

P J R

PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

**REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE
INVESTIGADORES EDUCATIVOS A.C.
VOL. 14, NO. 27 JULIO-DICIEMBRE DE 2022**



C O N T E N I D O

SIGNIFICADOS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN TORNO A LAS POSIBILIDADES Y CONDICIONES PARA EL TRABAJO COLEGIADO	12
<i>Inés Lozano Andrade y Guillermina González Almazo</i>	
MÉTODO DEWEY PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD EN ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS	26
<i>Enrique De La Fuente Morales, Yoselin Pérez Calvo y José Eduardo Franquis López</i>	
EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR ALREDEDOR DEL MODELO ANDRAGÓGICO, EN LAS IES DE LA REGIÓN CENTRO-NORTE DEL ESTADO DE SINALOA.	33
<i>Irma Leticia Zapata Rivera y Citlaly Janeth Moreno Santos</i>	
ÍTEM ÚNICO PARA EL ESTUDIO DEL ESTRÉS ACADÉMICO. ACEPTABILIDAD Y EVIDENCIAS DE VALIDEZ CONVERGENTE	48
<i>Arturo Barraza Macías</i>	

INDIZADA EN:



OAJI Open Academic
.net Journals Index



INCLUIDA EN:



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dra. Anahí Citlalli Barraza Cárdenas

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

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

Miembros Nacionales:

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

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

Dr. Richard Matienzo (*Universidad San Francisco Xavier de Chuquisac, Bolivia*);

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

Dr. Hazael Alfonso Solano (*Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ), Venezuela*);

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

Dr. Héctor Hugo Regil García (*Universidad de Guanajuato*);

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

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

Dra. Yanitzia Álvarez Reyes (*Facultad de Enfermería; de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*);

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

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

Dra. Angélica María Hernández-Ramírez (*Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes, Universidad Veracruzana*);

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

Mtra. Nancy Facio Escalona (*Centro Médico ABC, Campus Santa Fe*);

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

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla (*Centro Universitario Contemporáneo; Universidad del Golfo de México*);

Dra. Luz Alicia Galván Parra (*Instituto Tecnológico de Sonora*);

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

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

Dr. José Ángel Vera Noriega (*Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo A.C.*)

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

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

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

PRINCIPIOS DE ÉTICA Y POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

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

1. Compromisos de la revista

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

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

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

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

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

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

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

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

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

2. Compromisos de los revisores.

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

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

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

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

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

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

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

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

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

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

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

En el presente número

- a) El 100% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 87% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 9 trabajos en total; se aceptaron 4 y se rechazaron 5.

Acumulativo (veintisiete números)

- a) El 73% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 90% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 316 trabajos en total; se han aceptado 224 y se han rechazado 92.

SIGNIFICADOS DE DOCENTES DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR EN TORNO A LAS POSIBILIDADES Y CONDICIONES PARA EL TRABAJO COLEGIADO

MEANINGS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION TEACHERS REGARDING THE POSSIBILITIES AND CONDITIONS FOR COLLEGIATE WORK

Inés Lozano Andrade (1) y Guillermina González Almazo (2)

1.- Doctor en Pedagogía. Profesor-investigador en Escuela Normal Superior de México. Jines2101@yahoo.com
2.- Maestra en Pedagogía. Profesora en Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México. Solecito2911@yahoo.com.mx

Recibido: 07 de julio de 2022
Aceptado: 17 de agosto de 2022

Resumen

Este artículo da cuenta de los significados que los docentes de Educación Media Superior construyen con respecto a las posibilidades y las condiciones en las que se desarrolla el trabajo colegiado. Se parte de la consideración de que ésta es una nueva medida política que, si bien en el aspecto teórico es promotora de la democratización y participación de los actores educativos, en la realidad revela que las condiciones en las que se desarrolla generan diferentes resultados. Se realiza una investigación cualitativa cuyo objetivo es describir, comprender e interpretar los significados y sentidos de los docentes sobre la práctica del trabajo colegiado. Para ello se recurre a la observación participante y entrevista estructurada. La información es procesada y analizada cualitativamente obteniendo tres categorías sociales que develan que las condiciones laborales de los docentes de este nivel no permiten el desarrollo ideal de esta propuesta, aunque ellos aceptan la necesidad de su implementación, aún a costa de las implicaciones que lleva esto en su vida personal, asumiendo un papel autoexplotador donde la culpabilización y el colegiado artificial permean su realidad.

Palabras clave: Educación Media Superior, condiciones de trabajo docente, trabajo colegiado, significados.

Abstract

This article gives an account of the meanings that High School teachers build with respect to the possibilities and conditions in which collegial work is developed. It starts from the consideration that this is a new policy which theoretically promotes the democratization and participation of these agents; however, reality reveals different results. A qualitative research is carried out whose objective is to describe, understand and interpret the meanings and meanings of teachers about the practice of collegial work. For this, participant observation and structured interview are used. The information is processed and analyzed qualitatively obtaining three social categories. The results reveal that the working conditions of teachers at this level do not allow the ideal development of this proposal,

although they accept the need for its implementation, even at the cost of the implications this has in their personal lives, assuming a self-exploiting role. In this context they feel guilty and an artificial collegial work permeates their reality.

Key words: High School Education, teacher working conditions, collegial work, meanings.

Introducción

La educación media superior en México, es un campo temático del cual en nuestro país se ha investigado poco. Las instituciones que realizan investigación educativa han centrado su atención predominantemente en temas vinculados a la educación superior. Con relación a ésta, la media superior ha merecido más comentarios en espacios públicos, sobre todo porque no logran las metas o los estándares de aprendizaje en los estudiantes.

Estudios diversos elaborados, tanto en el contexto nacional como internacional, revelan que los aprendizajes y los niveles de permanencia producidos en este nivel no son los adecuados, ni los deseados de acuerdo a los comparativos nacionales e internacionales y a los planes elaborados desde la política nacional. Por ello, para intentar solucionar esta situación de rezago, recientemente se han estado generando diversos cambios que, traducidos en reformas, han pretendido modificar esta situación y que se han manifestado de diversas maneras, yendo desde la creación de diversos apoyos económicos a los alumnos a través de becas y programas de retención, hasta cambios curriculares, pasando por diversas propuestas de trabajo escolar entre los que destacan la promoción del colegiado y colaborativo.

Sin embargo, esto no ha podido frenar el abandono escolar, el cual ha pasado a ser el más alto de todos los niveles escolares, siendo del 13 % en 2018-2019 (SEP, 2020). En el mismo ciclo, la reprobación fue del 10 %. Si bien ambas cifras son alarmantes, lo más importante se aprecia cuando se consideran los logros de los aprendizajes, ya que los resultados de la prueba PLANEA de Educación Media Superior (EMS) son contundentes y preocupantes. Como ejemplo de lo anterior se dice que una tercera parte de los estudiantes del tercer año de bachillerato (33.9%) no alcanzan los niveles de aprendizaje esperado en lengua y comunicación. La situación empeora en matemática, en la que 66.2% de los estudiantes tienen dificultades para ello (Miranda, 2018). De acuerdo a Backhoff (2018), la mitad de los alumnos que egresan de este nivel a nivel nacional, con base en las pruebas nacionales elaboradas, se encuentran en el nivel más bajo de dominio de competencias en comprensión lectora y matemáticas y solo un 10 % aproximadamente se encuentran en el mayor.

Los factores asociados al bajo aprovechamiento y eventualmente al abandono escolar en la EMS son diversos y en cada caso y modalidad tienen una explicación distinta. De acuerdo a la recopilación de investigaciones elaboradas por Miranda (2018) y Weiss (2015), estos factores serían económicos, familiares, individuales e institucionales o escolares.

En específico, con respecto a los factores escolares, la literatura señala una diversidad de fenómenos en donde algunos de ellos tienen que ver con el

docente: en primera instancia están las prácticas de enseñanza que han caracterizado este nivel. Otro aspecto, que se vincula, es la formación del docente, que es considerada como un factor que puede permitir comprender dichas prácticas, ya que los docentes en su mayoría son profesionales de diversas disciplinas, egresados de instituciones de educación superior que carecen de una formación docente escolarizada previa o cuando menos promovida y buscada durante su estancia laboral docente.

Por otro lado, están las condiciones laborales que viven los docentes en México, las cuales están caracterizadas por una intensificación y explotación, en donde son contratados en su gran mayoría por horas para impartir clase exclusivamente, sin descargas para realizar planificaciones, evaluación o asesoría a estudiantes; en específico en este nivel se habla de que sólo cerca del 20% de los docentes tienen nombramiento definitivo o de planta, estando el resto en una situación endeble. Por otro lado, pero con relación a lo anterior, cada vez se percibe de manera más profunda a la docencia como una actividad desacreditada socialmente, lo cual la vuelve una ocupación con cada vez menos aspirantes genuinos a ocuparla vocacionalmente. (INEE: 2017, Zorrilla, 2015, Weiss, 2015, Román, 2018)

Responsabilizar al docente, su formación y su práctica, de los problemas ya mencionados en este nivel, no resulta extraño cuando nos remitimos a la historia de esta ocupación, que se ha caracterizado en la historia de la humanidad, excepciones hechas, por ser un trabajo al servicio del Estado o de las clases poseedoras y por tanto subordinado a ellas. Una ocupación a la cual se le ha responsabilizado frecuentemente de los males sociales, casi siempre con la intención de cargarle a la escuela la solución de estos, y donde el docente será el principal encargado de ello. Agregando siempre más trabajo al que ya tiene.

Se ha señalado de manera recurrente en diversos discursos políticos y teóricos, que la educación y la escuela son la piedra angular del desarrollo económico y social de un país y de las personas; y que dentro de la escuela, el docente es la herramienta que ha de mover esa piedra, en beneficio de esa sociedad y de esas personas. El docente es el que es visualizado como el ejecutor, el técnico de la escuela, el que debe encargarse de lo que otros requieren. Al respecto dice Contreras (1994) que en educación unos son los que planifican (los expertos), otros los que deciden (los políticos y administrativos) y otros los que ejecutan (los docentes). En este sentido es como se le ha delegado al docente un rol de “encargado”, “empleado asalariado” al servicio de los que deciden que, cuando y como enseñar. Dejando su capacidad de autonomía profesional reducida a lo más mínimo.

En este sentido, resulta irónico que a pesar de esto, se están promoviendo medidas en las que, la gestión democrática, la gobernanza y otras tendencias a la horizontalidad e inclusión son propuestas hegemónicas. Aun cuando estas teorías y enfoques son frecuentemente imposiciones que en muchas ocasiones provienen de “recomendaciones” elaboradas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) o el Banco Mundial de Desarrollo (BMD). Entre estas políticas se han privilegiado e impulsado algunas que son exitosas en

otros contextos internacionales, pero que difícilmente se pueden llevar a cabo en nuestro contexto nacional, particularmente en el nivel de Educación Media Superior (las propuestas de aprendizaje situado, la evaluación cualitativa, las tendencias a la planificación casi personalizadas, la promoción de aprendizajes de inteligencias múltiples y otras, son investigadas, diseñadas y desarrolladas en escuelas europeas o de otros países desarrollados, con condiciones que son más favorables a ellas).

Una de esas políticas fue la del trabajo colegiado. De acuerdo con Barraza (2014) los términos colegiados, trabajo colegiado o colegialidad aparecen en el escenario educativo a partir de la reforma que se da a finales de los años ochenta y principios de los noventa. Con ella, se afirmaba la necesidad de que los colectivos docentes realizaran trabajo conjunto, tomaran acuerdos y decisiones en torno a las formas para desarrollar el quehacer docente y la gestión institucional, todo lo cual, de acuerdo a esta noción, lograría mejoras sustanciales en estos aspectos.

A decir de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015):

El trabajo colegiado tiene como su estrategia principal al trabajo colaborativo, a través de la (sic) cual asegura la consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación entre la comunidad académica de los planteles. Es un medio que busca formar un equipo capaz de dialogar, concretar acuerdos y definir metas específicas sobre temas relevantes para el aseguramiento de los propósitos educativos; asignar responsabilidades entre sus miembros y brindar el seguimiento pertinente para asegurar el aprendizaje de los estudiantes...” (p. 7)

Es decir, se plantea que el colegiado, es una manera de desarrollar el trabajo colaborativo, el cual se ha promovido en diversas reformas educativas de la educación básica (2011, 2014, 2017) que han considerado esta estrategia para alcanzar los aprendizajes esperados y fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas. A la colaboración se le atribuyen beneficios como el desarrollo profesional, la mejora de la gestión escolar a través del desarrollo de un clima organizacional adecuado y democrático. Desde esta perspectiva tanto el trabajo colegiado como el trabajo colaborativo comienzan a tomar fuerza con el propósito de que las propias instituciones sean capaces de mirar hacia dentro, revisar sus problemas y plantear soluciones que impacten de manera directa en el trabajo pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe aclarar que el trabajo colaborativo es un concepto más amplio que el de trabajo colegiado, a pesar de que ambos promueven la participación activa de los sujetos. El trabajo colegiado involucra directamente a los docentes quienes están organizados por academias o colegios y se reúnen formal y sistemáticamente para discutir problemas propios de la práctica. La relación que se promueve es horizontal, entre pares académicos y busca el consenso en la toma de decisiones.

Se dice que el colegiado es un espacio de discusión académica y actualización de los profesores, en donde se deberían presentar materiales de estudio, lecturas nuevas y se deberían discutir propuestas de trabajo académico. Incluso se ha considerado como el espacio ideal para que el docente realice y exponga actividades de indagación, investigación y acción

pedagógica que potencien la necesidad de formación interdisciplinaria entre los maestros, que requiere unidad y equidad en el proceso de acción, compromiso y responsabilidad para el logro de objetivos compartidos.

