica, con el fin de trabajar con herramientas tecnológicas para innovar y diversificar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

Al respecto, los autores proponen la generación de dos vertientes de conocimiento a través de la triangulación de los tres tipos planteados: el conocimiento tecnológico del contenido (TCK) y el conocimiento tecnológico pedagógico (TPK). El primero alude a la conexión entre el contenido y la tecnología, considerando la necesidad del profesor y la profesora para transmitir los contenidos de la clase a través del uso de herramientas tecnológicas. El segundo, se refiere a la importancia de saber utilizar didácticamente la tecnología, considerando que se debe tener la capacidad para seleccionar adecuadamente las herramientas tecnológicas según la didáctica que se quiere aplicar en la clase.

Así, el modelo de TPACK se estima relevante en la preparación docente, en línea con la idea de Cabero (2014), que indica que el profesorado debe tener el perfil y la experiencia en diferentes aspectos de los tres componentes básicos del modelo, consiguiendo una formación y desarrollo integral para propiciar mejores e innovadoras estrategias didácticas en el desarrollo de sus clases, que por ende traerán mejores resultados de aprendizaje en los y las estudiantes.

En ese sentido, se toma en cuenta la idea de Cejas et al. (2016) sobre lo primordial que es tener un acercamiento competencial docente para hacer frente a los contextos tan cambiantes y volátiles en educación, donde las competencias de un profesor o profesora deben movilizarse para una integración completa de las TIC en la impartición de las clases, siendo el modelo TPACK una propuesta innovadora para la formación docente que implica integrar la adquisición de habilidades tecnológicas y pedagógicas para un ejercicio profesional más pertinente.

Descripción del proyecto

A finales de 2019 inició el contagio en algunos países por el virus de SARS-CoV 2 que provocó una pandemia a nivel mundial por coronavirus que afectó la salud de los seres humanos, llegando a ser una enfermedad mortal. Derivado de esto, las autoridades mexicanas (tanto federales como estatales) plantearon la solución de educación a distancia, lo que implicó un énfasis en la necesidad usar recursos tecnológicos para transformar el aula presencial en clases virtuales, con el fin de lograr aprendizajes en los estudiantes. Esta acción política se encaminó a generar oportunidades para obtener conocimiento desde casa, buscando que la educación se concretara en términos de justicia para todos y todas (Reimers y Scheleider, 2020).

La situación cambió la dinámica social, y por lo tanto la educativa; produjo retos sin precedentes en los y las docentes del país, quienes necesitaron de diferentes cursos y diplomados para desarrollar habilidades tecnológicas. En el caso del estado de Sonora, el Centro Regional de Formación Profesional Docente (Creson), institución educativa que rige las diferentes escuelas de formación docente de la entidad y que proporciona herramientas para la formación inicial y actualización del profesorado de escuelas normales y universidades pedagógicas, presentó la propuesta del curso “Estrategias didácticas para la práctica docente universitaria en ambientes apoyados por tecnología”, con el objeto de impactar en el diseño, implementación y evaluación de las herramientas didácticas significativas acordes con la sociedad de hoy. Tal y como indica Chan:

El diseño educativo es más que la programación del curso, abarca no sólo la proposición de los objetivos, la redacción de las actividades y la confección de contenidos o insumos, también el modo como será presentado para generar una determinada disposición para aprender. (Chan, 2013, p. 7)

Desde esta perspectiva es que se pretende diseñar una propuesta innovadora que coadyuve con las profesoras y los profesores universitarios en su desempeño, apoyados en el uso de tecnología y de ambientes virtuales.

El y la docente participante en dicho curso contaría con opciones para potenciar la impartición de sus clases presenciales o virtuales, mediante el diseño de estrategias didácticas y la creación de recursos innovadores, proceso mediado por una planificación que sea pertinente. Se tiene como propósito que estos aprendizajes impacten en los alumnos al lograr aprendizajes dinámicos que sean significativos, además de que vayan a la par con las tecnologías que son empleadas en la actualidad.

Este curso estuvo conformado por cinco módulos que, basados en el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2009), buscan dotar de habilidades, destrezas y herramientas a los y las docentes de educación superior para los escenarios presenciales y virtuales a los cuales se enfrentan.

Las temáticas abordadas se seleccionaron a partir de distinguir las diversas necesidades de conocimiento que tenían los maestros y las maestras de las instituciones participantes, que en esta intervención fueron de las Escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Tecnológica de Guaymas, donde se determinó el conocimiento pedagógico y tecnológico como la necesidad primordial para propiciar ambientes adecuados para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El primer módulo, denominado “La planificación de la docencia universitaria”, brinda a las maestras y maestros una metodología de planificación basada en competencias, y a su vez facilita diversas habilidades de enseñanza y aprendizaje que fortalecerán el desarrollo de sus clases tanto presenciales como virtuales. El segundo módulo,

“Diseño e implementación de recursos educativos”, los y las acerca a diversas herramientas tecnológicas para la construcción de entornos de aprendizaje. El tercer módulo, “Administración de proyectos educativos”, tiene como propósito generar soluciones a problemáticas que influyen en el desempeño académico de los y las estudiantes a través de la intervención.

El penúltimo módulo, denominado “Administración del cambio”, tiene como finalidad sensibilizar al y la docente respecto a la importancia de las transformaciones y dotarlos de diversas técnicas, como la comunicación asertiva, a fin de incidir en la mejora de los procesos educativos. El y la participante concluyen el curso con el módulo “Propuesta de intervención pedagógica con recursos y herramientas digitales”, donde diseñan y socializan una propuesta, apoyados en el uso de la tecnología que les facilite la enseñanza y aprendizaje en su aula.

El propósito principal de dicho curso fue desarrollar habilidades y destrezas que permitan a los y las docentes de educación superior diseñar estrategias de enseñanza y de aprendizaje enriquecidas con tecnología, a partir de planificaciones didácticas que fomenten la socialización, el aprendizaje significativo y la comunicación asertiva.

La modalidad fue virtual, con una duración de 40 horas, con cinco sesiones síncronas de tres horas cada una, así como horas destinadas para trabajo independiente y virtual, por lo que se considera una colaboración híbrida entre formadores y participantes.

Para despertar el conocimiento pedagógico y el tecnológico que propone el modelo TPACK se tomaron en cuenta a algunos autores que permitieron crear los contenidos a abordar en cada módulo. Con respecto al ámbito pedagógico/didáctico, se retomaron las ideas de Zabalza y Zabalza (2013) sobre el diseño de una planificación adecuada, pues dichos autores afirman que la planificación de la docencia universitaria “está orientada al desarrollo de proyectos formativos, a organizar nuestra actuación [...] como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado” (p. 98).

A su vez, se tomaron en cuenta los planteamientos de Díaz Barriga y Hernández (2005) sobre la clasificación y características de las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje para promover un conocimiento significativo entre los y las estudiantes; aunado a ello, se analizaron las propuestas de Frola y Velásquez (2011) acerca de las diferentes estrategias didácticas que se pueden diseñar considerando el enfoque por competencias, permitiendo el desarrollo del aprendizaje cooperativo y la movilización de saberes en alumnos y alumnas de educación superior.

Por otro lado, en cuanto al conocimiento tecnológico, se diseñaron tutoriales para el uso de diferentes plataformas y herramientas tecnológicas que pueden ser de gran apoyo en la impartición de las clases, para obtener mayores aprendizajes en las y los estudiantes universitarios.

Figura 2. Rueda de la Padaqoqía (The Padagoqy Wheel)



Además, con el fin de actualizar las aplicaciones a desarrollar en el curso para apoyar en la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se tomó en cuenta la Tabla periódica de Apps y plataformas para profesores, desarrollada por Oviedo (2021), que cuenta con una segunda versión difundida en mayo de ese mismo año, como un compilado de aplicaciones y plataformas que pueden convertirse en instrumentos que faciliten y potencien la labor docente, ya que contiene un conjunto de elementos organizados e interactivos que integran una descripción y enlace para cada aplicación recomendada (figura 3).

Figura 3. Tabla periódica de Apps y plataformas para profesores



Fuente: Oviedo (2021).

Debido a lo anterior, a partir del diseño e implementación del curso antes descrito se determinó como objetivo primordial de este proyecto analizar el desarrollo de un programa de formación continua para docentes universitarios, con perfiles diversos, con base en el modelo TPACK. Lo anterior, retomando la idea de Barajas y Cuevas (2017) sobre la adaptación que se le puede hacer al modelo para su mejora, con el fin de apoyar a la formación docente en la creación de un perfil competencial. A su vez, reafirma las reflexiones de Salas-Rueda (2019), quien sostiene que TPACK puede ser un medio para innovar en el proceso educativo.

Método del proyecto

El objetivo de este proyecto fue revisar el desarrollo de un programa de formación continua para docentes universitarios, con perfiles diversos, basado en el modelo TPACK, por lo que se decidió utilizar el método mixto, de tipo imbricado, con énfasis en el enfoque cualitativo. Esto se refiere a la temporalidad en que se llevan a cabo los procedimientos, los cuales fueron aplicados de manera entrecruzada para alcanzar mayor profundidad de la información que se aborda a partir de los datos y lograr una mejor comprensión del fenómeno (Creswell, 2009).

El enfoque cuantitativo (McMillan y Schmacher, 2005), que se centra en los datos estadísticos, con un método descriptivo, es usado generalmente en las ciencias sociales (Hoy y Adams, 2016) para identificar y cuantificar las características de los sujetos (Herrera y Gallardo, 2014). Lo anterior permite obtener inferencias y ge-

neralizar la información para ciertas poblaciones determinadas según el grado de estructuración de los instrumentos. Asimismo, otro de los beneficios de aplicar este enfoque es que se pueden encontrar y describir las relaciones entre los sujetos, así como de los fenómenos, sin caer en la especulación, a partir de recolectar y analizar datos nominales (Schwartz *et al.*, 2015).

La siguiente fase, que es en la que se aplicó un mayor hincapié en este proyecto, es la cualitativa, que –como menciona Flick (2018)– permite comprender las experiencias de los y las participantes, así como entender cómo está constituido su contexto. Según puntualiza Maxwell (2013), este tipo de enfoque consiste en la explicación que surge de “las personas, situaciones, acontecimientos los procesos que los conectan entre sí” (p. XV), con la finalidad de integrar la perspectiva que han vivido los agentes de este proyecto de investigación.

Para el método cualitativo se tomó como fundamento la metodología de investigación-acción (Restrepo, 2002), compuesta por tres fases: la reflexión sobre un área problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar dicha situación problemática, y la evaluación de resultados.

Técnicas e instrumentos

Para analizar el impacto del proyecto se hizo el seguimiento de las actividades y se implementaron algunas estrategias para recolectar datos. En lo cuantitativo se aplicó una encuesta de actitud y opinión al finalizar el proceso, con el fin de conocer la perspectiva de los sujetos sobre lo sucedido, mediante una serie graduada de ítems (Monje, 2011). A su vez, se efectuó un análisis cualitativo tomando como base dos instrumentos que permitieron tener una visión a profundidad de lo acontecido a lo largo del curso. El primero de ellos fue la bitácora de las profesoras, que desde la perspectiva de Abero *et al.* (2015) permite, a través de la narración, describir y poner énfasis en los eventos más relevantes sin emitir juicios de valor. El segundo instrumento utilizado fue la entrevista, que tal como sostienen Tashakkori y Teddlie (2003), parte de la idea de que el entrevistado puede dar su opinión sobre conductas, situaciones, etcétera; ésta fue de tipo estructural, es decir, integrada por preguntas estandarizadas y abiertas, con una secuencia lógica que no varía por las circunstancias (Patton, 2012). El guion de la entrevista y el de la encuesta los diseñó el equipo, ex profeso para este trabajo, y ambos instrumentos fueron revisados por expertos.