Sin embargo, el ideal prescriptivo se diluye ante la realidad escolar y sus condiciones contextuales. Para Hargreaves (1998), la colegialidad se vive en maneras distintas: la balcanización, la colaboración cómoda y la colegialidad artificial son algunas de ellas. En particular dice que la colegialidad artificial se caracteriza por lo siguiente:

- Es reglamentada por la administración, por tanto, no es espontánea.
- Es obligatoria.
- Se orienta a la implementación de lo que las autoridades plantean.
- Es fija en el tiempo y el espacio, de acuerdo a las decisiones de las autoridades. (Hargreaves, 1998, p. 221)
- Por lo anterior es previsible.

En suma, se refiere a formas de culturas cooperativas que los administradores tienden a controlar, regular o domesticar; se caracteriza por un conjunto de procedimientos formales, específicos y burocráticos; se usa para poner en contacto a los profesores y en ocasiones sirve como una fase preliminar para constituir relaciones cooperativas más duraderas.

Cuando revisamos las bases de datos especializadas con respecto a nuestro tema, nos encontramos con una serie de textos, pocos en realidad, que hacen referencia al mismo en México. La mayoría de ellos son investigaciones de intervención que se realizan con el método de investigación acción. Tales son los casos de los textos de Aguirre, Francelia y Barraza (2021), quienes bajo esta metodología se proponen resignificar el concepto de trabajo colegiado en docentes de una institución formadora. Aunque se reportan solo los datos del diagnóstico del cual desprendemos como hallazgo importante que los informantes sostenían una visión de trabajo colegiado desde la racionalidad técnica instrumental. También el libro de Rodríguez y Barraza (2015) “El trabajo colegiado y su influencia en la aplicación de estrategias de enseñanza”, se plantea, a través de la investigación acción, movilizar al conjunto de actores escolares de una escuela de educación media superior para mejorar de manera horizontal y colaborativa, los aprendizajes y el promedio de los estudiantes, por medio de la implementación de mejoras en las estrategias de enseñanza docentes. Los resultados reportan mejoras significativas en ambos aspectos.

En la misma tónica están el trabajo de Martínez (2021) que sobre los proyectos integradores para la práctica del trabajo colegiado, se realizan en escuelas preparatorias de Iguala, Guerrero; y el documento de Santizo (2015) que da cuenta de cómo este trabajo y el de equipo pueden propiciar la adecuada implementación de los nuevos modelos educativos en el nivel básico y medio superior de educación. Es decir, la mayoría de los trabajos rescatados se basan en la investigación acción para rescatar el trabajo colegiado como herramienta de mejora en las condiciones institucionales de la vida escolar y reportan básicamente los resultados obtenidos a partir de estas intervenciones.

Una excepción en esta lógica es el documento de Delgadillo (2019), quién analiza en una ponencia, las percepciones que docentes de escuelas

normales tienen sobre el trabajo colegiado. Basándose en métodos fenomenológicos y hermenéuticos, encuentra interesantes significados entre los que destacan como los docentes se sienten al margen de la toma de decisiones en general, mencionan la ausencia de comunicación eficiente y democrática por parte del directivo y autoridades escolares, mencionan las condiciones laborales e institucionales como importantes obstáculos en el desarrollo del trabajo colegiado y además no lo perciben en la realidad como un mecanismo de formación en el que puedan dialogar, leer, escribir, investigar, publicar, etc.

En virtud de que el colegiado es una actividad que es impulsada por políticas y normativas que el estado mexicano decreta, ésta se ha vuelto una actividad obligatoria en un contexto donde los docentes viven condiciones laborales por demás complicadas en las que no solo los ingresos, sino las condiciones contextuales de tiempos y espacios para realizar las actividades curriculares de por sí son deficientes. Nos preguntamos qué pasará entonces con las actividades extracurriculares como la que se estudian en este trabajo. Concretamente queremos saber ¿cuáles son los significados y sentidos que docentes de las academias de sociales de las Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México de la zona escolar 53, han construido en torno a la práctica trabajo colegiado? El objetivo de este trabajo es entonces el de describir, interpretar y comprender los significados de los docentes en el contexto en el que desarrollan las prácticas del trabajo colegiado.

Metodología

En este estudio se trata de dar cuenta de cómo los actores educativos en cuestión: docentes de Educación Media Superior, en el caso específico de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM), construyen su realidad social con respecto a las prácticas del trabajo colegiado. De lo anterior se desprende que intentamos recuperar los sentidos y significados del humano en su actuar social, es decir, conocer y rescatar la subjetividad inherente al ser humano; estamos entonces hablando de una investigación con una metodología cualitativa que no pretende explicar lo humano para después controlarlos. Para ello nos planteamos como objetivo central el describir, comprender e interpretar de qué manera los docentes, en sus condiciones de vida cotidiana, construyen su realidad social acerca del trabajo colegiado como intención y como práctica educativa.

Un estudio cualitativo parte de las categorías teóricas disponibles derivadas de los marcos teóricos referenciales que orientan el objeto de estudio, así, en función de la literatura revisada, nos hemos propuesto analizar las categorías enunciadas en el mismo, que son, la práctica del trabajo colegiado y los significados al respecto.

Para dar cuenta de este objeto se emplearon como técnicas de investigación de campo, en primer lugar la observación participante, que en este caso, se utilizó para obtener información discursiva que diera cuenta de los significados de los actores. Para ello se construyó una guía de observación cuyas principales dimensiones a indagar fueron las mencionadas en el párrafo

anterior. Por otro lado se aplicó una entrevista estructurada por medio de un cuestionario escrito que se aplicó a los informantes en cuestión. Esto nos permitió recabar más testimonios que fueron empleados para triangular la información y así darle mayor validez científica a la interpretación de ésta.

En investigación cualitativa se parte de la idea de que los sujetos construyen realidades sociales en espacios y tiempos finitos. La idea de una muestra representativa resulta extraña en este ámbito de la investigación. Por ello se selecciona una población específica para conocer como construye ésta su realidad social. En este caso la población a estudiar fue elegida con base en criterios de inclusión, pues esto permite delimitar la posibilidad de seleccionar a sujetos que comparten representaciones similares de este fenómeno, pues desde este enfoque se sostiene que las personas construyen significados en contextos de vida similares en tiempo, espacio y condiciones de vida.

Por lo anterior, la población seleccionada fueron en primer lugar, docentes de escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM) de la zona escolar 53; en segundo lugar se consideraron particularmente los del área de Ciencias Sociales, ya que es en ésta donde se tuvo la oportunidad y posibilidad de desarrollar este trabajo y en tercer lugar que estuvieran dispuestos a compartir la información por medio de estas dos técnicas de campo. A partir de lo anterior se contaron con 21 informantes dispuestos a participar. En todo momento fueron notificados del uso que se les daría a sus testimonios, lo cual aceptaron. Los docentes en cuestión viven experiencias similares en tanto reciben de sus autoridades indicaciones que son semejantes para todos ellos, creando con ello condiciones de trabajo compartidas. Lo anterior seguramente los hace tener representaciones y significados similares.

Los resultados de este trabajo si bien son descriptivos, también se prestan para realizar interpretaciones con base en la literatura y el conocimiento del contexto de donde provienen los informantes. Esto nos llevó a comprender los significados y sentidos que le otorgan a la práctica del trabajo colegiado en ese contexto poco estudiado. La interpretación adquiere validez científica en la medida en que se trianguló la información con las dos técnicas, con la teoría empleada y con los informantes. Por otro lado por los niveles de interpretación desarrollados (Geertz, 2009). La primera interpretación proviene de los mismos informantes, pero hay una segunda que es la de los investigadores y una tercera que ocurrió cuando se les dieron a conocer los resultados de esta segunda vuelta y los informantes realizaron algunas correcciones. De ahí se partió para un cuarto nivel de interpretación que es la que se presenta aquí. Es decir hubo un proceso de intersubjetivación constante en ello y de una construcción constante de esta descripción-interpretación.

A partir de este análisis, se obtuvieron tres categorías que revelan las tendencias significativas en los informantes, es decir, son las formas en que los sujetos construyen significativamente su realidad social de manera tendencial. Como afirma Geertz (2009), son generalizaciones de la particularidad. Se les otorga un nombre que pretende revelar esta realidad construida. Por ello son categorías sociales.

Análisis de resultados

El trabajo colegiado como un ideal deseable.

Para la mayoría de los docentes el trabajo colegiado es una actividad positiva para el logro de los objetivos educacionales. Lo aceptan y en la medida de lo posible lo acatan mencionando diversas ventajas de su implementación como son:

“Al tener un plan de trabajo definido y compartirlo con los responsables de Academia se logra la participación activa de cada uno de sus integrantes”

“Se promueve la uniformidad en el trabajo y evaluación”

“Hay un fomento de valores de unidad como la solidaridad, cooperación, generosidad, etc.

“Hay intercambio de información, opiniones, experiencias, etc.”

“Se da una mejor sistematización en el trabajo”

Sin duda entonces, se visualiza que esta es una importante actividad a realizar para la mejora de las prácticas educativas. Se promueven valores de colaboración y solidaridad, se sistematiza la información, se comparten formas de enseñanza y evaluación, se logran acuerdos al respecto, entre otras de las ventajas. En ese sentido hay una coincidencia con los planteamientos de la literatura especializada al respecto como la que ya se mencionó. Podríamos decir que, a nivel de ideal, es una acción deseable y que aportaría en el nivel al desarrollo de la calidad educativa. Sin embargo, aunque son percepciones positivas y todas ellas se refieren a algunos de los postulados que algunos autores y la SEP misma mencionan como ventajas, ninguno de ellos menciona el colegiado como una posibilidad de formación docente y de promoción de la gestión horizontal, limitando sus opiniones y creencias a aspectos relativos a cuestiones más instrumentales como las mencionadas.

Por otra parte está el problema de la concreción de estos ideales en la realidad como se menciona más adelante, pues esto deja entrever la gran distancia que existe entre la función esencial del trabajo colegiado, donde se da espacio a la discusión de problemas académicos contextuales, promoción de la formación docentes con base a la indagación e investigación para guiar la acción pedagógica; centrándose por el contrario, en el consenso, decisión y organización para cumplir con los encargos administrativos, derivados de políticas educativas en tiempos limitados o extra laborales.

No hay tiempo. Colegialidad artificial y acomodación docente.

Giroux (1997) plantea en su clásica obra “Teoría y resistencia en educación” que la cultura escolar es recibida por sus actores de manera diferenciada. Así para los docentes, la llegada del trabajo colegiado y su normativización dio lugar a comportamientos de resistencia, pero también de acomodación. La primera ocurre cuando hay un claro y consciente rechazo al mismo en tanto se percibe como una imposición que pretende controlar su tiempo y movimiento; pero por otra parte hay un comportamiento acomodado cuando se acepta y acata a medias, para dar una apariencia de una práctica

que sí es realizada de acuerdo a los cánones planteados por la autoridad. Es decir, hay simulación en muchas de sus prácticas. Esto se denota y comprueba cuando los informantes señalan ante el trabajo colegiado:

“... actitud pasiva en las reuniones por parte de la mayoría de los docentes, quienes se limitan a solo escuchar o a cumplir con lo mínimo que se propone, en el mejor de los casos, y donde se nota una ausencia de participación. A diferencia de algunos que si aportan ideas y formas de trabajo para abordar el trabajo colegiado”

“Casi siempre la carga de trabajo recae en los representantes que son escogidos por la comodidad de los demás que no quieren trabajar”

“Casi siempre se delega la responsabilidad al representante de academia”.

“Hay una diversidad de personalidades que conllevan a falta de compromiso para entrega de productos y asistencia a las reuniones en los tiempos establecidos”

“... simulación del trabajo... digo, pero, no hago”.

Es decir, se percibe la ausencia de participación activa de la gran mayoría de la comunidad de docentes, debido se dice, a su falta de compromiso, apatía, su personalidad y a su simulación en el cumplimiento cabal. La delegación de responsabilidades en un representante se convierte en una práctica común. Con esto se encubre la academia a partir del trabajo balcanizado de una persona o un pequeño grupo que “representa” falsamente al colegiado.

Si bien hay una actitud de falsa colegialidad derivada de la comodidad, también los informantes esgrimen razones materiales que permiten comprender esa ausencia activa de participación e incluso de esa actitud evasiva y de acomodación. Estas tienen que ver más con sus condiciones laborales, las cuales en el caso de la educación media son, al igual que los resultados educativos y de aprendizaje, de lo peor en el contexto de la educación pública mexicana. Al respecto los informantes mencionan sobre el trabajo colegiado:

“... es mucho trabajo”

“...las autoridades exigen muchas actividades”

“Hay una ausencia de condiciones laborales apropiadas para el desarrollo de este tipo de trabajo, pues los docentes están contratados por horas frente a grupo y no cuentan con horas de descarga necesaria para estas actividades extras”

“Tenemos poco tiempo para las reuniones de academia. Incluso a veces a nivel escolar se hacen en el receso”

“...No hay tiempo...”