Los participantes

Para este estudio se contaba con una población de 70 profesores y profesoras de perfiles diversos que laboran en el Creson, es decir, docentes de Escuelas Normales y de UPN del estado de Sonora, así como de la Universidad Tecnológica de Guaymas. Sin embargo, no se tuvo la respuesta de todos los participantes, sino de 88.57%

del total. Para recoger los datos cualitativos se recuperaron los datos de la totalidad de las formadoras y se seleccionó, de manera no probabilística por conveniencia, a dos participantes de cada una de las instituciones que cursaron el programa de formación.

RESULTADOS

Este proyecto se diseñó con un enfoque mixto, por lo que los principales hallazgos encontrados se presentan, en primera instancia, en términos de corte cuantitativo para una comprensión general, seguidos de los cualitativos que permitieron profundizar, a través de los datos hermenéuticos, en detalles puntuales.

Resultados cuantitativos

Respecto a los datos cuantitativos que se analizaron, se puede destacar que con base en la encuesta se obtuvo lo siguiente (tabla 1):

Tabla 1. Respuestas de indicadores significativos

Indicador	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las formadoras tienen dominio de los contenidos del curso.	6.4%	0	0	12.9%	80.64%
El curso tuvo diversas estrategias de fortalecimiento de mi práctica docente universitaria.	6.4%	0	0	6.4%	87.09%
El curso tuvo impacto en lo profesional.	6.4%	0	0	16.12%	77.41%
La propuesta de este curso ha cumplido con mis expectativas.	6.4%	0	6.4%	12.9%	74.19%

Tal como se observa en la tabla anterior, se encontró que el 6.4% de los y las participantes señaló constantemente que estuvo en desacuerdo con la formación recibida. Sin embargo, aproximadamente 90% señaló estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con los elementos del proceso de formación.

Se puede destacar el indicador respecto a las diversas estrategias que tuvieron impacto en el fortalecimiento de la práctica docente, como el que alcanzó una valoración más alta, con 87.09% de los y las participantes señalando que estaban totalmente de acuerdo; mientras que se determinó como el que tuvo una puntuación

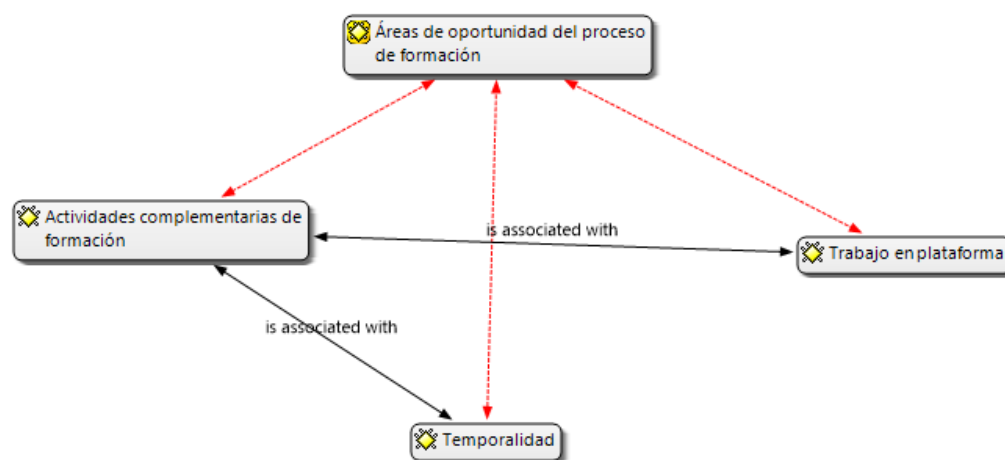
más baja a aquel que preguntaba si la propuesta del curso había cumplido con sus expectativas, ya que 6.4% de los profesores y las profesoras eligió responder con el nivel de neutral.

Resultados cualitativos

A partir de los datos que se recogieron cualitativamente se analizó la información a través del *software* Atlas.ti, con base en el tipo de categorización emergente (Elliot, 2006). Con los datos contenidos en los diversos instrumentos se crearon los códigos con las opiniones y percepciones más relevantes que los y las participantes señalaron en las diferentes etapas de la implementación. Para procesar la información se tomaron las bitácoras del equipo participante: cuatro profesoras encargadas de los grupos y una asistente técnica, así como las entrevistas de los seis docentes de las instituciones de educación superior. Con base en estos datos se elaboraron dos categorías que a continuación se presentan: Áreas de oportunidad del proceso de formación y Fortalezas del proceso de formación.

Categoría Áreas de oportunidad del proceso de formación

Los procesos de formación de los y las docentes se llevan a cabo bajo la premisa de que “la educación [persigue] formar individuos de manera integral, para que puedan desenvolverse de la mejor forma en el futuro que les espera” (Martínez *et al.*, 2015, p. 67). Luego de esta experiencia, el equipo de formación continua de Creson buscó las áreas de oportunidad para mejorar en la presentación de servicios de esta índole. Los profesores y las profesoras señalaron tres áreas de oportunidad, las cuales se desglosan en las siguientes subcategorías: *Actividades complementarias de formación*, *Temporalidad* y *Trabajo en plataforma*.



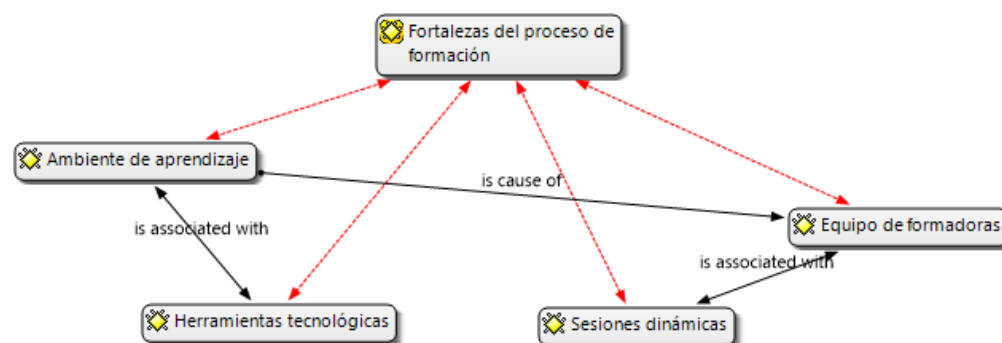
- a) Subcategoría Temporalidad. Uno de los puntos clave para el trabajo en un programa de formación virtual es el impacto que tiene la realización de actividades y su entrega en fechas determinadas. En este marco de temporalidad del curso, uno de los aspectos que se cuidó fueron los tiempos para acceder a los materiales y recursos, tales como foros de discusión, blogs, entre otros (Shahabadi, 2015). No obstante, los y las participantes señalaron que se programó en el cierre de ciclo escolar, lo que dificultó cumplir con sus tareas docentes, su vida personal y el programa de formación. Aquí se encuentra una de las opiniones emitidas durante la entrevista: “Creo que un problema fueron las fechas y los horarios. Al final del semestre todos estamos ocupados con el cierre” (Comunicación personal, entrevista a profesor participante 3, 21 de junio de 2021).
- b) Subcategoría Trabajo en plataforma. Una plataforma educativa, desde la perspectiva de Dobozy (2011), es un espacio virtual que permite darle una estructura y dirección a lo que se tiene como propósito para una clase, y debe cumplir con ciertas características: fácil utilización, que esté diseñada didácticamente y que ofrezca la interacción sencilla entre los usuarios. Aquí se plasman algunos de los extractos más significativos para esta subcategoría: “Me parece que algunas actividades fueron repetitivas en plataforma y hubo demasiado uso del Foro; se deben buscar otros tipos de actividades para que no se vuelva tedioso el trabajo” (Comunicación personal, entrevista a profesor participante 3, 21 de junio de 2021).
- c) Subcategoría Actividades complementarias de formación. Un programa de formación continua puede seguirse en diferentes modalidades. En este caso se optó por la mixta, donde los profesores tenían trabajo síncrono y asíncrono con el fin de lograr los objetivos que se marcaron para el curso que, tal como señala Turpo (2015), es una forma de organización en la que los roles que tienen el docente y sus estudiantes cambia, además de que la organización y gestión que requieren los alumnos en esta modalidad es diferente, ya que deben cumplir con actividades o tareas específicas sin la guía en tiempo real del asesor encargado del curso. En este sentido, uno de los profesores participantes expresó: “Excelente curso, solo un pequeño detalle, en ciertos módulos se tenían muchas actividades que realizar, solo sería tomar en cuenta que los docentes tienen trabajo y en ocasiones no podemos cumplir a tiempo con las cosas” (Comunicación personal, entrevista a profesor participante 5, 23 de junio de 2021).

Categoría Fortalezas del proceso de formación

En la actualidad, los profesores y las profesoras han tenido que responder a las necesidades que surgieron por la pandemia y desde que se publicó el *Acuerdo por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes*

de la Secretaría de Educación Pública (Acuerdo 02/03/20, 2020), se desarrollaron diferentes esquemas y modalidades educativas para atender las necesidades de los alumnos y las alumnas de los diferentes niveles educativos. La formación continua de los y las docentes también tuvo que transitar hacia el espacio virtual, recuperando las fortalezas que, desde su visión, se pueden identificar en este curso: Ambientes de aprendizaje, equipo de formadoras, herramientas tecnológicas y sesiones dinámicas.

Figura 5. Categoría Fortalezas del proceso de formación



- a) Subcategoría Ambientes de aprendizaje. Los ambientes de aprendizaje en modalidad virtual, también denominados de *e-learning*, son aquellos que gracias al uso de diversas herramientas tecnológicas y conectados a la Internet pueden mostrar los contenidos de un curso (Chitra y Raj, 2018). En el caso de este proceso de formación, tal como se mencionó, fue síncrono y asíncrono con la utilización de herramientas virtuales. Los maestros y maestras señalaron que el entorno de aprendizaje era adecuado, pues en uno de los instrumentos de recolección de datos se plasmó: “Excelente ambiente de aprendizaje, gracias a cada una de las maestras” (Comunicación personal comentario en bitácora de formadora 1, 18 de junio de 2021).
- b) Equipo de formadoras. Respecto a la categoría Perfil del docente en espacios virtuales, se retoma a Acebal (2014), quien explica que el profesor o profesora en la educación a distancia debe reunir ciertas características que lo diferencian de uno/a presencial, ya que debe cumplir con otras funciones, tales como la tutoría académica virtual. En este caso se ha observado que aquellos/as que mejor se adaptaron al proceso de transición a la virtualidad fueron quienes cumplían no solo con el dominio de las herramientas tecnológicas, sino que establecieron conexiones interpersonales con sus alumnos/as a pesar de la distancia. Uno de los comentarios más significativos en las entrevistas fue: “Muy buenas formadoras, muy bien preparadas, muy cálidas y agradables. Me dejó muchos aprendizajes, sobre todo nuevas estrategias para refrescar mi práctica docente. Muchas gra-

cias. Espero volver a encontrármelas en algún otro curso” (Comunicación personal, entrevista a profesor participante 2, 21 de junio de 2021).

- c) Sesiones dinámicas. El perfil profesional de un o una docente es muy diverso, dependiendo del nivel educativo y la modalidad de trabajo; sin embargo, Rodríguez y Espinoza (2017) señalan que un profesor o profesora debe mostrar dominio de la didáctica y de los contenidos específicos que va a trabajar, sin importar si su formación fue universitaria o normalista. En este caso, los y las docentes manifestaron que era más difícil comprender los temas en modalidad virtual, pero que mientras más ejemplos, modelados y explicaciones obtuvieran, era menos complicado entender los temas. “Un curso muy dinámico donde me dieron las herramientas para seguir utilizando las tecnologías en mis clases y me explicaron cómo utilizarlas” (Comunicación personal, entrevista a profesor participante 1, 21 de junio de 2021).
- d) Subcategoría Herramientas tecnológicas. Respecto a actualizar las herramientas y recursos a emplear, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018) dice que este sistema ha cambiado el paradigma en el uso de la tecnología con fines educativos, ya que no solo se organizan para brindar soporte a los diversos departamentos, sino que ya se planea el impacto académico que la implementación de la tecnología tiene en las instituciones, en profesores y profesoras, en los y las estudiantes, y en los procesos de aprendizaje de estos últimos. En tal sentido, el programa de formación buscó brindar nuevas herramientas a los y las docentes para que las utilicen partiendo de las necesidades educativas de sus estudiantes. En entrevista, una de las participantes dijo que “nos va a ser de mucha utilidad y seguramente me permitirá hacer frente a los retos que nos enfrentemos con la utilización de diversas herramientas TIC” (Comunicación personal, entrevista a profesor participante 6, 23 de junio de 2021).

CONCLUSIONES

Con base en el trabajo realizado, de preparación de docentes a través del modelo TPACK en la modalidad virtual, se logró documentar los programas de formación continua de Creson, con el propósito de examinar y evaluar el proceso llevado a cabo que conduzca a la mejora continua. Para responder al objetivo de este proyecto, el cual fue analizar el desarrollo de un programa de formación continua para docentes universitarios con perfiles diversos, con base en el modelo TPACK, se puede determinar que –según los datos recuperados por los diversos instrumentos– el curso fue significativo y responde a las necesidades docentes, principalmente en el aspecto tecnológico, ya que enfatizaron su importancia para el reto educativo actual.

Sin embargo, se detectaron dos elementos que en particular se deben atender previo a la oferta de este programa de formación continua basado en el modelo TPACK a una segunda generación. El primero es la temporalidad de la programación del curso, ya que los y las participantes tenían que hacer grandes esfuerzos para cumplir en cierre de semestre con sus actividades docentes y con su preparación profesional.

Un segundo elemento es el diseño instruccional, ya que aunque los profesores y profesoras aseguraron que las herramientas y los contenidos que se retomaron basándose en el modelo TPACK habían tenido impacto en su práctica docente, también expresaron que era necesario replantear la cantidad de actividades y el tipo de estrategias que se utilizaron para hacerlo más viable.

En el ámbito de los aspectos a destacar como fortalezas, se encontró que el ambiente de aprendizaje, tanto en las sesiones síncronas como asíncronas, fue importante para que los y las docentes intervinieran activamente. A su vez, el equipo a cargo de la implementación del programa es un factor clave, ya que el acompañamiento *cálido* fue mencionado repetidamente por los y las participantes.

LISTA DE REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa*. CLACSO.
- Acebal, A. (2014). *El factor humano en la educación a distancia*. Alción.
- Acuerdo 02/03/20 de 2020 (13 de marzo), por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Barajas, L. y Cuevas, O. (2017). Adaptación del modelo TPACK para la formación del docente universitario. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*.
- ANUIES. (2018). *Estado actual de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en las Instituciones de Educación Superior en México*. Autor.
- Cabero, J. (2014). *La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido)*. Universidad de Sevilla.

- Carrington, A. (2016). *Rueda de la Pedagogía*. Versión 5 para Android. <https://designingoutcomes.com/>
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L. y Villa, L. (2016). Formación por competencias en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 1(25), 1-8. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/28059678009.pdf>
- Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora Creson. (2016). *Traducción de La Rueda Padagogy SPA V5.0 Android*. https://designingoutcomes.com/assets/PadWheelV5/PW_SPA_V5.0_Android_SCREEN.pdf
- Chan, M. (2013). Tendencias en el diseño educativo para entornos digitales. *Revista Digital Universitaria*, 5(10), 1-26. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/2667?show=full>
- Ching, Y. H., Yang, D., Kyun Baek, Y. y Baldwin, S. (2016). Enhancing Graduate Students' Reflection in E-portfolios Using the TPACK Framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(5), 108-122. <https://doi.org/10.14742/ajet.2830>
- Chitra, A. y Raj, M. (2018). E-learning. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(Suppl.1), 11-13. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.158>
- Creswell, J. (2009). *Research design*. SAGE.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw.
- Dobozy, E. (8-9 de diciembre de 2011). Virtual history teaching in LAMS [Conferencia]. En Cameron L. y Dalziel, J. (eds), *Proceedings of the 6th International LAMS & Learning Design Conference* (pp.99-107). NSW: LAMS Foundation. <https://www.lamsfoundation.org/lams2011sydney/papers.html>
- Elliot, J. (2006). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Frola, P. y Velásquez, J. (2011). *Estrategias didácticas por competencias. Diseños eficientes de intervención pedagógica para la educación básica y media superior y superior*. CIECI S.C.
- Herrera, L. y Gallardo, M. (2014). *Métodos y técnicas cuantitativas de análisis en la investigación educativa*. Universidad de Granada.

- Herring, M., Koehler, M. y Mishra, P. (2020). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*. Routledge.
- Hoy, W. y Adams, C. (2017). *Quantitative Research in Education*. Sage.
- Jang, S. J. y Chang, Y. (2016). Exploring the technological pedagogical and content knowledge (TPACK) of Taiwanese university physics instructors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(1), 107-122. <https://doi.org/10.14742/ajet.2289>
- Janssen, N. y Lazonder, A. W. (2015). Implementing Innovative Technologies Through Lesson Plans: What Kind of Support Do Teachers Prefer? *Journal of Science Education and Technology*, 24, 910-920. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9573-5>
- Koehler, M. y Mishra, P. (2007). Introducing Technological Pedagogical Knowledge. En Herring M. C., Koehler M. J., Mishra P. (Eds.). *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators* (pp. 94-102). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315771328>
- Marte, R. (2018). Uso de las tecnologías en la educación. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/03/tecnologias-educacion.html>
- Martínez, G., Mauricio, A. y Lugo, C. (2016). Formación docente en TIC con el centro de innovación educativa CIER-sur. *Trilogía. Ciencia. Tecnología y Sociedad*, 8(13), 65-80. <https://doi.org/10.22430/21457778.417>
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design*. SAGE.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. McGrawHill.
- Mishra, P. y Koehler, M. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Morán, L., Morán, F. y Albán, J. (2017). Formación del docente y su adaptación al modelo TPACK. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 5(1), 51-60. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v5i1.154>

- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>
- Oviedo, A. (7 de mayo de 2021). *Tabla periódica de apps y plataformas para profesores*. <https://appsparaprofes.com/tabla-periodica-de-apps-y-plataformas-para-profes/>
- Patton, M. (2012). *Qualitative Research & evaluation methods*. SAGE.
- Posada, S. (8 de mayo de 2013). *El modelo TPACK*. <https://canaltic.com/blog/?p=1677>
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del Covid-19*. Enseña.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción. *Revista Iberoamérica de Investigación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Rodríguez, R. y Espinoza, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.274>
- Roig, R., Mengual, S. y Quinto, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 23(45), 151-159. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-16>
- Salas-Rueda, R. (2019). Modelo TPACK: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático? *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 7(19), 51-66. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.19.67511>
- Shahabadi, M. (2015). Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 176, 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.453>
- Shwartz, B., Wilson, J. y Goff, D. (2015). *An Easy Guide to Research Design & SPSS*. Sage.
- Suárez, J., Almerich, G., Gallardo, B. y Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: Estructura Básica. *Educación XX1*, 16(1), pp. 39-61. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.716>
-

- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research*. SAGE.
- Turpo, O. (2015). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 39, 1-14. <https://revistas.um.es/red/article/view/234261>
- USICAMM (2020). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar* [Archivo PDF]. Secretaría de Educación Pública SEP. http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2013). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias*. Narcea.

Fortalecimiento de prácticas alfabetizadoras mediante habilidades neuropsicológicas previas a lectura y escritura en el Primer Ciclo de Educación Primaria

Strengthening of Literacy Practices through Neuropsychological Abilities before Reading and Writing in the First Cycle of Primary Education

Adriana Patricia Sandoval Fernández*

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora

Resumen

El presente trabajo describe el desarrollo de estrategias para fortalecer prácticas favorecedoras de la alfabetización en el contexto de emergencia y reactivación escolar, puestas en marcha dentro de un sector escolar de nivel primaria en el estado de Sonora mediante el uso de material de trabajo para el desarrollo de habilidades neuropsicológicas en el primer ciclo escolar. El diseño de investigación es cualitativo, modalidad investigación-acción, estudio de caso. La técnica de recogida de datos es entrevista semiestructurada dirigida a docentes de primer ciclo, directores y supervisores escolares. El proceso de análisis se realiza en herramienta Atlas.Ti, definiendo 5 categorías para la interpretación analítica denominadas fases: I. Diagnóstico, identificación de necesidades educativas prioritarias; II. Construcción y diseño de material; III. Implementación; IV. Reflexión de la práctica docente; y V. Valoración. Se identifica la implementación de material didáctico que permite potenciar el fortalecimiento de docentes en temas de alfabetización con la finalidad de mejorar su práctica en beneficio del aprendizaje de los alumnos, los docentes perciben enriquecimiento en su práctica generando bienestar profesional, se promueve y fortalece la continuidad en los aprendizajes de los alumnos, se identifican nuevas propuestas de formación encaminadas a establecer acciones para desarrollo de competencias.

* sanferadrianap@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-1401-4070>

Palabras clave

Alfabetización, práctica pedagógica, formación docente, materiales educativos.

Abstract

The objective of this research is to describe the development of a strategy to reinforce practices in favor of literacy in an emergency and school reactivation context, developed in elementary schools in the State of Sonora, using educational material which encourages the development of neuropsychological skills in the first year of school. The research design is qualitative, research-action modality, case study; the data collection technique is a semi-structured interview aimed at first year teachers, principals and school supervisors. The analysis process is carried out using the Atlas.Ti tool, defining five categories for analytical interpretation called phases: I. Diagnosis, identification of critical educational needs; II. Materials design and development; III. Implementation; IV. Reflection of teaching practice; and V. Assessment. The implementation of didactic material that improves teaching skills for literacy issues has been identified; teachers perceive an advance in their practice, generating professional well-being. Continuity and strengthening of the learning process are promoted, and new training proposals aimed at establishing actions for skills development are found.

Keywords

literacy, pedagogical practices, teacher training, educational material.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la crisis generada por COVID-19 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Tecnología (UNESCO) ha expresado en su documento de referencia, *La alfabetización de jóvenes y adultos en tiempos de COVID-19: impactos y revelaciones*, las repercusiones de esta pandemia en la economía y sociedades, destacando el ámbito educativo, donde las interrupciones en los aprendizajes debido a las medidas de seguridad por contingencia sanitaria significan un impacto negativo en los trayectos formativos y proyectos de vida de los alumnos que le permitan progresar en la vida y en el trabajo, para lo cual son indispensables las destrezas de alfabetización (UNESCO, 2020).