“...tengo pocas horas”

“... hay compañeros que trabajan doble turno y en escuelas distintas y están tan cansados que se están durmiendo entre turno y turno y en las reuniones”

Por una parte puede desprenderse de los testimonios anteriores como las condiciones laborales y escolares salen a relucir en los docentes cuando se trata de entender la ausencia de una participación legítima en el trabajo

colegiado, ya que conciben que hay una intensificación de su trabajo. Al respecto, aunque la investigación que se ha realizado acerca de la EMS no ha sido amplia, existen algunas de ellas que revelan de qué manera el docente vive su cotidianidad. Para empezar, son docentes de horas clase con muy escasas horas de servicio, con una buena cantidad de grupos, la mayoría numerosos, salarios y prestaciones poco atractivas y con cada vez una mayor vigilancia y exigencia de rendición de cuentas por parte de las autoridades, además de una tendencia a la evaluación constante con amenazas de despido; con dificultades de movilidad horizontal, ya no se diga vertical y condiciones de la infraestructura que impiden el desarrollo de actividades con materiales y espacios adecuados, además de trabajar con alumnos cada vez más caracterizados por el hedonismo, narcisismo y una obsesionada lucha por sus denominados “derechos”. (INEE, 2017; Román, 2015; Weiss, 2015)

Esto aunado a la nueva cotidianidad que se generó a partir de la pandemia y con ella la educación a distancia y en línea, la cual ha traído al docente una serie de consecuencias que han desencadenado una mayor desmotivación a su trabajo debido entre otros aspectos a una cada vez más intensa colonización y enajenación del tiempo y espacio privado del docente, donde su tiempo de ocupación a la escuela se ha incluso triplicado en algunos casos. (Mejoredu, 2020)

Por otra parte, de los testimonios se puede desprender una crítica al colegiado como una imposición de la administración escolar. Si bien el trabajo colegiado debe ser un espacio de consulta, reflexión, análisis, vinculación y concertación, en la medida en que la propuesta se percibe como una imposición más, en su ya de por sí cargada y extenuante vida laboral, se convierte en una norma u obligación a cumplir, y no en una necesidad académica.

De acuerdo con los resultados, los intentos para realizar trabajo colaborativo en el colegiado, se caracterizan por reuniones que son visualizadas como obligaciones administrativas y por tanto irrelevantes para la práctica, esto debido a la falta de una verdadera autonomía de las instituciones y de los docentes dentro de ellas, de una cultura de la colaboración a la que no están acostumbrados los docentes, de no asumir un alto grado de compromiso y de las condiciones bajo las que el maestro desarrolla su práctica. En este sentido, pensar en la colaboración se convierte en una utopía difícil de alcanzar. Lo que evidencia el análisis del material empírico es una falsa colegialidad (Hargreaves, 1998) que poco promueve la confrontación, el análisis, la reflexión, la toma de decisiones y mucho menos la autonomía y la emancipación.

Entre lo deseable y lo posible: Profesionalización docente y autoexplotación.

Podemos apreciar en las anteriores categorías como los informantes de una parte mencionan las virtudes del colegiado y el trabajo colaborativo, pero por otra se mencionan diferentes obstáculos para su logro. La imposición y las condiciones laborales deplorables se convierten en los argumentos que

permiten entender la colegialidad artificial. Sin embargo queda en los informantes una sensación de que debe cumplirse lo que se impone, que deben acatar las disposiciones y normativas porque ese es su papel y para eso son profesionales y además todo va en benéfico de los alumnos de los cuales son responsables. Es decir, se sienten culpables. La culpabilización es otra categoría que Hargreaves emplea para describir el trabajo docente y de qué manera, a través de una ideología manifestada en discursos variados, se responsabiliza al docente de la calidad en las tareas curriculares y extra curriculares.

Al docente se le convence, con estos discursos (que corresponden a una sociedad del rendimiento), que debe esforzarse por cumplir las metas asignadas, porque de esa manera es considerado como un buen empleado, y en este caso un buen docente; así se auto convence de que lo anterior es por el bien de la educación, del país, la escuela y por supuesto de los alumnos y que esto lo hace un buen profesional. (Chul Han, 2012)

Al respecto Contreras (1994) señala como al docente se le ha convencido de que debe estar en constante profesionalización, lo que implica que no se le considera como un profesional, autónomo y comprometido. Esto se ha empleado para obligarle a realizar una constante capacitación en asuntos diversos que son funcionales y necesarios para el sistema escolar y social. Se le ha convencido de que debe “ponerse la camiseta”, lo que para Chul Han (2012) es el nuevo paradigma en la sociedad del rendimiento, en la que el sujeto se somete a una auto explotación en una pretendida búsqueda incesante de su autorrealización, su compromiso con la sociedad y en este caso, con sus alumnos. Los docentes manifiestan esto cuando mencionan, por ejemplo:

“... a pesar de todo el exceso de trabajo, estamos comprometidos con nuestros alumnos y hacemos todo lo posible para elevar la calidad, buscando nuevas estrategias, cumpliendo con lo que se pide con responsabilidad y compromiso”

“Somos profesionales y estamos comprometidos con la escuela y sobre todo los alumnos. Tenemos obligaciones que se deben cumplir como todo buen profesionalista”

La vigilancia y el control que predominaban en el paradigma social anterior, dice Chul Han, aunque persiste, deja su paso a una sociedad donde lo importante es creer en la autorrealización por medio de la competencia, del trabajo de calidad, por “ponerse la camiseta” y formar parte de una institución que además tiene fines nobles como es la escuela. El sujeto docente se somete entonces a este ideal y da más trabajo, esfuerzo, tiempo, compromiso de lo que se le contrata. El trabajo colegiado es entonces una actividad más que se debe realizar con compromiso y entrega para el bien de los alumnos, aun cuando los tiempos ni la energía alcanzan para ello. Así muy pronto, los sujetos en general y el docente en particular, se cansan.

Conclusiones

Al concluir el estudio encontramos que el objetivo planteado se logra en la medida en que damos cuenta de los significados que tiene el trabajo colegiado como intención y como práctica real en los docentes de este contexto. Las tres categorías descritas e interpretadas, dan cuenta de cómo hay un auto convencimiento de esta tarea, pero también de una postura ligeramente crítica al respecto.

En estas categorías se percibe como el trabajo colegiado se percibe como una imposición de la administración escolar, ya que como se ha dicho, la escuela es la “papelera de la sociedad (Hargreaves, 1998). En ella se colocan todos los problemas de la sociedad que debe aceptar. Y dentro de la escuela, el docente es al que se le hace responsable de la solución de estas encomiendas, lo cual provoca más trabajo por el mismo tiempo.

Así el docente, además de planificar, ejecutar y evaluar su clase, debe participar con diversas actividades como las comisiones, concursos diversos, proyectos variados, cursos para promover la supuesta profesionalización docente, de reuniones de acompañamiento, de academia, de grado, entre otras que se le han endilgado, incluyendo las reuniones generales o de zona o de nivel, etc. A esto, Michael Apple (en Hargreaves, 1998) le denomina

“intensificación”. Un concepto que se define simplemente como “hacer más por lo mismo”. Al respecto el trabajo, se corroboran algunos de los resultados derivados del trabajo de Martínez (2019), quien encuentra como docentes de una escuela normal mencionan las limitantes de las condiciones laborales para el desarrollo idóneo del trabajo en colegio.

Así, lo que se ve en este caso, es una colonización (invasión) de su tiempo privado, el cual es percibido por la administración escolar como muy elástico e infinito, pero para el docente, simplemente el tiempo no alcanza (Fullan & Hargreaves, 2017).

En el nivel medio superior mexicano esta situación se agrava en la medida en que solo cerca del 20% de los docentes tienen estabilidad laboral. El resto oscila en interinatos diversos. Si a esto aunamos los bajos salarios y prestaciones, además de que en este nivel el contrato es por horas de clase en un 80% y solo el 20% posee nombramientos de tiempo completo (dependiendo de la institución) estamos ante la presencia de una situación laboral extremadamente precaria que dificulta las labores exigidas desde antes y durante el confinamiento (Román, 2021)

Si eso ocurría ya de por sí ocurría antes de la pandemia, el advenimiento del confinamiento y las decisiones estatales de continuar con la educación a distancia y/o en línea, resultaron en un mayor desgaste del tiempo y el espacio del docente. Además de incurrir en mayores gastos por concepto de internet, energía eléctrica, computadora, etc., también se ha vivido una invasión del tiempo y espacio privado por el escolar.

En este estudio el ideal del trabajo colegiado se contradice con la realidad escolar y sus condiciones contextuales. Lo que ocurre, dadas estas condiciones mencionadas es la acomodación del docente en donde, retomando

a Hargreaves (1998), la colegialidad si se da, pero con variantes, siendo la balcanización, la colaboración cómoda y la colegialidad artificial las principales.

Lo peor de todo es que como dice Chul Han (2012), el mismo docente se siente culpable si no realiza esto porque se ha sometido a una autoexplotación en la que siente que esa es la única forma de ser funcional en una sociedad donde el rendimiento y no la vigilancia o el castigo son los postulados a seguir.

Sin el afán de pretender dar una solución mágica ante estas contrariedades, es importante tomar en cuenta algunos aspectos que podrían conducirnos en el proceso hacia el trabajo colaborativo en el colegio. Por ejemplo, uno de los aspectos importantes que plantean Fullan y Hargreaves (1997) es que deben ser espontáneas, sin un tiempo o lugar determinado y como producto de las necesidades escolares. Sin embargo, lograr lo anterior implicaría hacer un centro verdaderamente democrático. Ejemplo de ello está mencionado en los trabajos de Rodríguez y Barraza (2015), Martínez (2021) y Santizo (2015), en los cuales se realizan intervenciones que logran modificaciones positivas en el ámbito escolar.

Sin embargo, ello requiere no sólo de una formación y cambio cultural del docente, el directivo, los alumnos y los padres; sobre todo, necesita de la disposición de las altas autoridades para generar los espacios de encuentro dentro de los límites del tiempo de contratación, lo cual implicaría modificar las condiciones laborales de los docentes, estableciendo tiempos de descarga horaria para dichos fines; involucrar de manera activa a la comunidad escolar y considerar que los colegiados no son reuniones para legitimar decisiones previamente tomadas por ellas. Otro punto de vital relevancia es que las autoridades educativas, promuevan una verdadera democracia que incluya la mirada y voz de los docentes en cuanto a lo pertinente y contextualmente necesario, por encima de imposiciones de la administración escolar.

Referencias

- Backhoff, E. (2018) "El aprendizaje en la educación media superior" El universal. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/2015/08/6/el-aprendizaje-en-la>
- Barraza-Barraza, L., & Barraza-Soto, I. (2014). El colegiado y sus realidades. *Ra Ximhai*, 10(5),467-480.[fecha de Consulta 25 de Octubre de 2021]. ISSN: 1665-0441. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134029>
- Chul-Han, B. (2012) *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder editorial.
- Contreras-Domingo, J. (1994) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
- Fullan, M y Hargreaves, A. (1997) *La escuela que queremos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Geertz, C. (2009) *La interpretación de las culturas*. Gedisa
- Giroux, H (1997) *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI
- Hargreaves, A (1998) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México. INEE

- Mejoredu. (2020). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19.
[https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/ encuesta-sobre-las-experiencias-de-las-comunidades-de-educacion-basica-durante-la-contingencia-por-covid-19-en-el-ciclo-escolar-2019-2020](https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/encuesta-sobre-las-experiencias-de-las-comunidades-de-educacion-basica-durante-la-contingencia-por-covid-19-en-el-ciclo-escolar-2019-2020)
- Miranda-López, F. (2018) “Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública”. *Sinéctica*. Núm. 51. (febrero de 2018).
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/863>
- Román, J (2021) “Estudio de Mejoredu muestra la precariedad laboral de docentes en bachillerato y nivel superior” *La jornada*. Enero 6, 2021.
<https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/04/politica/estudio-de-mejoredu-muestra-la-precariedad-laboral-de-docentes-en-bachillerato-y-nivel-superior/>
- SEP (2020) *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional*.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- SEP. Subsecretaría de Educación Media Superior (2015) Elementos básicos para el trabajo colegiado.
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12183/1/images/elementos_basicos_tc.pdf
- Weiss-Horz, E. (2015) “Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México”. *Sinéctica* Núm. 51. (febrero de 2018).
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/856>
- Zorrilla-Alcalá, J. (2015) “La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México” *Perfiles Educativos*. vol. XXXVII, número especial, 2015.
<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-e.pdf>

MÉTODO DEWEY PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD EN ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

DEWEY METHOD FOR FOSTERING CREATIVITY IN TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS

Enrique De La Fuente Morales (1), Yoselin Pérez Calvo (2) y José Eduardo Franquis López (3)

1.- Docente Facultad de Ciencias de la Electrónica BUAP. enrique.delafuente@correo.buap.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6550-1437>

2.- Estudiante Licenciatura en Procesos Educativos BUAP. yoselin.perezcalvo@alumno.buap.mx

3.- Estudiante Facultad de Administración BUAP. Edufranquis18@gmail.com

Recibido: 26 de julio de 2022
Aceptado: 02 de octubre de 2022

Resumen

En este ensayo se plantea el método de enseñanza aprendizaje basado en el credo pedagógico de Dewey “*Es indispensable que la enseñanza se funde en intereses reales*” (Abbagnano, 2016;641), que propone que el objetivo principal no sea solo alcanzar una buena nota, sino más bien, centrarse más en la calidad de la experiencia educativa que adquieren los estudiantes en dichos cursos, fomentando así la creatividad a través de paradojas matemáticas, es decir, esos problemas mentales que no llevan a una solución en particular, sino más bien, te hacen pensar en una o más posibles soluciones. El método que se propone comprende que el aprendizaje no trata solo de almacenar información, sino más bien de un proceso en el cual el alumno tome el problema, busque un camino a seguir, indagando y recabando información que lo ayude a resolver el problema, puesto que de esta manera hay una mejor apropiación y aplicación del conocimiento adquirido. Matemática, un concepto que causa aburrimiento y dificultad de enseñanza y aprendizaje tanto en estudiantes como en docentes, en cualquier nivel escolar, dicha situación se presenta incluso antes de comenzar un curso; el método Dewey propone los siguientes pasos: Situación problemática de incertidumbre y duda, Desarrollo intelectualización del problema, Observación y experimento, Reelaboración intelectual de las hipótesis originarias, Verificación. Se busca que al empezar a ejecutar el método se logre un mejor entendimiento y facilite el problema al alumno.