Por su parte la *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, en su meta 4.6 enuncia que, al formar parte de los derechos, la alfabetización es un bien público, definiéndola como una base sobre la cual se construye el cimiento de la educación básica y es indispensable para la continuidad de los aprendizajes y el aprendizaje autónomo (UNESCO, 2015).

Durante este periodo de trabajo a distancia y reactivación de los centros escolares, se acentúan los problemas de alfabetización, los docentes se ven en la necesidad de confiar los aspectos finos del proceso de adquisición de la lectura y la escritura a los padres de familia, aspectos tales como la coordinación motriz en la toma adecuada del lápiz, la ubicación espacial en el trazo de grafías, por mencionar solo algunos. Estas actividades imprescindibles para el proceso de aprendizaje del alumno ahora ocurren al interior del hogar, por estas razones la atención pedagógica de este tipo de aspectos que favorecen la adquisición de competencias para la alfabetización se traduce en una preocupación por parte de los docentes. Sin embargo, estas dificultades en el proceso de alfabetización a distancia al que se enfrentan los docentes de educación primaria brindan una oportunidad para el fortalecimiento de sus prácticas.

Esta propuesta de fortalecimiento de prácticas para la alfabetización se fundamenta en las aportaciones de las neurociencias. En los últimos años se ha destacado la importancia de la neurociencia en el ámbito educativo; Bullón (2016) la define como un conjunto de ciencias que estudian al sistema nervioso, principalmente la actividad cerebral y cómo esta se encuentra relacionada con la conducta y el aprendizaje de los individuos. Por su parte, Martínez (2019) sostiene la importancia de la neuropsicología en el ámbito educativo, a través de aportaciones teóricas que sustentan la influencia de la comprensión de los procesos de aprendizaje y enseñanza mediante los mecanismos neuropsicológicos y su influencia en el rendimiento educativo.

Si bien las neurociencias han sido ampliamente investigadas en los campos de la clínica y la psicología, es relevante destacar los antecedentes teóricos correspondientes al campo pedagógico; Cisternas et al. (2014) desarrollan en España el estudio *Funciones neuropsicológicas en las habilidades de inicio a la lectoescritura*, cuyo objetivo radica en la detección de las funciones neuropsicológicas que permiten el desarrollo de habilidades que son la base del aprendizaje de la lectoescritura, encontrando correlación positiva entre las funciones cerebrales relacionadas con percepción, estructuración espacial, atención y psicomotricidad.

Partiendo de las aportaciones de las neurociencias se pone en marcha la propuesta de fortalecimiento al desempeño de los profesionales de la educación, quienes tienen a su cargo actividades de mejora de prácticas docentes y directivas. En el marco de operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas (SAAE) los equipos de Jefatura de Sector y Supervisiones Escolares desarrollan proyectos de trabajo para dar respuesta a estas necesidades, por ello la presente investigación parte del proyecto puesto en marcha al interior de un sector escolar de nivel primaria en el estado de Sonora y tiene como objetivo describir la estrategia para fortalecer prácticas favorecedoras de la alfabetización mediante habilidades neuropsicológicas en el contexto de emergencia.

DESARROLLO

El sector III de Primarias Estatales, se ubica en el municipio de Hermosillo, Sonora. Durante el ciclo escolar de implementación, su estructura está conformada por siete supervisiones escolares ubicadas en contexto urbano, cuenta con un equipo de siete supervisores escolares y 12 asesores técnico pedagógicos, organiza el servicio educativo que prestan 95 escuelas de sostenimiento público y privado, las cuales brindan atención a 23,601 alumnos de nivel primaria.

El sector descrito ha implementado una estrategia para fortalecer prácticas favorecedoras de la alfabetización en el contexto de emergencia, la cual consiste en el uso de material de trabajo en el que se fortalecen las habilidades neuropsicológicas previas a la lectura y la escritura, como herramienta para mejorar las competencias de los alumnos y las prácticas docentes, involucrando la participación de padres de familia durante la educación a distancia.

METODOLOGÍA

La metodología es de enfoque cualitativo modalidad investigación-acción, estudio de caso, ya que según Martínez (2006) es una herramienta valiosa para la investigación cuya fortaleza radica en registrar conductas de individuos involucrados en un fenómeno. Esta modalidad permite hacer una descripción detallada de la realidad, analizar la temática y sus interpretaciones. La técnica de recogida de datos es la entrevista semiestructurada dirigida a 42 profesionales de la educación correspondientes a docentes frente a grupo, equipos de unidad de apoyo a la escuela regular (USAER), directivos y supervisores participantes en la implementación del material de trabajo.

Para cumplir con el objetivo propuesto se han establecido seis categorías de análisis para describir el desarrollo de esta propuesta: I. Diagnóstico, identificación de necesidades educativas prioritarias; II. Construcción y diseño de material; III. Implementación; IV. Reflexión de la práctica docente; y V. Valoración; definidas por Hurtado (2015) como la abstracción de una o varias características comunes de un grupo de objetos o situaciones, que facilita clasificarlos. Estas categorías nos permiten describir de forma organizada el proceso (Figura 1)

FASE I

Diagnóstico, identificación de necesidades educativas prioritarias

La jefatura de sector analiza los resultados de valoraciones diagnósticas: aprendizajes fundamentales establecidos a través de la herramienta de evaluación diagnóstica por la Comisión de la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022); alfabeti-

Figura 1. Categorías de análisis



zación que, de acuerdo a la definición de Emilia Ferreiro (2016), es la adquisición de la lengua como comprensión de un modo particular de representación; así como las herramientas de Sistema de Alerta Temprana (SisAT):

indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave (SEP, 2016, p. 9).

En este análisis de diagnóstico se identifica como prioridad la atención al primer ciclo (correspondiente a primero y segundo grados) debido a que esta población de alumnos cursó preescolar en la virtualidad y un bajo porcentaje señala no haberlo cursado según los datos de inscripción a nivel primaria. Santi-León (2019) enfatiza la relevancia del desarrollo integral de la primera infancia en la vida del ser humano, expone que la intervención adecuada en las primeras edades condiciona los alcances de las capacidades, habilidades, competencias, aprendizajes, entre otros, a lo largo de la vida. A su vez Ferreiro señala desde una perspectiva constructivista que:

Las nociones, representaciones conceptos, operaciones, relaciones, etc., que aparecen teóricamente fundados y empíricamente validados como las condiciones iniciales sobre las cuales —y dadas ciertas condiciones que se caracterizan teóricamente como procesos de desequilibrio— se construyen nuevas concepciones. (Ferreiro, 2016, p. 184)

A raíz del trabajo a distancia, los espacios de Consejo Técnico escolar han fortalecido su carácter de análisis y reflexión sobre la práctica escolar. El Acuerdo 12/05/19 los define como un organismo colegiado cuya misión es mejorar el servicio educativo fundamentándose en toma de decisiones por parte de los colectivos que, a su vez, fomenta el desarrollo profesional, es en estos espacios donde los colectivos docentes expresan las principales preocupaciones y ocupaciones del trabajo a distancia en la virtualidad.

Se destaca el proceso de alfabetización del primer ciclo (primero y segundo grados), donde se manifiesta la necesidad de fortalecer en los alumnos habilidades necesarias para el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Para dar respuesta a estas inquietudes, se establecen acciones acordes a lo asentado en los Lineamientos de Operación de Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica (SAAE). Este servicio opera al interior de las supervisiones escolares y se define como:

[el] Conjunto de mecanismos debidamente articulados, cuyas actividades están orientadas a apoyar la mejora de las prácticas educativas de maestras, maestros, técnicos docentes y directivos, así como a fortalecer la capacidad de gestión de las escuelas de educación básica, con la intención de impulsar el logro de los fines educativos. (USICAMM, 2021, p. 13)

En este documento rector del trabajo de asesoría a los profesionales de la educación se señala la organización del trabajo desde las funciones del Supervisor Escolar y el Asesor Técnico Pedagógico, donde se constituye entre sus responsabilidades:

VI. Orientar a maestras y maestros en el diseño y desarrollo de actividades que favorecen la formación integral de los alumnos, relacionada con el desarrollo del pensamiento matemático, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, el conocimiento científico y el tecnológico, el pensamiento crítico, la expresión artística, el cuidado de la salud física, mental y emocional, una cultura de paz y la protección del medio ambiente. (USICAMM, 2021, p. 22)

Al interior del SAAE de la Jefatura de Sector y Supervisiones Escolares adscritas, se reconoce como una actividad prioritaria el atender los aspectos de alfabetización, estableciendo comunicación de la estrategia a la estructura de zonas escolares, convocando a directivos y docentes para la reflexión de los resultados de alfabetización y las dificultades encontradas en el desarrollo de competencias.

Una vez analizados los resultados y problemáticas de las zonas escolares, se determina la necesidad de atender las habilidades neuropsicológicas previas a la adquisición de la lectura y la escritura. Continuando con la difusión del material de trabajo de habilidades neuropsicológicas previas a la adquisición de la lectura y la escritura, a través de estas reuniones y aprovechando recursos digitales tales como el sitio de la jefatura de sector, que consiste en una página web construida por el equipo de asesores técnicos pedagógicos en la que se anclan los materiales construidos.

FASE II

Construcción y diseño de material

Frade (2009) señala que para que un alumno aprenda a leer y a escribir es necesario el desarrollo previo de ciertas habilidades, las cuales es posible desarrollar ya por sí mismo o debido a la intervención del docente.

Generalmente estas habilidades se desarrollan durante la educación preescolar, aunque es necesario continuarlas promoviendo durante el nivel de educación primaria. Frade las denomina *habilidades neuropsicológicas* y señala que:

Lo importante es garantizar que, a la par que el niño construye los conceptos de que la lectura dice algo y de que escribir no es leer, también se desarrollen las habilidades neuropsicológicas necesarias, que evitarán todo tipo de problemas posteriores. (Frade, 2009, p.41)

Al respecto Cisterna et al. (2014) documentan las funciones neuropsicológicas en las habilidades de inicio a la lectoescritura, mediante estudio a 119 alumnos de entre 4 y 5 años, estableciendo correlación positiva entre las variables neuropsicológicas y el conocimiento alfabético, concluyen que para adquirir la capacidad de reconocer y nombrar las letras del alfabeto resulta fundamental la consolidación de algunas funciones cerebrales relacionadas con habilidades neuropsicológicas.

Por su parte, Carballar et al. (2016) estudiaron la relación entre las habilidades neuropsicológicas y la comprensión lectora en 52 estudiantes de tercer grado de nivel de primaria en España, y documentan la existencia de correlación positiva entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora, estudio en el cual señalan como nueva vía de investigación el trabajo con otros grados escolares y el desarrollo y aplicación de un programa de mejora, incluyendo la de las habilidades neuropsicológicas así como un plan de formación de profesores que puedan aplicar la neuropsicología en el ámbito educativo.

Este conjunto de habilidades son las que se han considerado para la construcción del material de trabajo, partiendo de la clasificación que ha establecido la doctora Laura Frade (2009), descritas en la tabla 1.