Palabras clave: paradoja, pedagogía Dewey, creatividad.

Abstract

This essay presents the teaching-learning method based on the pedagogical creed of Dewey, “It is imperative teaching be based on real interests” (Abbagnano, 2016,641), which proposes that the main goal for students shouldn't be the sole purpose of getting a good note, but to focus on the quality of

the educational experience that students attain in these courses, encouraging the creativity through mathematical paradoxes, it means, those brain exercises which not lead to any particular outcome, but they make you explore through one or more outcomes. The method proposed understands that learning it's not just about storing information; it's about a process in which the student takes a situation, searches for a solution, ascertains and gathers information which helps them figure the situation out, therefore, there is a better use of the knowledge attained. Mathematics is a concept that may cause boredom and difficulty with its teaching and learning, from students to teachers, at any educational level; this situation can appear even before the course has started.

Key words: paradox, Dewey's pedagogy, creativity.

Introducción

El objetivo de este método es lograr un mejor entendimiento de la matemática al hacer que el alumno sistematice los problemas y actividades para llegar al resultado, además de lograr un mejor aprendizaje.

El método que se presenta a continuación se basa en el método Dewey, definiendo cada uno de sus pasos, los cuales se utilizarán para fomentar la creatividad en el alumno, y así despertar la curiosidad e interés por la matemática, haciendo posible su aplicación dentro y fuera del aula, haciéndola así menos tediosa y desarrollando el interés, pero ¿cómo fomentar esa creatividad?

En la enseñanza de la matemática se utilizan ejercicios y actividades donde el objetivo principal suele ser el obtener una buena nota, lo cual se cree "definirá" tu nivel de conocimiento adquirido, y hasta cierto punto puede que sea así, una nota define que tanto conocimiento tienes, sin embargo, no hablamos de cuanto conocimiento adquieres, por el contrario, lo que se busca es la manera en la que aplicas y relacionas ese conocimiento en la solución de problemas de tu día a día y no solo en el aula, es decir, obtener un aprendizaje significativo. Para ello es necesario la vivencia de experiencias dentro y fuera del aula, pues es en estas experiencias donde podemos llevar a la práctica los conocimientos adquiridos durante el curso o incluso conocimientos de lógica que el alumno ya conozca, pues recordemos que como decía Aristóteles "*Lo que tenemos que aprender a hacer, lo aprendemos haciendo*", (Fernández, 2021; 138). Invitándonos así a que todo aprendizaje sea activo, fomentando la creatividad para ser capaces de enfrentar un problema.

En esta propuesta se pretende centrar la atención en los cinco principales pasos del método Dewey:

- > Situación problemática de incertidumbre y duda
- > Desarrollo intelectualización del problema
- > Observación y experimento
- > Reelaboración intelectual de las hipótesis originarias.
- > Verificación (aplicación práctica) (Abbagnano, 2016; 637).

Los cuales abordaremos a profundidad más adelante, ya que consideramos toman en cuenta habilidades como el trabajo en equipo, la autorreflexión e investigación, las cuales son indispensables para obtener un aprendizaje significativo sobre todo en el área de la matemática.

Conceptos

John Dewey Pedagogo y filósofo americano quien desarrollo el método experimental el cual define su pedagogía *“Toda educación procede por la participación del individuo en la conciencia social de la raza”* (Félix Temporetti, 1977, p. 1)

Dewey decía que el conocimiento era mejor adquirido a través de la experiencia, pues es en esta donde el niño desarrollaría su creatividad dando paso a su curiosidad, y fomentando e incentivando a la investigación. Es en su método experimental donde el niño desarrollará sus capacidades que ya trae arraigadas, además de descubrir un mundo nuevo de aprendizaje a través de la investigación y la curiosidad, *“Toda educación deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie.”* Así, el alumno debe tener la disposición por aprender y por ello, debe de estar siempre familiarizándose con su entorno y con sus compañeros, por lo que los docentes tienen la responsabilidad de crear un ambiente colaborativo entre alumno-docente, alumno-alumno.

Ahora bien, lo que este ensayo busca es mostrar dicho método puesto en práctica, pero con ayuda de pequeñas estrategias como la conocida *“Actividad Creadora que consiste en una forma de solucionar problemas, interviene la lógica, experiencia y práctica, se encuentra con resultado obtenidos de prueba ensayo”* (Albertí, 2010; 27).

La paradoja que no es más que un *“enunciado contrario a la opinión pública, enunciado que lleva a una contradicción en su lógica establecida, y se emplea para defender una forma de razonamiento tenida como válida”*. (Ferrater, 2017; 655).

El aprendizaje significativo es un tipo de aprendizaje que resulta de relacionar conocimientos previos con nueva información adquirida, así, se desarrollan nuevas habilidades, destrezas y, sobre todo, nuevos conocimientos (Ausubel, 1918-2008).

La dificultad de definir el término problema está ligada con la relatividad del esfuerzo de un individuo cuando éste intenta resolver un “problema”. Es decir, mientras que para algunos estudiantes puede representar un gran esfuerzo intentar resolver un problema, para otros puede ser un simple ejercicio rutinario. (Santos, 2007).

Esto es lo que se busca mejorar con el método de Dewey, lograr que el problema matemático sea más fácil y entendible para cualquier alumno y así lograr un aprendizaje óptimo, sin la necesidad de que el alumno sea “hábil” resolviendo problemas matemáticos en general.

El Método

Pasos que se considerarán del método Dewey

1.- Situación problemática de incertidumbre y duda

Como primer punto se debe identificar el problema a resolver (análisis de la paradoja).

2.- Desarrollo intelectualización del problema

Una vez analizado el problema se debe plantear una pregunta de la cual se pueda partir para la solución del problema, así mismo en este punto comenzarán las propuestas de solución.

3.- Verificación (aplicación práctica)

En este punto se analizan las propuestas de solución, para así compararlas entre sí, es decir, con las demás soluciones obtenidas, y es en este proceso donde enriquecemos el resultado y el trabajo en equipo, además, se revisa que se puede generalizar el resultado obtenido.

4.- Que competencia matemática se obtuvo, y que conocimiento se logró practicar.

Este es uno de los puntos, más importantes, pues es donde entra la reflexión y autoevaluación, se analiza las competencias que se desarrollaron y que conocimiento matemático se estuvo practicando, además de las deficiencias que pudieron existir en el proceso. Con el fin de mejorar o trabajar en esos puntos.

A la práctica

Materia: Matemáticas Elementales
de la Electrónica

Nivel: Licenciatura en Ciencias

Objetivo: Solucionar un problema a través de la creación de estrategias, utilizado como herramienta la lógica matemática.

En un grupo de cuarenta estudiantes en modalidad híbrida, se forman ocho equipos con cinco integrantes cada uno.

Actividades:

1.- Situación problemática de incertidumbre y duda

>Se sortearán ocho paradojas, de las cuales cada equipo deberá elegir una para trabajar

- >Cada equipo deberá discutir el problema (paradoja) que eligió
- >Posteriormente el representante de cada equipo hablará frente al grupo para exponer las conclusiones a las que llegó su respectivo equipo.

Ejemplo de Paradoja

Es una antigua paradoja Árabe, un hombre rico al morir les dejó a sus tres hijos una cuadra de diecisiete caballos, dio especificaciones de cómo repartirlos, que fue de la siguiente forma: al mayor la mitad de los caballos, al siguiente un tercio y menor un noveno, los jóvenes herederos estaban desesperados, ya que no es posible repartirlos de la manera indicada.

Buscaron la ayuda de un sabio, que los resolvió de la siguiente forma: Llevo un caballo de su propiedad, y lo junto a los diecisiete caballos, entonces realizo el reparto. (Northrop, 1949, p. 13).

Al mayor le entrego 9 caballos, la mitad de dieciocho

Al siguiente, 6 caballos, la tercera parte dieciocho

Al menor 2, la novena parte de dieciocho

Lo cual suma 17 caballos y el sabio se llevó su caballo, ¿qué fue lo que sucedió?

Hasta este punto, se ve reflejado el trabajo en equipo, utilizando como estrategia la “Actividad creadora” de manera simple y general. Despertando así la participación de cada uno de los estudiantes, y detectando su nivel de abstracción para la comprensión del problema.

2.- Desarrollo intelectualización del problema

- >Cada equipo deberá lanzar una o dos propuestas de solución
- >La solución deberá basarse en conocimientos previos vistos en clase o adquiridos por experiencia, por ejemplo utilizando el lenguaje matemático para comenzar a relacionarlo con la materia

Ejemplo

Formalización del problema donde se usan las herramientas matemáticas, para su mejor comprensión, el problema se llevara a un lenguaje matemático.

Herramienta matemática usada fracciones

$1/2 + 1/3 + 1/9 = 51/54$ la fracción no da la unidad, es ahí donde radica la contradicción y el problema del reparto.

3.- Verificación (aplicación práctica)

- >Cada equipo deberá justificar la solución a la que llegaron
- >Deberán presentar los recursos teóricos en los cuales se basaron para llegar a la solución

Y es aquí donde toma relevancia la creatividad, pues deben buscar una solución lógica pero sin separarse de su entorno, es decir la materia sobre la cual están trabajando (matemáticas). Buscar una relación entre la materia y el entorno es un verdadero reto que requiere de mucha creatividad, lógica y comprensión de conocimientos.

4.- Que competencia matemática se obtuvo, y que conocimiento se logró practicar.

>Cada equipo deberá realizar una rúbrica en la cual se autoevalúen como equipo, y otra de forma individual para autoevaluar el trabajo personal

>Las evidencias que se solicitan son:

- Paradoja elegida
- El método que se siguió
- La propuesta de solución
- Competencia obtenida (La autoevaluación)

Lo importante en este punto es percibir el nivel de creatividad que obtuvieron los alumnos para realizar las actividades y la capacidad de reflexión para analizar su proceso de aprendizaje, y ver si se logró el objetivo establecido, obteniendo así un aprendizaje significativo.

Conclusiones

El método de Dewey desarrolla un aprendizaje significativo para el alumno y además, de que genera facilidad para resolver el problema planteado y con ayuda del último paso, verificación, genera confianza para poder resolver problemas matemáticos. Esto ayuda a que el alumno tenga la capacidad para adquirir nuevas habilidades y destrezas para resolver problemas más complicados.

La creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje da paso a la producción de nuevas e innovadoras respuestas ante cualquier problema, por lo tanto, es una de las capacidades que más favorecen al desarrollo integral del alumno. Cuando un alumno desarrolla su creatividad durante los procesos de aprendizaje, este es capaz de obtener, interpretar y aplicar información de una manera impresionante, además de dar paso a la constante participación activa, centrando así su atención e interés durante cualquier actividad o curso. Es por ello que para áreas y/o ciencias como las matemáticas se considera como una habilidad primordial a desarrollar, ya que es en este tipo de áreas, por ser algo abstractas, donde se puede complicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que puede llevar a la pérdida de interés por parte del alumno, además de una deficiencia en cuanto al aprendizaje entorpeciendo así el camino para llegar a los objetivos que se plantean al inicio de un curso. Se requiere del desarrollo de este tipo de habilidades para que el alumno puede obtener un conocimiento significativo.

Referencias

- Abbagnano N. (2016). *Historia de la Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Alberti M. (2014) *¿Fáciles o Difíciles? Aprender y enseñar matemáticas*, España, National Geographic.
- Albertí, M. (2011). *La creatividad en matemáticas, como funciona una mente maravillosa*. España, National Geographic.
- Fernández, P. (2021). *Inteligencia Emocional, aprender a gestionar las emociones*. Eslovenia, GPS Group.
- Ferrater, J. (2017). *Diccionario de Filosofía de bolsillo*. Madrid España, editorial Alianza.
- Fresán, J. (2011). *El sueño de la razón, la lógica matemática y sus paradojas*. España, National Geographic.
- Northrop, E. (1949). *Paradojas Matemáticas*. México, editorial U.T.E.H.A.
- Santos, L. (2007). *La resolución de problemas matemáticos: fundamentos cognitivos*. México. Trillas. Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas.
- Ausubel, D. (2000). *La adquisición y retención del conocimiento*. Holanda. Kluwer Academic Publishers.

EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR ALREDEDOR DEL MODELO ANDRAGÓGICO, EN LAS IES DE LA REGIÓN CENTRO-NORTE DEL ESTADO DE SINALOA.

THE THOUGHT OF THE TEACHER AROUND THE ANDRAGOGICAL MODEL, IN HEIs OF THE CENTRAL-NORTH REGION OF THE STATE OF SINALOA.