Para organizar el contenido, se establecen 13 secciones que corresponden a las 12 habilidades neuropsicológica descritas en el cuadro y una más a solicitud de los docentes destinada al uso correcto de la posición del lápiz. Cada sección incluye un apartado de inicio en el que se presenta la descripción de la habilidad y su impacto en el aprendizaje. Las secciones buscan la formación del personal docente para la reflexión de su práctica en cuanto al trabajo con esta habilidad; asimismo, son un espacio de comunicación con el padre de familia en el que se concientiza a la familia

Tabla 1. Descripción de habilidades neuropsicológicas

Habilidad neuropsicológica	Descripción
Discriminación auditiva	Habilidad para distinguir la diferencia entre sonidos.
Discriminación visual	Habilidad para distinguir formas.
Atención	Capacidad para seleccionar un estímulo del ambiente y concentrarse en él de manera sostenida.
Memoria visual	Habilidad para recordar algo y reproducirlo.
Memoria auditiva	Capacidad para recordar sonidos y reproducirlos.
Memoria motriz	Capacidad de recordar secuencias de movimientos.
Vocabulario	Habilidad para describir los sonidos que se escuchan.
Lateralidad	Capacidad para ubicarse e identificar objetos en el espacio.
Coordinación motriz fina	Capacidad de realizar movimientos finos, coordinación entre mano y ojo.
Coordinación motriz gruesa	Capacidad de realizar movimientos gruesos, coordinación entre cuerpo y espacio.
Lenguaje	Capacidad para comunicarse con los demás.
Esquema corporal	Habilidad para identificar las partes del cuerpo, su localización, nombre y función; resulta fundamental para que los niños aprendan a escribir, ya que la posición en el espacio de cualquier cuerpo depende de la posición del propio cuerpo.

Fuente: Propuesta de habilidades neuropsicológicas (Frade, 2009).

sobre la importancia del desarrollo de actividades de este tipo y la relevancia que tienen en el proceso de aprendizaje y que se reconozca la pertinencia de su realización.

Se agrega un apartado de ejercicios de trabajo, en el que se incluye para cada habilidad una cantidad apropiada de actividades que fortalezcan y/o desarrollen la habilidad correspondiente de manera práctica.

En cuanto al diseño, a los ejercicios correspondientes a cada habilidad se les ha incluido un ícono en la parte superior para poder clasificar e identificar de manera sencilla las actividades.

FASE III

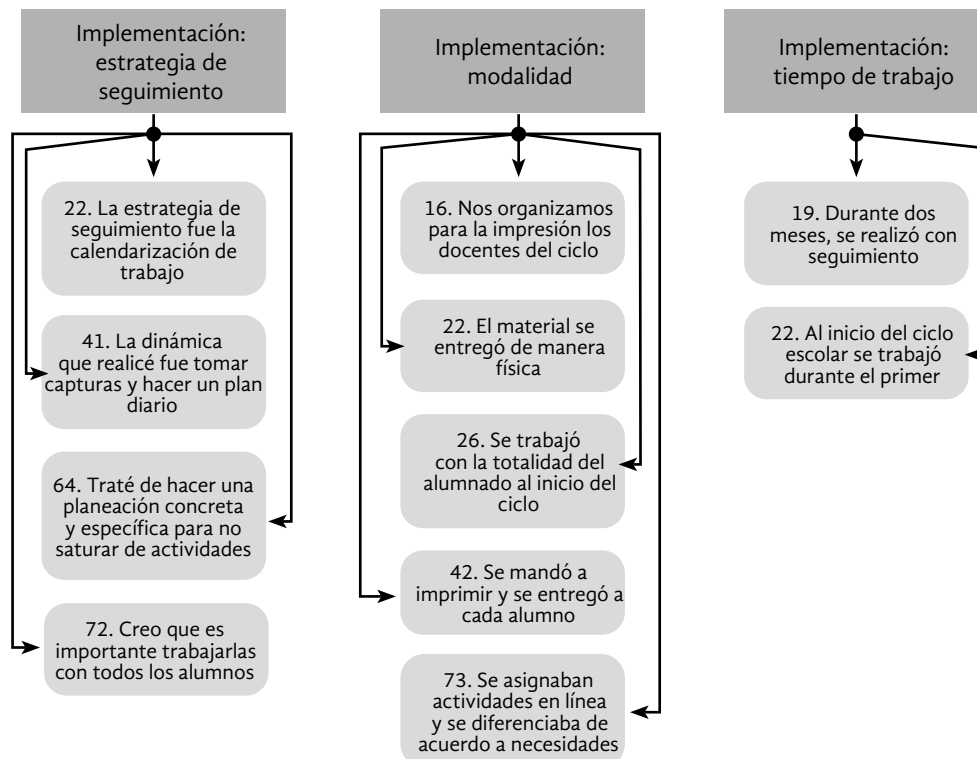
Implementación

Para promover su implementación la Jefatura de Sector, a través de las supervisiones escolares, hace difusión por medio de los espacios del Consejo Técnico Escolar y sitio del sector (recurso virtual).

Lo conocí en la primera semana de Consejo Técnico, hubo una revisión de materiales y nos mandaron a una página del sector, y vi el material, desde entonces me encantó. (Docente, comunicación personal, 09 de junio del 2021)

Mediante la reunión de seguimiento de la estrategia con los docentes y directivos, estos comparten la logística de implementación de la estrategia de trabajo, donde se resalta la necesidad de involucrar a los padres de familia mediante reuniones virtuales en las que se explica la forma de trabajo (Figura 2).

Figura 2. Red de análisis de implementación



Fuente: Resultados de análisis del sistema Atlas.Ti.

En un primer momento, para la implementación los docentes acuerdan tiempos de trabajo, dosifican las actividades en lapsos establecidos, conforman un trabajo coordinado entre los docentes de primer ciclo para el proceso de dosificación e im-

presión, aprovechan las reuniones con padres de familia para hacer la distribución del material en físico y fijan horarios de atención, respetando las medidas de cuidado de acuerdo a especificaciones de la Secretaría de Salud por pandemia.

Para dotar de relevancia, organización y utilidad práctica a los materiales de trabajo, estos se incluyen en las planificaciones didácticas, para dar respuesta a las necesidades educativas.

Es importante destacar que para dar respuesta a las realidades educativas, los docentes del Servicio de Apoyo Regular a la Escuela (USAER) señalan que realizaron una adaptación del material a presentación virtual y utilizaron los recursos de manera lúdica.

FASE IV

Reflexión de la práctica docente

Además de constituir un material que favorece el aprendizaje de los alumnos, dentro del objetivo también se plantea el fortalecimiento de la práctica docente; si bien los profesionales de la educación se caracterizan por el uso de recursos diversificados para el proceso enseñanza-aprendizaje, es de suma relevancia fortalecer los aspectos teórico-prácticos donde puedan vincular los materiales utilizados con su intencionalidad didáctica. Por ello, en el espacio para compartir experiencias, se solicita a los docentes y directivos que compartan sus reflexiones sobre el uso del recurso propuesto. Así, el material se vincula con las necesidades del contexto:

Estamos trabajando en un contexto vulnerable y tenemos muchas dificultades con los padres para el trabajo a distancia, se facilita mucho el trabajar con un material impreso. (Docente, comunicación personal, 09 de junio del 2021)

Los directores escolares enfatizan su intervención como líderes como parte del proceso de difusión y el impacto en su centro escolar:

En esta institución lo utilizaron casi la totalidad de docentes frente a grupo y de USAER, ya que cuentan con casos de alumnos sin alfabetizar en todos los grados. Fue una prioridad como líder de atender estas situaciones y este material nos cayó como anillo al dedo. Respondió a las necesidades de la institución y del contexto de la escuela. (Directivo, comunicación personal, 09 de junio del 2021)

Algunos docentes señalan la relevancia del desarrollo de habilidades neuropsicológicas en aquellos alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

He utilizado los ejercicios de discriminación me gustaron para los alumnos con dislexia, los de atención para los alumnos con TDAH, entonces yo lo utilicé de esa

manera y pienso seguir utilizándolo. (Docente, comunicación personal, 09 de junio del 2021).

También se identifica en las reflexiones docentes el fortalecimiento de su práctica y formación continua, ya que valoran el material como una fuente de conocimiento que les permite continuar diseñando estrategias y recursos para su práctica docente.

A mí me sirvió mucho en la práctica creo que me ayudó y me va a seguir ayudando, fue como para yo orientarme, aterrizar un poquito más y ampliar mis actividades. (Docente, comunicación personal, 09 de junio del 2021).

FASE V

Valoración

Los Lineamientos del SAAE definen la valoración como “El análisis de los resultados obtenidos y los retos enfrentados, en términos de la mejora de las prácticas docentes o directivas y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos o en la organización y funcionamiento escolar, respectivamente” (USICAMM, 2020, p.36); es por ello que resulta relevante la valoración que los docentes hacen del material de trabajo propuesto.

Resulta enriquecedor no solo el uso del recurso educativo, sino la manera en la que este impacta en las prácticas. En la medida en que el material forma parte del quehacer docente y de la organización del trabajo en el aula, multiplica su efecto potenciador, ya que un docente que identifica la intencionalidad didáctica, sistematiza y vincula los recursos que utiliza en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como también fortalece su práctica e incide en el aprendizaje de los alumnos.

La organización del cuadernillo está muy jerarquizado el proceso que deben llevar los niños, entonces lo tomé en cuenta para hacer la planeación y hacer la vinculación con las otras asignaturas, con el programa aprende en casa. (Docente, comunicación personal, 09 de junio del 2021).

Los docentes también señalan avances en cada una de las habilidades neuropsicológicas y su impacto en el proceso de aprendizaje, haciendo evidentes los logros en aquellos alumnos con los que se trabajó el material en su totalidad en contraste con quienes lo trabajaron parcialmente.

Vi avances sobre todo en la atención, tenían muchos distractores en la educación a distancia, al trabajarla al final del ciclo los alumnos se concentraban más, ya después no batallaba ni siquiera daba indicaciones y ellos ya respondían. (Docente, comunicación personal, 09 de junio del 2021).

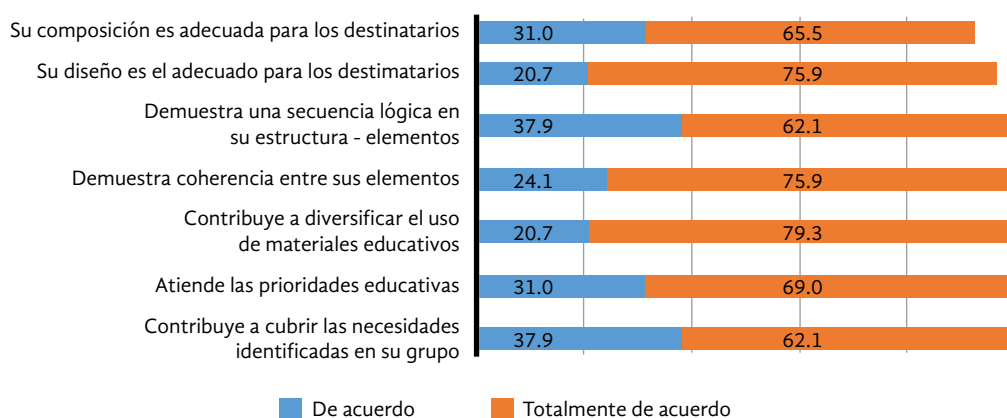
RESULTADOS

En la valoración del material los docentes señalan que su diseño y composición es adecuado para los destinatarios ya que es sencillo y visualmente atractivo. Expresan que permite que el alumno se involucre activamente en las actividades debido a que son breves e intuitivas. Por otra parte, en la práctica pedagógica admite diferentes formas de organización del trabajo al poder plantearse de manera individual o en equipos de trabajo.