Irma Leticia Zapata Rivera (1) y Citlaly Janeth Moreno Santos (2)

1.- Doctora en Pedagogía, Universidad Autónoma de Sinaloa; irma.zapata.r@uas.edu.mx
2.- Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa; cjms104@gmail.com

Recibido: 05 de agosto de 2022
Aceptado: 10 de septiembre de 2022

Resumen

La presente investigación surge por la necesidad que las y los estudiantes –adultos- de educación superior inscritos en programas educativos nocturnos o semiescolarizados, tienen por entender la estrategia didáctica de sus profesores; tiene como objetivo identificar el pensamiento del profesor, en relación con el modelo andragógico. El alcance que se pretende con este trabajo es de carácter exploratorio, por ello, el enfoque cualitativo fue el orientador del camino a seguir, apoyado por el método fenomenológico; la participación de las y los docentes de algunas IES en la región centro norte de Sinaloa, sin duda fue invaluable, ya que las respuestas vertidas a través del instrumento aplicado, permitieron obtener información que llevara a la inferencia sobre su práctica docente y por ende, su conocimientos sobre el modelo andragógico a fin de poder lograr el objetivo planteado.

Palabras clave: pensamiento del profesor, andragogía y educación para adultos

Abstract

The following research arises from the adult-students necessity in higher education enrolled in evenings or semi-school educational programs, to have understand the teaching strategy of their teachers; aims to identify the teacher's thinking, in relation to the andragogical model. The scope that I intended with this work is exploratory, therefore, the qualitative approach was the guide of the path to follow, supported by the phenomenological method; the participation of teachers of some HEIs in the central region-north of Sinaloa, was undoubtedly invaluable, since the answers given through the instrument applied, allowed to obtain information that let to the inference about their teaching practices and therefore, their knowledge about the andragogical model, to achieve the objective posed.

Planteamiento del problema

La educación superior, o educación universitaria, está conformada por diversos programas educativos, encargados de impartir conocimientos, técnicas y saberes más específicos sobre una profesión en particular. En México, los niveles educativos están divididos desde la educación inicial hasta la educación superior, siendo ésta, cursada por personas que ya cumplen con la mayoría de edad, pudiendo ser considerado este alumnado como personas adultas.

Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el ciclo escolar 2010-2011 en el estado de Sinaloa, la matrícula total de estudiantes del nivel Técnico superior universitario y licenciatura era de 83 048 (ANUIES, 2011), y en el ciclo escolar 2020-2021 podemos ver que esta cifra en el mismo estado, se ve aumentada a 161 482 estudiantes; es decir, ahora hay muchos más adultos estudiando (ANUIES, 2021).

La población adulta cuenta con ciertas características que la diferencian de los niños y adolescentes, por lo tanto, es sencillo darnos cuenta de que sus necesidades son diferentes y por ende la manera en que ellos aprenden dentro de las instituciones lo es también.

Comúnmente la labor docente está relacionada con la implementación de técnicas pedagógicas en el proceso de enseñanza, pero es importante resaltar que la pedagogía está mayormente enfocada en una educación para niños y adolescentes, por lo que se asume que una educación universitaria no puede resultar del todo acertada con únicamente pedagogía. Es aquí donde entra el concepto de Andragogía. Knowles (2006) dijo que la andragogía "...es un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje" (p. 3) e hizo una aclaración, "la andragogía está orientada hacia la educación para adultos [...] no del aprendizaje de adultos" (op. cit.).

Este trabajo tiene como antecedente inmediato La andragogía, como alternativa para prevenir la deserción escolar en adultos (Zapata y Cadrazco, 2022) cuyo objetivo estuvo direccionado a hacer un llamado a la conciencia de la comunidad docente, en tanto desarrollo empático con sus discentes, el reconocimiento del proceso andragógico de aprendizaje, así como la urgente necesidad de capacitación docente, en el manejo y aplicación de distintas herramientas digitales; de lo anterior, se desprende lo que hoy se intenta descubrir: el pensamiento del profesor, en relación al modelo andragógico en la labor docente del profesorado de las instituciones de educación superior (IES), trabajo que se realizó en las inmediaciones de la región centro-norte del estado de Sinaloa. Se contó con la participación de las y los docentes del nivel en cuestión, siempre que aceptaron ser parte del estudio.

El objetivo general del trabajo fue identificar el pensamiento del profesor, en relación al modelo andragógico; ¿Cuál es el pensamiento del profesor, en relación al modelo andragógico?, fue la pregunta de investigación.

Justificación de la investigación

Los hallazgos obtenidos con el trabajo realizado en el 2021, acerca de la andragogía como alternativa para prevenir la deserción escolar en adultos (Zapata, 2022), llevan a la conclusión de que el modelo andragógico, si bien es un referente en la educación con adultos, resulta ser desconocido en su fundamentación y por ende en su aplicación; son estos aspectos los que provocan la duda sobre cuál es el pensamiento del profesor de educación superior, en relación a su quehacer docente con estudiantes adultos.

Conocer el pensamiento del profesor, en tanto reconocimiento del modelo andragógico, sin duda provocará en él, el replanteamiento de su quehacer docente; en tal medida, el principio de 'ganar – ganar', reflejará el beneficio mutuo en el proceso de aprendizaje del estudiante adulto y de enseñanza del profesor.

Por otro lado, el reconocimiento del profesor de su propio pensamiento, a partir de la reflexión, hará de él o ella, una mejor persona y un(a) mejor formador(a) de hombres y mujeres íntegros; así mismo, el reconocimiento del desconocimiento del modelo andragógico, le develará otra forma de ser docente.

Si el caso fuera, el desconocimiento del modelo en cuestión por el profesorado, le daría a la institución educativa, la oportunidad de profesionalización docente; en caso contrario, es decir, si el punto fuera el desinterés del docente, en la aplicación del modelo, la institución deberá replantearse su cometido social.

Marco teórico

El pensamiento del profesor ha sido objeto de diversas investigaciones. Al hablar del “«pensamiento del profesor» suele agruparse el conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento preactivo e interactivo en la enseñanza”. (Pérez, 1987, p. 205).

La docencia no es una actividad que deba desarrollarse de manera estricta y lineal a través de un curso de acción universal. La labor docente está fuertemente influida por las decisiones y acciones que desee poner en práctica el profesor a cargo. Estas decisiones surgen gracias al pensamiento que tiene cada profesor.

Por esto mismo, la formación del profesorado es de suma importancia, esta formación puede irse dando a través de la experiencia en el aula o bien, durante su educación universitaria. Pérez (op cit), nos menciona que para que el profesor pueda desempeñar correctamente su función en el aula necesita recibir una formación que le proporcione:

- La adquisición y desarrollo de estrategias y habilidades técnicas para la instrucción y gobierno del aula.
- El conocimiento de la disciplina o ámbito disciplinar.

- El desarrollo de conceptos y teorías que permitan observar, comprender y pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Un concepto de lo que es y puede ser la profesión educativa. (pp. 206)

Como se ha mencionado, es necesario que el docente obtenga conocimientos sobre teorías y modelos que lo capaciten para ser capaz de enseñar a sus alumnos, estos conocimientos son los que conforman el pensamiento del profesor y este será el encargado de establecer los cursos de acción que se tomen en el proceso tanto de planificación como en el de enseñanza.

Un modelo de enseñanza es la pedagogía. Rojano (2008), citando a Guanipa (2008), dice que la pedagogía es el “conjunto de saberes que se ocupan de la educación, y como ciencia de carácter psicosocial ligada a los aspectos psicológicos del niño en la sociedad” (p. 38)

Es decir, la pedagogía es una educación para los niños. Los adultos tienen características y necesidades muy diferentes a los niños, por lo que no se deben asumir los mismos principios en una educación para niños como para adultos. Los principios de la educación del adulto, según Sandoya (2008), son:

- Los adultos son independientes y eligen su camino.
- Han acumulado gran cantidad de experiencia, algo muy valioso para el aprendizaje.
- Valoran la enseñanza que se integra con las demandas de su actividad diaria.
- Les interesa un enfoque orientado a problemas más que centrado en aspectos teóricos.
- Están más motivados a aprender por impulsos internos que por estímulos externos. (pp. 81)

Rojano (2008), define la andragogía como:

Ciencia, arte o disciplina relacionada con el aprendizaje permanente de personas adultas, donde hay un adulto que guía el proceso y otro adulto interesado en modificar, aumentar u obtener cierto aprendizaje voluntariamente, donde el adulto se torna en un ser que autodirige su aprendizaje, aprovecha sus experiencias para lograrlo, mostrándose analítico y crítico de las acciones tratadas en las clases. (pp. 44)

Este proceso es completamente diferente al que se implementaría en un aula infantil, pues los niños y jóvenes tienen otras características y necesidades. Por eso es necesario que el docente a cargo del grupo esté capacitado para poder cumplir y brindar una educación de calidad a cualquier estudiante de cualquier edad.

Castillo (2018), citando a Castro Pereira (1987), nos menciona que el andragogo, es esa persona reconocida como competente porque posee cuatro condiciones

- Saber disciplinar. Especialista en los tópicos a tratar en el curso.
- Saber Educativo. Conocedor de las teorías de aprendizaje y de su implementación.

- Saber Didáctico. Estrategia de aprendizajes bajo la teoría seleccionada que promueva eficazmente el aprendizaje de sus participantes adultos a través de su corresponsabilidad en el curso.
- Ser Profesional de la educación con el grado de madurez propio de una persona que independientemente de la edad que posea es pertinente al rol y carga axiológica inherente dentro y fuera de su quehacer docente. (pp. 70)

En este mismo trabajo, Adam Estévez nos muestra una tabla comparativa en donde aclara algunas de las diferencias que existen entre el maestro pedagogo, y el andragogo, que él llama facilitador.

Tabla 1.

Diferencias entre pedagogo y andragogo.

PROFESOR (Pedagogo)	FACILITADOR (Andragogo)
1. Posición de superioridad y de autoridad en la enseñanza.	1. Posición como conductor y orientador de los aprendizajes.
2. El liderazgo fluctúa entre el autoritarismo y el paternalismo	2. Liderazgo democrático a fin de lograr una mayor profundidad en los planteamientos de los participantes
3. Liderazgo impositivo y aceptado así por sus seguidores.	3. Liderazgo participativo ya que propicia el aprendizaje de conocimientos necesarios al participante.
4. Incentiva la obtención de conocimientos de acuerdo con planes preestablecidos.	4. Motiva la autorrealización del participante de acuerdo a sus necesidades.
5. La calidad del liderazgo se valora por autoridad y la imposición de criterios.	5. No presiona a los participantes para que acepten sus puntos de vista.
6. Desarrolla estrategias para que funcione el pase de conocimientos sin mucha confrontación profesor-alumno.	6. Utiliza recursos para mantener abiertos los Canales de comunicación entre él y los participantes, y de éstos entre sí.
7. Su preocupación es mantener la atención y postura mental del alumno.	7. Se preocupa por no actuar como el poseedor de todas las soluciones.
8. Propicia la adaptación de los alumnos a modelos pedagógicos.	8. Propicia el desarrollo de habilidades del liderazgo en los participantes.
9. Crea dependencia en los alumnos en cuanto determina lo que va a ser aprendido, cuándo y cómo.	9. Crea una independencia y responsabilidad en los participantes en las formulaciones de alternativas, opiniones, aclaratorias y experiencias.

Fuente: Adam, 1987.

Como lo hemos mencionado al inicio de este apartado, el pensamiento del profesor es el que dirige de qué manera serán llevado a cabos los procesos de planificación y de enseñanza, por esa razón la formación del mismo es importante, como nos ha mostrado Castillo (ob. cit.), en el sentido de que el facilitador tiene funciones, características y habilidades diferentes, cosas que son necesarias en caso de que el profesor este encargado de enseñar a adultos.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo desde una mirada cualitativa, apoyada por el método fenomenológico. Doris Fuster (2019), parafraseando a Husserl (1998), nos dice que la fenomenología “es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos” (pp. 202).

El universo de la investigación lo constituyeron las y los docentes que se acuerpan en las distintas IES ubicadas en la región centro-norte del estado de Sinaloa, misma que contempla los municipios de Guasave, Sinaloa de Leyva, Angostura, Salvador Alvarado y Mocorito.

Para el propósito de esta investigación se aplicaron 25 entrevistas semiestructuradas, a docentes pertenecientes a la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad Autónoma de Occidente, el Centro de Investigación e Innovación Educativa del Noroeste y el Centro Universitario de Ciencias e Investigación, mismas que tiene presencia en la región antes mencionada.

La realización de carácter aleatorio de las entrevistas, previsto originalmente se postergo. Debido a factores de carácter interno a las instituciones, además de otros inherentes al profesor, fueron la causa de aquel descalabro. Por un lado, lo accidentado del mes de mayo, y por otro, la observancia y respeto por el calendario escolar, dificultó aun más la tarea programada

La disyuntiva estaba: por un lado, el riesgo de no cumplir con lo programado, y por el otro, aprovechar la coyuntura que la programación de exámenes ofrecía, aunque ello representara atender sus propias condiciones. Se optó por la alternativa, aunque la entrevista como tal no fuera posible desarrollarse. La aplicación del instrumento (guion de la entrevista semiestructurada), al final, se convirtió en algo semejante a la encuesta, dado el modelo de su aplicación.

Cabe señalar que la disposición –por tiempo y por disponibilidad-, las y los docentes que aceptaron participar, solicitaron que se les dejara la guía para responderla y posteriormente entregarla, convirtiéndose la entrevista en algo distinto. Ser parte de alguna IES, fue el criterio único para la elección del profesorado participante, como informante clave, en la investigación.

En el ejercicio ético de la protección de la identidad de las y los docentes participantes, bajo esta nueva modalidad de entrevista, fue el coordinador de carrera quien fungió como intermediario.

Un dato que se obtuvo de la información, es que el profesorado si bien está adscrito a una institución cuyo modelo es escolarizado, eventualmente trabaja en otras, donde el programa es diferente, lo que redujo aún más, la muestra pre determinada.

Con el instrumento, guía de la entrevista, se pretendió conocer el pensamiento del profesor en torno al modelo andragógico de la educación, a través de su propia práctica, y como elementos reforzadores de tal opinión, la o las planeaciones de clase y el o los tipos de evaluación aplicada al estudiantado. Las respuestas obtenidas permitieron conocer y por tanto identificar el pensamiento del profesor.

El procedimiento seguido para el análisis, partió de la concentración y posterior tabulación de la información, además del método de la contrastación entre las respuestas vertidas, a partir de las variables dependiente e independiente.

Resultados y análisis

Las gráficas que a continuación se presentan, recuperan de forma generalizada, lo vertido por la muestra a través del instrumento aplicado, con ello, se pretende poner en la mesa de la discusión temas de emergencia educativa como lo es el pensamiento del profesor y el modelo andragógico, en las IES, durante la formación profesional de las personas adultas; lo anterior, en cumplimiento a lo dispuesto en la agenda internacional 20-30, lo señalado en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, así como el plan sectorial de educación del mismo periodo, además de otros documentos de carácter internacional. Evidenciar la cercanía entre una realidad presente y una realidad pasada (antecedentes); además, la confrontación entre posturas y miradas distintas.

En cuanto al primer apartado del instrumento, se reconocen aspectos como el sexo del o la participante, su formación profesional, su grado académico y su antigüedad a fin de tener un panorama general en cuanto al personal docente que forma parte de las IES, y entender mejor su práctica como docente.

Se entrevistaron a un total de 14 mujeres y 11 hombres. Mayormente fueron personas con un grado académico de doctorado y entre 10 y 20 años de antigüedad. Los participantes de esta encuesta reconocen haber recibido cursos, principalmente, con relación a la planeación, didáctica y evaluación.

Las siguientes respuestas son graficadas y analizadas creando categorías con relación a los años de experiencia que tiene cada uno de los participantes.

Pensamiento del profesor

El segundo apartado, aborda una de las categorías más importantes en este trabajo, en relación a elementos ligados a la práctica docente.

Gráfico 1.

Si pudiera definirse cómo docente, a través de su práctica áulica, ¿cómo sería?



Fuente: Elaboración propia

Las respuestas ofrecidas, indican que la muestra participante, mayormente se identificó como profesores del tipo práctico, innovador e

investigador, en tanto los menos, mencionan que esto “depende del tema que aborde”.

Trillo (2009), habla sobre el profesor práctico y dice que éste, “está firmemente convencido de que la calidad de la enseñanza se resuelve en lo que ocurre en las aulas: en las tareas y actividades de enseñanza que propone y en los aprendizajes que con ellas promueve en sus alumnos”.

Jiménez (2009), por su parte, nos dice que “el profesor/a innovador es aquel que fomenta el aprendizaje significativo de los alumnos/as [...], siendo el profesor/a un mero guía de este proceso de enseñanza-aprendizaje”. En referencia al currículum académico que debe desarrollar un profesor innovador, menciona que “debe ser flexible y modificable a las distintas situaciones que se nos plantean en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Adaptándose en todo momento a las características del centro, del grupo-clase, del alumno/a”.

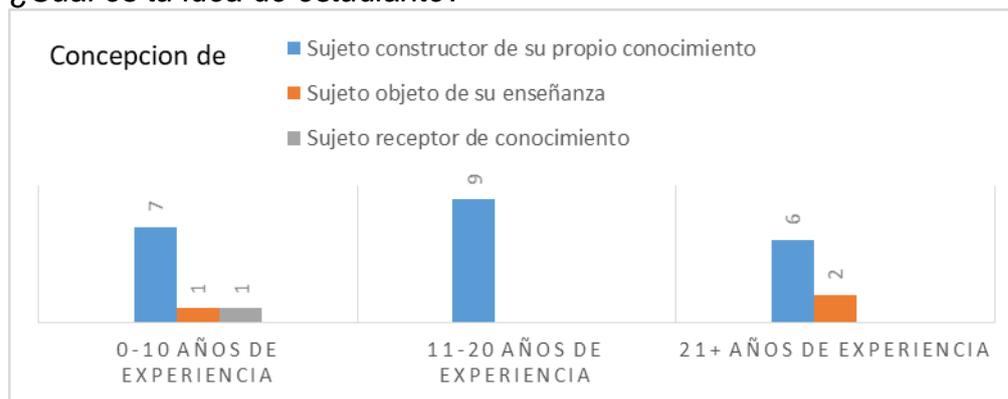
Helena Copetti, se refiere al docente investigador también como un profesor reflexivo:

Pero ¿un profesor que investiga y reflexiona sobre qué? Ese profesor es aquel que reflexiona sobre su acción durante todo el proceso, antes de actuar, en la planificación de la acción, en el transcurrir de la misma y sobre la acción desarrollada. [...] Las acciones contextualizadas y comprendidas como parte de un todo de/en el cual el sujeto puede tomar decisiones, pueden ser instrumentos para el proceso de aprendizajes significativos. (2011, pp. 77)

Ratifican lo anterior, cuando señalan que para desarrollar la clase, se toman en cuenta elementos del currículum escolar, tales como los objetivos, los contenidos, las competencias, la evaluación, siempre con relación a la materia a desarrollar.

Gráfico 2.

¿Cuál es tu idea de estudiante?



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los participantes coincidieron en que el estudiante es sujeto constructor de su propio conocimiento, es decir, le otorgan al estudiante adulto habilidades y actitudes que lo caracterizan como persona autónoma, responsable e interesada por su educación.

Gráfico 3.

¿Cuál de estos aprendizajes, son tomados en cuenta para la evaluación de sus estudiantes adultos?



Fuente: Elaboración propia

En la primera categoría, docentes con menos de 10 años de experiencia, no se presentan diferencias significativas entre los aprendizajes evaluables, en cambio, entre los docentes de mayor experiencia, se dio a notar que valoran más los aprendizajes del tipo cooperativo, significativo y experiencial, como lo establece Sandoya (2008), en los principios sobre la educación del adulto... “los estudiantes adultos, están más motivados a aprender por impulsos internos que por estímulos externos”.

Además de observar, que, en las respuestas recibidas con relación al desarrollo de las clases, no predominan elementos que lleven al maestro a generar interés en el alumno, como podríamos esperar cuando se trabaja con niños donde el juego y los tiempos de atención del alumno son elementos importantes a considerar.

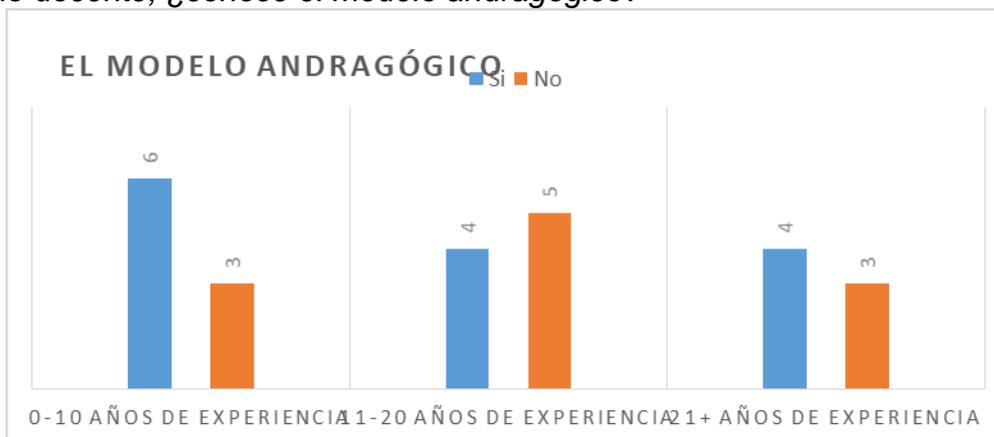
Modelo andragógico

Otra de las categorías de análisis, es la del modelo andragógico, y con ello, se contemplan también otros elementos.

Con relación al conocimiento del término de andragogía, podría decirse que los resultados se encuentran divididos. El concepto de andragogía es conocido, al menos en su concepto por la mayoría de las y los docentes muestra y enlistan algunas características del modelo en relación con el alumnado. Resaltan la educación para adultos, la motivación, las experiencias previas y el auto concepto de ellos mismos. Tienen un papel protagónico, señalan, coincidiendo con Sandoya (2008), al hacer referencia a la experiencia previa del alumno.

Gráfico 4.

Cómo docente, ¿conoce el modelo andragógico?



Fuente: Elaboración propia

El refrendo se da al enlistar algunas de las características de la andragogía. Se coincidió en que este modelo está enfocado hacia los adultos; se trata de un proceso orientado hacia el aprendizaje, como motivación y como fin último; existe una comunicación bidireccional; autogestión, la intervención del alumno es protagonista, la participación, motivación y la exigencia del alumno se enlistan como parte de la andragogía; y la práctica, la aplicación inmediata del aprendizaje.

Gráfico 5.

¿Considera que su quehacer docente está basado en las nuevas realidades del estudiante adulto?



Fuente: Elaboración propia

Con relación a la virtualidad en la educación de adultos, la mayoría de las y los participantes, coincidieron, en que es algo complejo y reconocen que no todos ellos tienen esa facilidad de adaptación, pero aceptan que es necesario; además, de que consideran que los alumnos pueden lograr adaptarse y que esa modalidad les puede traer beneficios en su organización y sus tiempos.

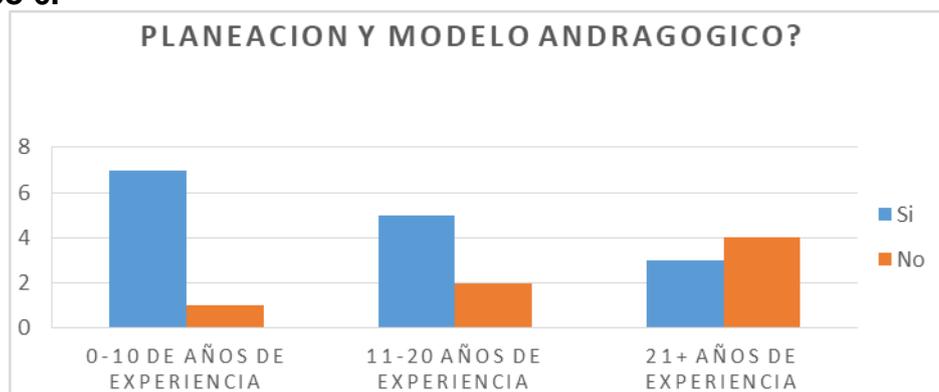
Admiten que es necesaria la actualización, y la virtualidad es parte de ello, incluso reconocen que dicha modalidad, funciona para hacer que el conocimiento llegue a los alumnos en formas que son más de su agrado. Se consideran aptos pues se han preocupado por conocer habilidades para trabajar con adultos: “la relación que establezco con los alumnos es de adulto a adulto, considero sus posibilidades y con ello los acompaño en su proceso”, comento alguno.

Por otro lado, los participantes que consideran que su quehacer no se basa en las realidades del estudiante adulto, lo justifican a partir de señalar que el docente es comúnmente preparado para trabajar con jóvenes, y no reciben formación para ‘enseñar’ a adultos, o bien, con relación a la virtualidad, alguien menciona que “seguimos entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como un modelo en 4 paredes”.

El interés y la preocupación que estos docentes tienen con respecto al estar preparados para educar a adultos, hace cumplir algunas de las condiciones que Castro (1987) estipula para reconocer como competente a un andragogo, es decir, que por igual, las y los docentes participantes, se preocupan por contar con un “saber didáctico” y por ser un profesional de la educación con una madurez propia de su rol como docente.

Elementos curriculares

Gráfico 6.



Fuente: Elaboración propia

En la planeación de sus clases, la mayoría de los docentes, aseguran tomar en cuenta los objetivos de la materia, la evaluación, los tiempos y las competencias a lograr, es decir, elementos que definen el propósito concreto del contenido a desarrollar; sin embargo, hay quienes reconocen el desconocimiento del modelo y, por ende, la ausencia de este en la planificación de su clase.

Otros más, consideran que adaptan los contenidos a sus estudiantes, pues consideran el contexto y habilidades de estos; esto concuerda con las características que Adam (1987), en la Tabla 1, le otorga al andragogo: “motiva la autorrealización del participante de acuerdo a sus necesidades”, y “propicia el desarrollo de habilidades del liderazgo en los participantes”.

Gráfico 7.

¿Qué estrategias de enseñanza implementa en la educación para adultos?

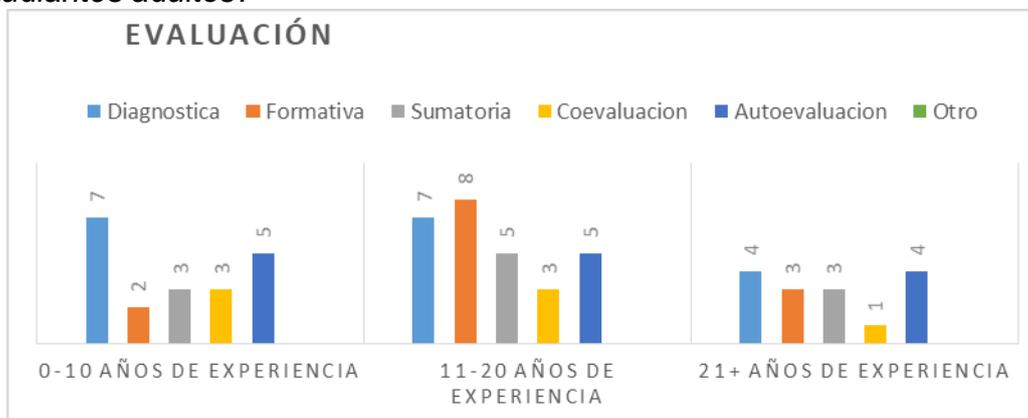


Las estrategias de enseñanza más recurrentes entre las y los docentes participantes son el aprendizaje basado en competencias, colaborativo, y el centrado en la resolución de problemas, corroborando una vez más, los principios de Sandoya (2008).