El contenido propuesto admite los diferentes estilos y/o ritmos de aprendizaje de los alumnos y es posible su uso desde distintos niveles de conocimiento ya que no se requieren conocimientos previos o de otro nivel de complejidad para poder realizar las actividades.

Los criterios de evaluación utilizados como referentes para llevar a cabo la valoración del material, se fundamentan en el conjunto de principios pedagógicos que orientan las buenas prácticas educativas, los cuales se establecen en el documento *Materiales Educativos en las Escuelas de Educación Básica*, en el que se plantea el análisis por parte de los colectivos docentes sobre el uso, selección y adquisición de otros apoyos didácticos (Dirección General de Materiales Educativos, 2017). Los resultados, de acuerdo con la valoración realizada por los docentes, se organizan en las tablas 2 y 3.

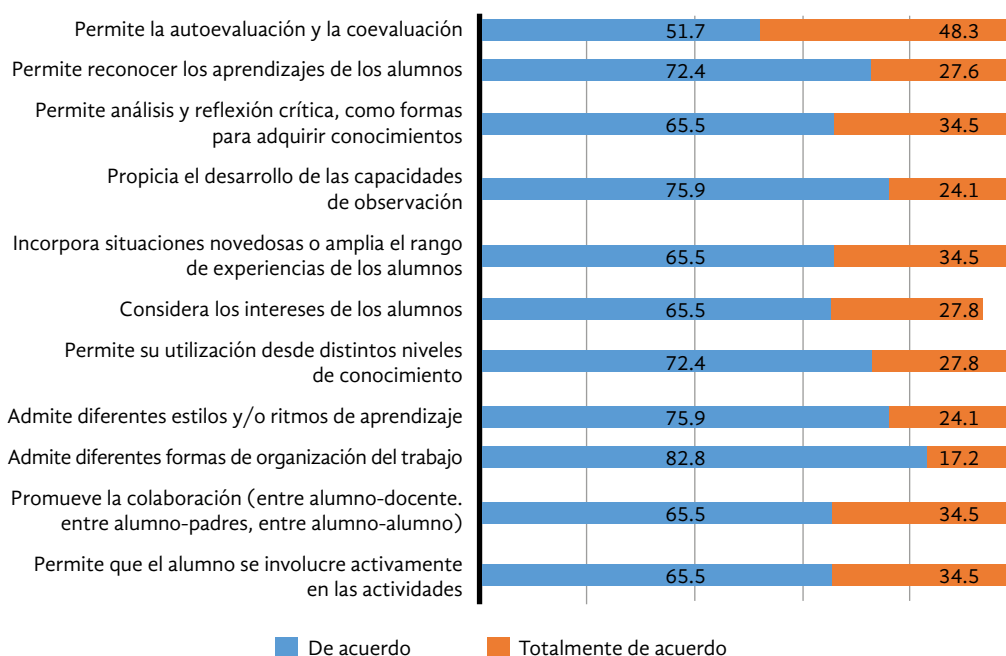
Tabla 2. Porcentaje de opinión en la valoración de diseño y contenido



Fuente: Resultados de entrevista dirigida a docentes, directores y supervisores.

Se destaca que el material fue utilizado en su totalidad por 561 alumnos de primer y segundo grado, el 58% de docentes lo implementó de manera física y el 42% de manera digital.

Tabla 3. Porcentaje de opinión en la valoración de principios pedagógicos



Fuente: Entrevista realizada a docentes, directores y supervisores.

Por otra parte, docentes entrevistados que pertenecían al equipo de USAER valoran el avance en las habilidades de sus alumnos con el uso del material propuesto. Surgen nuevas propuestas de formación, en las que docentes y directivos continúen reflexionando sobre procesos y estrategias que benefician la alfabetización.

CONCLUSIONES

Dentro de los hallazgos, una vez descritas las cinco categorías de análisis, se concluye que se cumple con el objetivo propuesto: describir el desarrollo de estrategias para fortalecer prácticas favorecedoras de la alfabetización mediante el uso de material de trabajo para el desarrollo de habilidades neuropsicológicas en el primer ciclo escolar.

Los docentes expresan fortalecimiento en su práctica docente ya que implementan nuevas alternativas de trabajo, donde se han incorporado más acciones de forma voluntaria. Esto les proporciona confianza en sus propias prácticas y favorece una sensación de bienestar profesional, mayor rendimiento profesional y trabajo efectivo con sus alumnos, desarrollando actividades pedagógicas en congruencia con el Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en Educación Básica. Lo anterior permite identificar acciones del perfil docente, específicamente en el indicador 3.2.3 “Emplea con los alumnos materiales didácticos pertinentes y disponibles, incluidas las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, así como de apoyos específicos para atender sus necesidades particulares” (USICAMM, 2020, p. 21).

Los docentes comparten que el padre de familia ha estado acompañado en el proceso y se percibe más involucrado en la alfabetización. Se coincide con el planteamiento del documento *Materiales Educativos en las Escuelas de Educación Básica*:

Educación para la libertad y la creatividad precisa de una diversidad de materiales educativos que no sean satélites o complemento del libro de texto gratuito, sino parte de una propuesta en la que coexistan diversos recursos de aprendizaje que se interconecten, que convivan, que permitan diversas interpretaciones del mundo natural y social, que promuevan la exploración de un mismo tópico desde diferentes puntos de vista, que se comuniquen entre sí y con otras formas de adquirir conocimiento y aprendizajes. (Dirección General de Materiales Educativos, 2017, p. 7)

Se evidencia mejora en los niveles de logro de los alumnos durante el periodo de pandemia por COVID-19, a partir del desarrollo de habilidades neuropsicológicas, coincidiendo con Martínez (2019):

el escenario educativo ha de tener en cuenta este conocimiento, ser muy preciso y encontrar los recursos pedagógicos que actúen de la manera más adecuada sobre las diferentes habilidades cerebrales implicadas. (Martínez, 2019, p. 72)

Finalmente, la experiencia de este trabajo plantea la necesidad de considerar este tipo de ejercicios empíricos y metodológicos, como parte de propuestas de mayor incidencia educativa y social a través de las autoridades educativas. Asimismo, se identifica la relevancia de una propuesta de fortalecimiento en habilidades neuropsicológicas que desarrolle competencias matemáticas. Es significativo también considerar las valoraciones de padres de familia en cuanto a los niveles de logro, ya que se omitió la participación de estos actores relevantes en el estudio, por lo que resulta indispensable incluir estas apreciaciones en futuras aplicaciones.

REFERENCIAS

- Acuerdo número 12/05/19 (2019), por el que se emiten los lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. *Diario Oficial de la Federación [DOF]*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5561293&fecha=27/05/2019#gsc.tab=0
- Bullón, I. (2016). La neurociencia en el ámbito educativo. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad* 3(1) pp.118-135.
- Carballar, R., Martín-Lobo, P. y Gámez A. (2017). Relación entre habilidades neuropsicológicas y comprensión lectora en Educación. *Cuadernos de investigación educativa* 8(2), pp. 67-77.
- Cisternas Rojas, Y., Ceccato, R., Gil Llario, M. D. y Marí Sanmillán, M. I. (2014). Funciones neuropsicológicas en las habilidades de inicio a la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), pp. 115-122.
- Dirección General de Materiales Educativos (2017). *Los materiales educativos en las escuelas de Educación Básica. Hacia una política de materiales educativos: consideraciones, lineamientos, criterios y recomendaciones*. Secretaría de Educación Pública [SEP]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-KHhL3KA6pm-PolicasdematerialesBAJA.PDF>
- Ferreiro, E. (2016). *Alfabetización Teoría y Práctica*. Siglo XXI editores.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. Inteligencia Educativa.
- Hurtado de Barrera, J. (2015). *Metodología de investigación holística*. Sygal.
- Martínez, C. (2006). El método del estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), pp. 165-193.
- Martínez, I. (2019). Neuropsicología de las estrategias de aprendizaje y la atención en alumnos de 6º de Educación Primaria. *Revista estilos de aprendizaje*, 12(24) pp. 63-76.
- MEJOREDU. (2022). Aprendizajes indispensables y contenidos curriculares. *Educación en Movimiento*, 1(2) pp. 1-2 y 21-24

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2019). *Estrategia UNESCO para la alfabetización de jóvenes y adultos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411_spa

UNESCO. (2020). *Día Internacional de la Alfabetización 2020: documento de referencia sobre «La alfabetización de jóvenes y adultos en tiempos de la COVID-19: impactos y revelaciones»*, 8 de septiembre de 2020. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374187_spa

Santi-León, F. (2019). La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30) pp. 143-159.

USICAM. (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. Secretaría de Educación Pública [SEP]. http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf

USICAM. (2021) *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública [SEP]. <http://www.seg.gob.mx/uesicamm/?p=1172>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Los materiales educativos en las escuelas de Educación Básica. Hacia una política de materiales educativos: consideraciones, lineamientos, criterios y recomendaciones*. México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-KHhL3KA6pm-politicasdematerialesBAJA.PDF>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). *Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica*. México. https://www.academia.edu/38552342/ORIENTACIONES_PARA_EL_ESTABLECIMIENTO_DEL_SISTEMA_DE_ALERTA_TEMPRANA_EN_ESCUELAS_DE_EDUCACION_BASICA_PROGRAMA_ESCUELAS_DE_TIEMPO_COMPLETO_DIRECCION_GENERAL_ADJUNTA_DE_INNOVACION

El clima del aula: una revisión sistemática para aterrizar en lo virtual

Classroom Climate: A Systematic Literature Review to Land in Virtual Environments

Karla Nereyda Romero Félix*

Instituto Tecnológico de Sonora

Armando Lozano Rodríguez**

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El clima del aula es un concepto que se ha trabajado desde décadas atrás. Las investigaciones más recientes indican que el tema sigue en boga y que continúa teniendo relevancia para la academia. El presente estudio pretende contestar algunas interrogantes a través de una revisión sistemática de literatura al respecto. Se realizó una búsqueda de artículos científicos en las bases de datos de Web of Science (WoS), Google Académico y Scopus en el lapso comprendido entre 2016 y 2021. En un primer momento se rescató una muestra de $n=112$ y en un segundo se seleccionaron solamente $n=20$ que cumplieran algunos criterios de inclusión. Los resultados arrojaron que el paradigma investigativo dominante es el positivismo (cuantitativo) y que los países que más han trabajado la temática del clima del aula son España, Austria, Estados Unidos y Ecuador; quedando fuera México. Con respecto a las variables asociadas en los estudios se identificaron la inteligencia emocional, el bienestar de los y las estudiantes, la relación maestro-alumno y la motivación intrínseca.

Palabras clave

Clima del aula, aprendizaje, ambiente educativo, estudiante, facilitador.

* karla.romero121079@potros.itson.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0002-6566-214X>

** armando.lozano@itson.edu.mx | Autor para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0002-7013-4210>

Abstract

The classroom climate is a concept that has been worked on for decades. The most recent research indicates that the topic is still in vogue and that it continues to have relevance for the academy. This study aims to answer some questions through a systematic review of the literature on the subject of classroom climate. A search for scientific articles was carried out in the Web of Science (WoS), Google Scholar and Scopus databases in the period between 2016 and 2021. Initially, a sample of $n=112$ was retrieved and secondly, only $n=20$ that met some inclusion criteria were selected. The results showed that the dominant research paradigm is positivism (quantitative), the countries that have worked the most on the topic of classroom climate are Spain, Austria, the United States and Ecuador, leaving Mexico out. Regarding the associated variables in the studies, emotional intelligence, student well-being, teacher-student relationship and intrinsic motivation were identified.

Keywords

Classroom climate, educational environment, student, teacher.

INTRODUCCIÓN

Por muchos años, el enfoque de los estudios sobre educación se centró en los aspectos cognitivos, restándole importancia a los socioemocionales (Torres y García Correa, 2002), por lo que los procesos de enseñanza y aprendizaje eran analizados al margen del ambiente sociopsicológico, como si este no tuviera influencia en tales procesos. Lo anterior provocó que la inestabilidad emocional, afectiva y social de los y las estudiantes cobrara más fuerza, precisando mediación desde el campo educativo (Luengo, 2007).

Con el paso del tiempo se puso en evidencia que el entorno social también afectaba el contexto escolar, repercutiendo en el comportamiento, bienestar y desempeño de alumnos y alumnas (Trickett y Moos, 1973; Insel y Moos, 1974; Fraser et al. 1982). Ante esto, Insel & Moos, (1974), pioneros en investigaciones sobre el clima social, elaboraron ocho instrumentos para evaluar el ambiente generado en distintos contextos. Entre ellos, el académico, bautizándolo como clima del aula.

Milicic y Aarón (2004) mencionan que el clima del aula es un constructo multidimensional que abarca la parte material en la que se efectúa la interacción académica y la parte inmaterial. En este sentido, el estudio de dicha variable ha ido evolucionando para pasar de elementos exclusivamente físicos del contexto educativo hasta alcanzar la forma de modelos que involucran las interacciones entre estudiantes, así como entre docentes y estudiantes (Miller y Cunningham, 2011).

Por su parte, Walberg (1982) sostiene que el clima del aula se basa en las ideas que tienen los y las aprendientes acerca del ambiente sociopsicológico en el que se ges-

ta el aprendizaje. Ante esta postura, Reid y Radhakrishnan (2003) concuerdan al exponer que un ambiente áulico es reflejo de las opiniones de los involucrados en la experiencia académica. Esto incluye las apreciaciones de los y las estudiantes sobre el rigor de la clase, las de los docentes, sus interacciones y su participación en la asignatura. Por su parte, Biggs (2005) define el clima del aula como la manera en que los y las aprendientes y los profesores y las profesoras perciben su entorno, producto de sus relaciones sociales, formales e informales en el núcleo académico, lo que podría producir efectos sobre el aprendizaje.

Al respecto, con la finalidad de implementar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, es necesario que los actores educativos cuenten con competencias socio-afectivas (Baños y Arrayales, 2020), así como con una mayor flexibilidad cognitiva y mayor rendimiento académico (Fierro-Suero et al., 2021), lo que a su vez pueda provocar un ambiente áulico favorable y efectivo (Tacca et al., 2020).

En este sentido, Torrijos et al. (2018) mencionan que los entornos favorables del aula poseen un papel primordial en las instituciones educativas, debido a que se tiene que comprender la educación desde la influencia de las relaciones y emociones, y no aislar este proceso limitándolo al contenido, para de esta forma dar respuesta a los retos planteados.

En ese marco, se recomienda promover prácticas que incluyan la promoción de climas áulicos favorecedores (González-Rodríguez *et al.*, 2010), por lo que surge la necesidad de conocer el estado del arte respecto al mencionado constructo. Por lo tanto, se planteó como objetivo de la presente investigación analizar la literatura científica publicada sobre el clima del aula para identificar las variables asociadas, la especificación demográfica de los lugares y grupos donde se ha estudiado, la metodología empleada y los resultados más relevantes que se han obtenido.

Asimismo, las preguntas que dirigen la presente investigación son las siguientes: 1. ¿Cuáles son las variables que han sido estudiadas a la par del clima del aula?; 2. ¿Qué países tienen mayor aportación científica respecto al clima del aula?; 3. ¿Qué diseño metodológico es el más empleado en las investigaciones de clima del aula? y 4. ¿Cuáles son los principales resultados conseguidos en estudios que involucran al clima del aula virtual?

MÉTODO

Con base en la naturaleza de la presente investigación, y con el propósito de dar respuesta al objetivo planteado, se siguió la metodología de revisión sistemática de literatura de González et al. (2007), Ramírez et al. (2018) y De la Serna-Tuya et al. (2018). También, para asegurar los estándares de rigurosidad y calidad, la indagación se basó en la *Declaración Prisma* para revisiones sistemáticas (Urrutia y Bonfill,

2010). La ecuación de búsqueda se creó a partir del concepto clima del aula, así como su traducción en inglés *classroom climate*, además de que se eligió la base de datos Web of Science (WoS), Google Académico e indexaciones Scopus para llevar a cabo la búsqueda de la evidencia científica.

MUESTRA

Para fines de esta investigación se seleccionó la variable de clima del aula, con la finalidad de identificar vacíos metodológicos. Como primer criterio de búsqueda se estableció el intervalo que va del año 2016 a 2021, por lo que se excluyeron todas las investigaciones que no se ubicaron en el lapso mencionado, incluidos ambos años. Por su parte, como criterio de inclusión se consideró que fuesen estudios empíricos en idioma inglés o español, publicados en revistas indexadas a Scopus, Web of Science y Google Académico, con texto completo y de acceso libre. Por lo anterior, se eliminaron publicaciones en otros idiomas, de acceso restringido, memorias de congresos, foros, libros y estudios teóricos. Con base en los lineamientos antes mencionados, de un total de $n=112$ (61 en inglés, 51 en español), la muestra fue de $n=20$ (15 en inglés, cinco en español).

Variables de análisis

Para realizar el presente estudio se seleccionaron las variables de tamaño de muestra, nivel educativo y país, así como las de diseño metodológico y resultados del estudio. Lo anterior, con la finalidad de identificar vacíos metodológicos y demográficos.

Análisis de datos

Esta fase se efectuó mediante el establecimiento de la muestra inicial, a la cual se le aplicaron todos los criterios para incluir o descartar y, posteriormente, examinar el contenido de los artículos. En este punto se extrajo toda la información requerida en las variables de análisis a través de una matriz de datos principales de los artículos. Los datos de interés se vaciaron en una plantilla creada con el *software* Excel para proceder al objetivo antes dicho (Martín, 1995).

Resultados

El análisis de contenido mostró que de los 20 artículos que conformaron la muestra de investigación, 75% está publicado en inglés, mientras que 25% en español. Se encontraron dos artículos publicados en 2016, tres en 2017, dos en 2018, dos en 2019, seis en 2020 y cinco en 2021, a la fecha en que se llevó a cabo la presente revisión.

Respecto de las variables sustantivas, el tamaño de la muestra varió de dos a 62,265 participantes, destacando que la investigación con muestra de dos participantes

se debió a un estudio de caso longitudinal, en el que las informantes fueron dos maestras que reportaron el clima del aula en sus grupos, mientras que la muestra de 62,265 se recolectó de cien secundarias rurales y suburbanas. Las indagaciones tuvieron como muestras a profesores, profesoras y estudiantes de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y universidad, predominando las hechas en secundaria y universidad (Tabla 1).

Tabla 1
Variables sustantivas

Autor	País	Población	Nivel educativo	n
Nguyen, McDaniel, Braun, Chen y Bradshaw	EE. UU.	Estudiantes	Secundaria	62,265
Lee, Yang, MacLeod y Dai	Australia	Estudiantes	Universidad	305
Moen, Sheridan, Schumacher y Cheng	EE. UU.	Estudiantes y profesores/as	Preescolar	267 y 93
Jiang y Jia	China	Profesores/as	Universidad	589
Zurbriggen, Hofmann, Lehofer y Schwab	Austria	Estudiantes	Secundaria	518
Bardach, Yanagida y Lüftenegger	Austria	Estudiantes	Secundaria	1,645
Wang, Lee y Hoque	China	Estudiantes	Universidad	119
Broeckelman-Post y MacArthur	EE. UU.	Estudiantes	Universidad	71
Koludrović y Kalebić Jakupčević	Croacia	Estudiantes	Primaria	1,427
Vermeulen, Kreijns, Van Buuren y Van Acker	Holanda	Profesores/as	Primaria-secundaria	554
Mardiah	Indonesia	Estudiantes	Universidad	41
Karlberg, Klang, Andersson, Hancock, Ferrer-Wreder, Kearney y Galanti	Suecia	Estudiantes	Secundaria	2,770
Montero-Montero, López-Martínez, Martínez-Ferrer y Moreno-Ruiz	España	Estudiantes	Secundaria-preparatoria	2,011
Roubinov, Bush, Hagan, Thompson y Boyce	Inglaterra	Estudiantes	Preescolar	338

Autor	País	Población	Nivel educativo	n
Walker y Graham	Austria	Estudiantes	Primaria	240 y 18
Bayas, Rodríguez, Molina y Ordóñez	Ecuador	Profesores/as	Preparatoria y universidad	102
Balongo González y Mérida Serrano	España	Profesores/as	Preescolar	2
López-González y Oriol	España	Estudiantes	Secundaria y preparatoria	420
Barrientos-Fernández, Pericacho-Gómez y Sánchez-Cabrero	España	Estudiantes y profesores/as	Preescolar	1,493
Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N. y Fernández-Espínola	España	Estudiantes	Secundaria	417

De los estudios analizados, 75% utilizó una metodología cuantitativa, una temporalidad transversal (75%) y con alcance relacional (45%), tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Variables metodológicas

Autor	Metodología	Temporalidad	Alcance
Nguyen, McDaniel, Braun, Chen y Bradshaw	Cuantitativo	Transversal	Correlacional
Lee, Yang, MacLeod y Dai	Mixto	Transversal	Relacional
Moen, Sheridan, Schumacher y Cheng	Cuantitativo	Longitudinal	Relacional
Jiang y Jia	Cuantitativo	Transversal	Relacional
Zurbriggen, Hofmann, Lehofer y Schwab	Cuantitativo	Transversal	Relacional
Bardach, Yanagida y Lüftenegger	Cuantitativo	Transversal	Relacional
Wang, Lee y Hoque	Cuantitativo	Transversal	Relacional
Broeckelman-Post y MacArthur	Cuantitativo	Longitudinal	Explicativo

Autor	Metodología	Temporalidad	Alcance
Koludrović y Kalebić Jakupčević	Cuantitativo	Transversal	Correlacional
Vermeulen, Kreijns, Van Buuren y Van Acker	Cuantitativo	Longitudinal	Relacional
Mardiah	Mixto	Transversal	Descriptivo
Karlberg, Klang, Andersson, Hancock, Ferrer-Wreder, Kearney y Galanti	Cuantitativo	Transversal	Correlacional
Montero-Montero, López-Martínez, Martínez-Ferrer y Moreno-Ruiz	Cuantitativo	Transversal	Relacional
Roubinov, Bush, Hagan, Thompson y Boyce	Mixto	Transversal	Descriptivo-correlacional
Walker y Graham	Mixto	Longitudinal	Descriptivo-correlacional
Bayas, Rodríguez, Molina, y Ordóñez	Cuantitativo	Transversal	Descriptivo-correlacional
Balongo González y Mérida Serrano	Cualitativo	Longitudinal	Exploratorio
López-González y Oriol	Cuantitativo	Transversal	Relacional
Barrientos-Fernández, Pericacho-Gómez y Sánchez-Cabrero	Cuantitativo	Transversal	Descriptivo-correlacional
Fierro-Suero, Velázquez-Ahumada y Fernández-Espínola	Cuantitativo	Transversal	Correlacional

El análisis de contenido mostró que no hay grandes diferencias en cuanto a los porcentajes de los artículos publicados en los idiomas seleccionados, ya que del universo de literatura encontrado 54.5% está escrito en inglés, mientras que 45.5% en español. Al acotar los estudios respecto a los criterios referidos, la diferencia sí fue significativa, al cambiar los porcentajes a 75% para los artículos publicados en inglés contra 25% en español. Finalmente, 55% de las investigaciones examinadas sobre clima del aula se escribió en los últimos dos años.