Evaluación de los aprendizajes

Gráfico 8.

¿Qué tipo de evaluación realiza para identificar los aprendizajes de los estudiantes adultos?



Fuente; Elaboración propia

En cuanto a la evaluación aplicada al estudiantado, el pronunciamiento más fuerte es en la de tipo diagnóstica y la autoevaluación. Los docentes priorizan el conocimiento previo de sus alumnos y el autoconcepto de ellos y su educación, características que describen al modelo andragógico, en tanto la independencia y liderazgo otorgado al estudiante adulto en relación a su aprendizaje (Adam, 1987).

La mayoría de la muestra participante, considera que sus evaluaciones toman en cuenta el modelo andragógico pues afirman evaluar el desempeño de los alumnos durante el proceso formativo, tomando en cuenta sus necesidades, a la vez que sus habilidades, aunque admiten que los instrumentos más recurrentes en la evaluación, son los reportes de lectura, los exámenes y las exposiciones; como se refleja en el siguiente gráfico.

Gráfico 9.

¿De qué instrumento se apoya para realizarla?



Conclusión

Retomando los antecedentes, el objetivo y la pregunta de investigación, y después de retomar la mirada de algunos y algunas docentes de las IES de la región centro-norte de Sinaloa, se concluye lo siguiente:

Si bien la región centro norte de Sinaloa comprende 5 municipios, y las IES con mayor presencia en ella, son las mismas; sucede lo mismo con el profesorado, quienes laboran por igual en dos o tres de ellas. A pesar de ello, las autoras coinciden en que con respecto al pensamiento del profesor en relación con el modelo andragógico, la muestra no es lo suficientemente amplia y por lo tanto no es posible hacer generalizaciones.

Sin embargo, la información recabada indica que, si bien un aproximado 50% de la población participante desconoce el término de andragogía, la mayoría busca actualizarse, dicen, y consideran dentro de su labor docente las características y necesidades de su alumnado, en este caso, adulto. Podría decirse que, a pesar del desconocimiento hacia el modelo, los profesores son conscientes de que las y los alumnos jóvenes y adultos no aprenden de la misma forma, por lo tanto, se pre (y) ocupan por comprender y actuar en torno a esas diferencias.

Es posible que el desconocimiento de la andragogía como modelo de enseñanza pueda crear deficiencias en los espacios de enseñanza-aprendizaje, pero también es posible que el desconocer una teoría no implique que no se pueda poner en práctica. Finalmente, las y los docentes modifican su quehacer áulico cuando se trata de trabajar con estudiantes adultos, entienden que las estrategias y la planeación de clase debe ser enfocada en diferentes aspectos que cuando se trabaja con jóvenes.

Como lo mencionaron algunos profesores, es necesario que las instituciones formadoras de docentes, contemplen también el modelo andragógico en tanto formación de los futuros profesores para el trabajo con adultos y no solo a infantes y jóvenes. Es necesario estar en constante preparación y actualización en técnicas andragógicas y no solo pedagógicas. En México, según antecedentes, solo la Universidad del Valle de México, la Universidad Autónoma de México, la Universidad UTEL, contemplan y aplican este modelo.

No se puede decir que la formación de adultos en las IES, este fallando, ni que los docentes estén trabajando de forma inadecuada con sus estudiantes adultos, pero es importante dejar claro que el desconocer la existencia del modelo andragógico, podría provocar la presencia de lagunas en la práctica docente.

Por esto mismo, se espera que la temática abordada hoy, se constituya en una línea de investigación más en las instituciones formadoras de docentes y áreas afines, además de un modelo educativo en aquellas IES que siguen rumbos distintos al de la educación. Tengamos presente que en la pirámide de edades, la población infantil va en decremento, en tanto que la expectativa de vida para hombres y mujeres, va en aumento.

Referencias

- Adam, F. (1987). *Andragogía y Educación Universitaria*. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos.
- Alonso Chacón, P. (2012) La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, vol. 16, núm. 1, 2012, pp. 15-26. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2011). *Licenciatura 2010-2011 Inicio de Cursos*. Recuperado de: <https://cutt.ly/7CvaqtM>, fecha de consulta: 01 de julio del 2022.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2021). *Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado V.1.1*. Recuperado de: <https://cutt.ly/bCvpNBN>, fecha de consulta: 01 de julio del 2022.
- Baum, G. V. (2009) El pensamiento del profesor: más allá de un constructo teórico. *Quaderns Digitals*, No. 56.
- Campos y Covarrubias, G. y Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, VII (13), 45-60.
- Caraballo Colmenares, R. (2006). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, Vol. 22, No. 2, 187-2006
- Castillo Silva, F. *Andragogía, andragogos y sus aportaciones*. Voces de la educación, voces de la educación 2018. Hal-02528598
- Copetti Callai, H. (2011). La construcción de un profesor investigador: el concepto de lugar en la formación del profesorado de Geografía. *Investigación en la escuela*, no. 75, pp. 73-85.
- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, vol. 7, no. 1, pp. 201-209.

- Guía Normas APA 7ª edición, Elaborado con el contenido de <https://normas-apa.org>
- Jiménez González, M. C. (2009). Como ser un profesor innovador. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, no. 17.
- Knowles, M. (1980). *Práctica moderna de la educación en adultos*. Temas de educación. Año 1. N° 2. Caracas: Venezuela. Chicago: USA.
- Knowles, M. (2006). *Andragogía*. México: Oxford.
- ONU México» Agenda 2030, <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/>
- Pérez Gómez, A. I. (1987). El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, núm. 254, 199-221.
- Ponce Naranjo, I. E. (2018). *La formación pedagógica del profesorado universitario. Diseño una propuesta formativa para la Universidad Nacional Chimborazo*. (Tesis de Doctorado). Universitat de Barcelona.
- PROGRAMA SECTORIAL DERIVADO DEL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO. 2019-2024, 6 de julio de 2020 DIARIO OFICIAL 194 PROGRAMA Sectorial de Educación 2020-2024. <https://cutt.ly/SCvapnZ>
- Rojano, J. (2008). Conceptos básicos en pedagogía. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, No. 4.
- Sandoya, Edgardo. Educación médica: de la pedagogía a la andragogía. *Revista uruguaya de cardiología*, vol. 23, núm. 1, abril, 2008, pp. 78-93. Sociedad uruguaya de cardiología. Montevideo, Uruguay
- Trillo Alonso, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular. *Cuadernos de pedagogía*, no. 228, pp. 70-74
- UNESCO, *Inclusión en la Educación* –recuperado junio del 2021, <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Zapata Rivera, I. L., Cadrazco Salcedo, C. (2022). La andragogía como alternativa para prevenir la deserción escolar en adultos. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, n. 27 (p.p. 1-11, enero 2022). Recuperado el 01 de julio del 2022, de: <https://cutt.ly/kCvaS9G>

ÍTEM ÚNICO PARA EL ESTUDIO DEL ESTRÉS ACADÉMICO. ACEPTABILIDAD Y EVIDENCIAS DE VALIDEZ CONVERGENTE

SINGLE ITEM FOR THE STUDY OF ACADEMIC STRESS. ACCEPTABILITY AND EVIDENCES OF CONVERGENT VALIDITY

Arturo Barraza Macías

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

Recibido: 05 de mayo de 2022
Aceptado: 21 de noviembre de 2022

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivos: a) determinar la aceptabilidad de los datos generados por tres versiones diferentes de ítem único para medir el estrés académico y, b) establecer las evidencias de validez convergente que respaldarían el uso de tres versiones diferentes de ítem único para medir el estrés académico. Para el logro de estos objetivos se llevó a cabo un estudio instrumental a través de la aplicación de un cuestionario de cinco secciones y 19 ítems, entre los que se incluían los tres ítems de interés (Intensidad 10, Frecuencia 5 e Intensidad 5) y las tres variables para el análisis convergente (depresión, satisfacción vital y red de apoyo familiar). El cuestionario se aplicó a 300 alumnos de educación media superior y superior de la ciudad de Durango, en México. Los principales resultados se inclinan por los ítems que para su respuesta ofrecen un escalamiento de intensidad nada/mucho y, particularmente, por el ítem con cinco opciones de respuesta por presentar un mayor nivel en el coeficiente de correlación con relación a las variables satisfacción vital y red de apoyo familiar.

Palabras clave: estrés, inventario SISCO, monoítem, validación.

Abstract

The objectives of this paper are: a) to determine the acceptability of the data generated by three different versions of a single item to measure academic stress and, b) to establish the evidence of convergent validity that would support the use of three different versions of a single item to measure academic stress. To achieve these objectives, an instrumental study was carried out through the application of a questionnaire with five sections and 19 items, including the three items of interest (Intensity 10, Frequency 5 and Intensity 5) and the three variables for the convergent analysis (depression, life satisfaction and family support network). The questionnaire was applied to 300 students of upper secondary and higher education in the city of Durango, in Mexico. The main results are in favor of the items that offer a very/none intensity scale for their response and,

particularly, for the item with five response options because it presents a higher level of correlation coefficient in relation to the variables life satisfaction and family support network.

Keywords: stress, SISCO inventory, monoítem, validation.

Los instrumentos para medir el estrés académico han tenido una evolución lenta generada por las propias dificultades que acarrea su conceptualización; en el año 2007, a partir de una base de datos conformada por 59 investigaciones realizadas entre los años 1996 y 2006, Barraza (2007) pudo evidenciar la existencia de una gran diversidad de instrumentos de medición. En ese momento, y con relación a los instrumentos de medición, reportó que pudo encontrar en las investigaciones analizadas una gran diversidad de cuestionarios y que solamente en dos casos el instrumento había sido utilizado una segunda vez: De hecho, en las 59 investigaciones analizadas se podían encontrar 57 cuestionarios diferentes.

Esta situación lo condujo a concluir que "la diversidad de instrumentos, en general, y de cuestionarios, en particular, no es más que el reflejo de la problemática detectada en relación con la multiplicidad de formas de conceptualizar el estrés académico" (Barraza, 2007, párr. 32).

En esa misma línea discursiva, en el año 2011, Román y Hernández sostuvieron que existía en la investigación sobre el estrés académico una incongruencia teórico-metodológica que se reflejaba en las relaciones entre tres ámbitos: los enfoques, conceptos y los instrumentos empleados en las investigaciones; en el caso específico de los instrumentos afirmaban que el estudio del estrés académico adolece de una homogeneidad en cuanto a métodos e instrumentos empleados en la investigación, coincidiendo con Barraza (2007) al afirmar "que la elevada diversidad de instrumentos de medición empleados es un reflejo de la diversidad conceptual en el abordaje del estrés" (Román & Hernández, 2011, p. 7).

De manera más reciente Barraza (2016), basado en literatura de habla hispana, inglesa y portuguesa, llega a la conclusión de que el "campo de estudio del estrés está lejos de encontrarse consolidado y sigue teniendo fuertes problemas de conceptualización" (p. 96). Aunque el autor no lo manifiesta se infiere que, por consecuencia necesaria, continúan también los problemas relativos a los instrumentos de medición.

En el año 2018 Barraza realiza una revisión selectiva (años 2016, 2017 y 2018) sobre lo investigado sobre el estrés académico llegando, entre otras, a la siguiente conclusión:

Se utilizan centralmente dos instrumentos de investigación: el Inventario de Estrés Académico (Polo, Hernández & Pozo, 1996) y el Inventario SISCO para el estudio del estrés académico (Barraza, 2007). El primero se utiliza en dos investigaciones (Castillo et al. 2016; Soto-Vásquez & Arkin, 2018) y el segundo en siete (Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas, 2016; Salinas et al. 2016; Quito et al. 2017; Navia et al. 2018; Peña et al. 2018; Vida-Contil et al. 2018; y Macbani et al. 2018) (p. 5).

En este último aporte de Barraza (2018) se empieza a visualizar una tendencia a utilizar un instrumento de investigación en lo específico lo que trae como consecuencia necesaria la utilización de un solo concepto del estrés académico. Sin embargo, para asegurar que esta tendencia esté realmente presente y se mantenga con el tiempo, en el presente trabajo se realiza una segunda revisión selectiva de lo publicado en el campo de estudio del estrés académico. Para esta segunda revisión selectiva se tomó como base los años 2019 y 2020 y a partir de eso se realizó una búsqueda en google académico. En el análisis se tomaron en cuenta los 15 primeros registros reportados por este buscador. La consulta se realizó el 15 de marzo del año 2020.

Los resultados obtenidos en esta revisión selectiva muestran la misma tendencia reportada por Barraza en el 2018, a diferencia de que se consolida el Inventario SISCO para el estudio del estrés académico en detrimento del Inventario de Estrés Académico de Polo, Hernández y Pozo (1996).