La evidencia también indica que es en países del continente europeo donde más se realizan estudios de clima del aula, específicamente en España y Austria, destacados por su avance en investigaciones sobre educación. Por el continente americano, Estados Unidos de Norteamérica es el único que aparece en los datos recaudados, destacando que en México no se encontraron estudios empíricos en revistas indexadas sobre el clima áulico durante los últimos cinco años. Asimismo, 40% de los artículos

se enfocó en el nivel educativo de secundaria, lo que justifica la necesidad de analizar el tema en otros niveles.

En cuanto a los resultados de las publicaciones recopiladas, los estudios sugieren que el clima del aula tiene una correlación positiva con el bienestar de los jóvenes (Nguyen et al., 2021), la autopercepción de la inteligencia emocional (Barrientos-Fernández *et al.*, 2020), la relación maestro-alumno (Walker y Graham, 2021) y las emociones experimentadas por los y las estudiantes (Fierro-Suero *et al.*, 2021); mientras que mantiene una correlación negativa con el ausentismo (Karlberg *et al.*, 2020). Además, el clima áulico predice la relación maestro/a-alumno/a (Moen *et al.*, 2019), la motivación autónoma de los y las estudiantes (Zheng y Zhen-Rong, 2018) y la participación social autopercebida (Zurbriggen *et al.*, 2021).

CONCLUSIONES

El presente trabajo se propuso examinar la literatura científica sobre el clima del aula para identificar las variables asociadas, la especificación demográfica de los lugares y los grupos en los que se ha estudiado, la metodología empleada y los resultados más importantes que se alcanzaron. Dicho propósito se cumplió y enseguida se procede a exponer las respuestas a las preguntas de investigación de las cuales partió este estudio.

A saber, la mayor parte de las investigaciones fueron de carácter correlacional con el objetivo de indagar algún tipo de conexión entre el clima del aula y variables como que los alumnos y las alumnas se sintieran a gusto, la inteligencia emocional, la motivación intrínseca, el manejo de emociones e incluso el ausentismo.

La evidencia sugiere que el concepto de clima del aula en ambientes cara a cara ha sido trabajado principalmente en países europeos como España y Austria. En América solo se hallaron algunas publicaciones en Estados Unidos y una en Ecuador. Los países latinoamericanos de habla hispana parecen no tener interés en la temática. Lo anterior trae a la mesa un nicho de oportunidad para efectuar estudios sobre el clima del aula añadiéndole el aspecto virtual.

Se resalta el positivismo (estudios cuantitativos) como paradigma investigativo sobresaliente en la muestra seleccionada. Si bien es cierto que también se detectaron estudios del paradigma fenomenológico (cualitativos) y mixtos, fueron los menos. Esto permite vislumbrar las áreas de oportunidad para ampliar y mejorar el alcance metodológico actual utilizando otros métodos de investigación sobre la temática.

Se reportan relaciones significativas entre la naturaleza de un buen clima del aula con la inteligencia emocional y la manera en que alumnos y alumnas llevan a cabo

el control de emociones. Asimismo, se aprecia un vínculo estrecho de las relaciones maestro y alumno con respecto a los tipos de climas del aula en las esferas psicológica y emocional. Un aspecto que llamó la atención es que existe una correlación negativa entre el ausentismo y el clima del aula. Si los profesores y las profesoras no promocionan o construyen ambientes favorables dentro del salón de clases, los y las estudiantes siguen una tendencia a abandonar sus estudios.

Finalmente, es pertinente señalar que, en el marco de la pandemia ocasionada por COVID-19, los formatos instruccionales cambiaron del modelo cara a cara a uno de educación mediada por la tecnología. En este respecto, el uso de dispositivos móviles o incluso de una computadora conectada a la Internet cobró una relevancia tal que no se cuidaron sus espacios interactivos. Al momento en que se preparó el presente estudio no se encontraron abordajes sobre el clima del aula virtual, por lo que se sugiere su consideración en una indagación a futuro.

REFERENCIAS

- Balongo González, E. y Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2016.152.57602>
- Baños, R. y Arrayales, E. (2020). Predicción del aburrimiento en la educación física a partir del clima motivacional (*Prediction of boredom in physical education from the motivational climate*). *Retos*, 38, 83-88. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74301>
- Bardach, L., Yanagida, T. y Lüftenegger, M. (2020). Studying classroom climate effects in the context of multi-level structural equation modelling: an application-focused theoretical discussion and empirical demonstration. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 348-363. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791071>
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F. y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima del aula. *Estudios sobre educación*, (38), 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Bayas, C., Rodríguez, A., Molina, L. y Ordóñez, E. (2018). Creencias y prácticas pedagógicas alrededor del clima en el aula frente al problema de las drogas. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 141-152. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a11>

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

Broeckelman-Post, M. y MacArthur, B. (2017). The impact of public speaking and hybrid introductory communication. Courses on student perceptions of homophily and Classroom Climate. *BCCA-Basic Communication Course Annual*, 29, 2-28. <https://ecommons.udayton.edu/bcca/vol29/iss1/4/>

De la Serna-Tuya, A., González-Calleros, J. y Navarro, Y. (2018). Las Tecnológicas de Información y Comunicación en el preescolar: Una revisión bibliográfica. *Campus Virtuales*, 7(1), 19-31. <http://www.ujournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/290>

Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N. y Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado (The influence of the classroom climate on the student's emotions). *Retos*, 42, 432-442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>

Fraser, B., Anderson, G. J. y Walberg H. J. (1982). *Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Tercera versión.

González, J., Hernández, M., & Balaguer, A. (2007). Revisión sistemática y metaanálisis (I): conceptos básicos. *Evidencias en Pediatría*, 3(4), 107-117. vol3/2007_numero_4/2007_vol3_numero4.23.htm

González Rodríguez, M. D. M., Díez López, M., López Gaviño, F. y Román Rodríguez, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (35), 16-27. http://institucional.us.es/revistas/universitaria/35/art_2.pdf

Insel, P. M. y Moos, R. H. (1974). Psychological environments: Expanding the scope of human ecology. *American psychologist*, 29(3), 179-188. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0035994>.

Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C. y Galanti, M. (2020). The Importance of School Pedagogical and Social Climate to Students' Unauthorized Absenteeism—a Multilevel Study of 101 Swedish Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244>

Koludrović, M. y Kalebić Jakupčević, K. (2017). The relationship between classroom climate and school achievement of primary school students. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 66(4), 572-572. <https://hrcak.srce.hr/193669>

- Lee, Y., Yang, H. H., MacLeod, J. y Dai, J. (2019). Developing the rotational synchronous teaching (RST) model: Examination of the connected classroom climate. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 116-134. <https://doi.org/10.14742/ajet.4010>
- López González, L. y Oriol-Granado, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y educación*, 28(1), 142-156.
- Luengo Vaquero, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 7(27), 174-184. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222960001>
- Mardiah, H. (2020). The value of teachers' effective praise and feedback to adult learners to create a positive classroom climate. *Vision*, 16(2), 40-51. <http://dx.doi.org/10.30829/vis.v16i1.714>
- Martín-Algarra, M. (1995). *El Análisis de contenido en la investigación sobre comunicación*. Institut d'Estudis Catalans. <https://hdl.handle.net/10171/37522>
- Milicic, N. y Aarón, A. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Miller, A. y Cunningham, K. (2011). *Classroom environment*.
- Moen, A. L., Sheridan, S. M., Schumacher, R. E. y Cheng, K. C. (2019). Early childhood student-teacher relationships: What is the role of classroom climate for children who are disadvantaged? *Early childhood education journal*, 47(3), 331-341. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10643-019-00931-x>
- Montero-Montero, D., López-Martínez, P., Martínez-Ferrer, B. y Moreno-Ruiz, D. (2021). The mediating role of classroom climate on school violence. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 2790. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062790>
- Nguyen, A. J., McDaniel, H., Braun, S. S., Chen, L. y Bradshaw, C. P. (2021). Contextualizing the Association Between School Climate and Student Well-Being: The Moderating Role of Rurality. *Journal of School Health*, 91(6), 463-472. [10.1111/josh.13026](https://doi.org/10.1111/josh.13026)

- Ramírez, G. M.; Collazos, C. A.; Moreira, F.; Fardoun, H. (2018). Relación entre el U-Learning, aprendizaje conectivo y el estándar xAPI: Revisión Sistemática. *Campus Virtuales*, 7(1), 51-62. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/298>
- Reid, L. D. y Radhakrishnan, P. (2003). Race matters: the relation between race and general campus climate. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 9(3), 263-275. 10.1037/1099-9809.9.3.263
- Roubinov, D., Bush, N., Hagan, M., Thompson, J. y Boyce, W. (2020). Associations between classroom climate and children's externalizing symptoms: The moderating effect of kindergarten children's parasympathetic reactivity. *Dev Psychopathol.*, 32(2), 661-672. <https://doi.org/10.1017/S095457941900052X>
- Tacca Huamán, D. R., Tacca Huamán, A. L. y Cuarez Cordero, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Torres, M. V. T. y Correa, A. G. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (44), 175-189. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404409>
- Torrijos Fincias, P., Martín Izard, J. F. y Rodríguez Conde, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9943>
- Trickett, E. J. y Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of educational psychology*, 65(1), 93. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034823>
- Trickett, E. J. y Moos, R. H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Student satisfactions in high school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 2(1), 1-24. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00894149>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-articulo-declaracion-prisma-una-propuesta-mejorar-S0025775310001454>

- Vermeulen, M., Kreijns, K., Van Buuren, H. y Van Acker, F. (2017). The role of transformative leadership, ICT-infrastructure and learning climate in teachers' use of digital learning materials during their classes. *British Journal of educational technology*, 48(6), 1427-1440. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12478>
- Walberg, H. J. (Ed.). (1982). *Improving educational standards and productivity: The research basis for policy*. McCutchan Publishing Corporation.
- Walker, S. y Graham, L. (2021). At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 896-913. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>
- Wang, Q., Soon Lee, K. C. y Enamul Hoque K. (2020). The Effect of Classroom Climate on Academic Motivation Mediated by Academic Self-Efficacy in a Higher Education Institute in China. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8). <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.11>
- Zheng, J. y Zhen-Rong, J. (2018). Effects of Physical Education teachers' leadership styles and classroom climate on learning motivation for basketball course. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4). [10.29333/ejmste/81296](https://doi.org/10.29333/ejmste/81296)
- Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M. y Schwab, S. (2021). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>