De las 15 investigaciones localizadas 11 utilizan el Inventario SISCO para el estudio del estrés académico (Alcántara, 2019; Aliaga, 2019; Barraza, 2019; Barraza, González, Garza & Cázares, 2019; Chávez & Peralta, 2019; León, González, González & Barcelata, 2019; Márquez, Tavarez, Flores, Carreón, Macías-Galaviz & Rodríguez, 2019; Oblitas, Soto, Anicama & Arana, 2019; Quiliano & Quiliano, 2020; Tenelanda, Damián, Céleri, Castillo & Inca, 2019; Trujillo & González, 2019) y solamente una utiliza el Inventario de Estrés Académico (Mendieta, Cairo & Cairo, 2020).

Las tres investigaciones restantes presentan serios problemas metodológicos con relación al instrumento utilizado para recolectar la información: a) una de ellas menciona un instrumento sin decir su nombre ni ofrecer mayor información (Aldana, Isea & Colina, 2020), b) otra informa utilizar un cuestionario sin relación con el estrés (instrumento para evaluar ambientes clínicos de aprendizaje en las especialidades médicas) y presenta un apartado metodológico bastante confuso aunque si reporta resultados de factores estresantes (Monserrat, Anzaldo & Anzaldo, 2019), y c) una última no ofrece información alguna sobre el instrumento utilizado (Arias, Nuñez-Guale, Señalín & Salcedo-Muñoz, 2019).

Con este análisis se puede observar que se consolida la tendencia indicada por Barraza en el año 2018, lo que sin lugar a dudas es bueno para el campo de estudio del estrés académico, sin embargo, al revisar estas investigaciones hubo una que llama la atención ya que para medir el estrés académico utilizan un solo ítem que indaga el nivel de estrés autopercebido en una escala del 1 al 10, por lo que identifican a la variable estrés como monoítem (Barraza & Muñoz, 2019).

Esta idea de variable monoítem o escala de ítem único es utilizada por los autores con relación a diferentes variables, tal es el caso de la felicidad (Muratori, Zubieta, Ubillos, González & Bobowik, 2015) o de la satisfacción con la vida (Abello-Llanos, et al. 2009); así mismo, se pueden localizar estudios que abordan el análisis sus propiedades psicométricas, como sería la validez convergente, en el caso de un ítem para medir la autoeficacia (Dominguez-Lara, Navarro-Loli & Prada-Chapoñan, 2019), la validez de contenido, en el caso de un ítem para medir el síndrome de burnout (Merino-Soto & Fernández-

Arata, 2017) o la satisfacción con la vida familiar (Caycho-Rodríguez, et al. 2018), o la confiabilidad y validez estructural, en el caso de la medición del Agotamiento Emocional Académico (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2017).

Esta tendencia a utilizar un solo ítem para medir una variable es reforzada por Ang y Eisend que en el año 2017 realizaron 8 metanálisis llegando a la conclusión de que las medidas de un sólo ítem son equivalentes a las de múltiples ítems. Bajo este contexto de uso, y el resultado de esos metanálisis, es pertinente pensar en que el estrés académico puede ser medido con un solo ítem, sin embargo, queda la duda sobre la forma de redactar ese ítem.

El Inventario SISCO para el estudio del estrés académico, tanto en su versión original como en la segunda de 21 ítems (Barraza, 2018), plantea un ítem con escalamiento tipo Likert de cinco valores para medir la intensidad del estrés, mientras que Barraza y Muñoz (2019), en su investigación, lo formulan con 10 valores; por su parte, Barraza y Hernández (2015) lo formulan con un escalamiento de frecuencia de 10 valores, Estos antecedentes obligan a analizar de entrada si se debe priorizar un escalamiento de intensidad (nada-mucho) o uno de frecuencia (nunca-siempre) para la respuesta; así mismo, se hace necesario discutir si es más recomendable un escalamiento de cinco valores o de diez.

Ante estas preguntas se decidió en la presente investigación abordar el análisis de manera simultánea de las propiedades psicométricas de tres reactivos: a) uno de intensidad con 10 valores, b) uno de frecuencia con cinco valores, y c) uno de intensidad de cinco valores; cabe mencionar que se priorizo las respuestas centradas en la intensidad por ser este el tipo de escalamiento que como variable monoítem está presente en el Inventario SISCO que es hasta este momento el instrumento más utilizado para medir el estrés académico.

Detrás de esta intención investigativa hay tres supuestos básicos relacionados con la medición del estrés académico que se asumen totalmente y sin cortapisa:

- a) El estrés es centralmente un fenómeno de carácter subjetivo (vid Lazarus, 2000) por lo que su valoración debe depender de quien lo vive o lo percibe; en ese sentido se considera que la mayoría de las personas poseen una idea general de lo que es estar estresado y por lo tanto son capaces de reportarlo
- b) Ante esto es necesario y recomendable usar una medición que se base fundamentalmente en los autoinformes de las personas.
- c) Los autoinformes mediante un formato de ítem único pueden ofrecer una medición molar de cómo la persona se siente con relación al estrés.

A partir de estos antecedentes, y a las decisiones que le acompañan, se plantearon como objetivos de la presente investigación: a) determinar la aceptabilidad de los datos generados por tres versiones diferentes de ítem único para medir el estrés académico y, b) establecer las evidencias de validez convergente que respaldarían el uso de tres versiones diferentes de ítem único para medir el estrés académico.

Método

Tipo de estudio

El presente estudio puede ser caracterizado como un estudio instrumental que busca indagar las propiedades psicométricas (aceptabilidad de los datos y evidencias de validez convergente) de tres versiones diferentes de ítem único para medir el estrés académico.

Participantes

El presente estudio se realizó con una muestra de 300 estudiantes de educación media superior y superior de la ciudad de Durango, en Durango, México. La muestra fue no probabilística. Los criterios de inclusión fueron ser alumno de educación media superior o superior, tener una edad mínima de 18 años y haber asistido a clases el día que se aplicaron los cuestionarios. El criterio de eliminación fue el no responder en un 80% los ítems del cuestionario.

La distribución de los alumnos, según las variables sociodemográficas indagadas, se presenta en la tabla 1. Como se muestra hay una preponderancia de mujeres, que cursan los niveles de bachillerato y licenciatura. En el caso de la edad el valor mínimo fue de 18 años y el máximo de 53 años, siendo el promedio de edad 25 años.

Tabla 1.
Caracterización de la muestra

Variable	N	%
Sexo		
Hombre	78	26
Mujer	222	74
Institución		
Universidad Pedagógica de Durango	185	61.7
Escuela Normal del Estado de Durango	51	17
Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios Núm. 148.	64	21.3
Nivel de estudios		
Bachillerato	116	38.7
Licenciatura	120	40
Posgrado	64	21.3

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario compuesto por cinco secciones:

- En la primera sección se indagaron los datos personales de los encuestados (sexo, edad, institución donde estudiaban y nivel de estudio que cursaban).

- b) En la segunda sección se indagaron dos variables monoítem: estrés y depresión; ambas para ser respondidas mediante un escalamiento tipo Likert de diez valores donde uno es nada y diez es mucho.
- c) La tercera sección se compone por los ítems del Cuestionario de Satisfacción Vital; en esta investigación se utilizó la traducción ofrecida por Seligman (2003) donde se mantiene la versión original con cinco ítems redactados en forma afirmativa y positiva que se responden mediante un escalamiento de siete posibilidades de respuesta que van desde (1) Muy en desacuerdo a (7) Muy de acuerdo. En esta aplicación se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .79 en alfa de Cronbach.
- d) La cuarta sección se conformó por seis ítems distribuidos en tres bloques: a) dos ítems donde se indagaba la frecuencia con que convivían o se relacionaban con su familia de origen (padres y hermanos/as) y con sus parientes cercanos (Abuelos, Tíos/as y Primos/as); para responder estos ítems se les ofreció un escalamiento de frecuencia de cuatro valores: nunca, algunas veces, casi siempre y siempre, b) los siguientes dos ítems indagaban con cuántas personas se relacionaba habitualmente, en ambos casos: familia de origen y parientes cercanos; para responder se tenían cuatro opciones: de uno/a a tres, de cuatro a seis, de siete a nueve y de 10 en adelante, y c) las últimas dos preguntas indagaban la confianza, intimidad o cercanía que existía con las personas con que se relacionaba de su familia de origen y de sus parientes cercanos; para responder estos ítems se ofreció un escalamiento de cuatro valores donde uno era poco y cuatro era mucho.
- e) En la quinta sección se indagaba mediante dos preguntas la intensidad y la frecuencia del estrés académico mediante un escalamiento tipo Likert de cinco valores donde uno era nada/nunca y el cinco era mucho/siempre.

Los ítems de interés quedaron redactados de la siguiente manera:

1.- En una escala del uno al diez, donde uno es **nada** y diez es **mucho**, señale con una **X** ¿qué tanto **estrés** ha tenido en las últimas cuatro semanas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2.- En una escala del 1 al 5, donde uno es **nunca** y 5 **siempre**, señala ¿**con qué frecuencia** ha tenido estrés durante este semestre?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.- En una escala del 1 al 5, donde uno es **nada** y cinco **mucho**, señala ¿**qué tanto estrés** has tenido en este semestre?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

En el caso de las tres variables seleccionadas para obtener evidencias de validez convergente la revisión de la literatura reporta claramente su relación con el estrés: a) depresión (De Francisco, Arce, Vílchez & Vales, 2016;

Restrepo, et al. 2018; Tijerina, et al. 2018), b) satisfacción vital (Cantú, et al. 2010; Collantes, 2018; Haley, LaMonde, Han, Burtony & Schonwetter, 2004), y c) red de apoyo familiar (Melguizo-Garín, Martos-Méndez & Hombrados-Mendieta, 2019; Rezende, Calais & Cardoso, 2019; Ruiz, 2019), por lo que se consideran variables adecuadas para obtener evidencias de validez convergente.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se desarrolló en la modalidad de lápiz y papel en las propias instalaciones de las instituciones donde estudiaban los alumnos. Para esto se contó con el permiso de las autoridades respectivas después de aclararles que no existía ningún riesgo para los respondientes y explicarles el objetivo de la investigación.

En la aplicación se contó con colaboradores internos de cada institución que informaron a los alumnos el carácter voluntario del llenado del cuestionario y les explicaron la confidencialidad con la que se manejarían los resultados. Con estas acciones se logró el consentimiento informado y permitió conducir la investigación considerando la protección de los derechos y garantías de los participantes en la investigación (según la sección 8.01 de los principios éticos de la American Psychological Association, 2017).

Una vez aplicado el cuestionario se construyó la base de datos en el programa SPSS versión 23. Posteriormente se imputaron los datos mediante los métodos de la media de la serie y la mediana de puntos cercanos, según correspondiera al nivel de medición de los ítems. En seguida se calcularon las variables generales satisfacción vital (ítems de la tercera sección) y red de apoyo familiar (ítems de la cuarta sección).

Una vez conformada la versión final de la base de datos se procedió a realizar el análisis de la información en el programa SPSS, versión 23: a) se obtuvo la confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Vital a través del procedimiento alfa de Cronbach, b) se obtuvieron los datos descriptivos de cada uno de los tres ítems sujetos a análisis (el de la segunda sección que se identificará de aquí en adelante como intensidad 10; y los dos ítems de la quinta sección que se identificarán de aquí en adelante como Frecuencia 5 e Intensidad 5), c) se obtuvieron los datos descriptivos de las tres variables que se utilizan en el análisis convergente (satisfacción vital, red de apoyo social y depresión), d) se trabajó con la aceptabilidad, entendida como la calidad, completud y distribución de los datos (Hilari et al, 2003), a partir de seis procedimientos: la distancia entre la media y mediana, el porcentaje de valores perdidos, los efectos suelo y techo, la asimetría y la curtosis, e) se realizó la prueba de normalidad a las cuatro variables monoítem (Depresión, Intensidad 10, Frecuencia 5 e Intensidad 5), y a las dos variables generales (satisfacción vital y red de apoyo familiar); en todos los casos el resultado fue $KS = .000$ por lo que hubo necesidad de utilizar un procedimiento no paramétrico en el análisis correlacional, y f) se efectuó el análisis correlacional, entre las tres variables monoítem del estrés y las otras tres variables, a través del procedimiento Rho de Spearman ($p < .05$).

Resultados

Los datos descriptivos de las seis variables (cuatro monoítem y dos multi-ítems) se presentan en la tabla dos. En lo particular son de interés los resultados de los tres ítems que están abordando el estrés académico pero para poder hacer una comparación al respecto estas medias se transforman en porcentaje dando los siguientes resultados: Intensidad 10 (67.4%), Frecuencia 5 (72.8%) e Intensidad 5 (74%); como se puede observar los escalamientos con cinco valores dan resultados más altos, siendo el de Intensidad el que ofrece el valor más alto.

Tabla 2.

Datos descriptivos de las variables analizadas

Variabes	Media	Desviación Estándar
Intensidad 10	6.74	2.20
Frecuencia 5	3.64	.980
Intensidad 5	3.70	1.03
Depresión	4.63	2.86
Satisfacción vital	5.18	1.14
Red de apoyo familiar	2.76	.684

Fuente: elaboración propia

Para el caso de los procedimientos utilizados para determinar la aceptabilidad de los datos se tomaron en cuenta las siguientes reglas de decisión: a) para la distancia entre la media y mediana la regla de decisión fue un estándar arbitrario $\leq 10\%$ de la puntuación máxima, b) en el caso del porcentaje de valores perdidos la regla de decisión fue $< 5\%$, c) en el caso de los efectos suelo y techo la regla de decisión fue $< 15\%$, y d) para la asimetría y la curtosis los límites aceptables oscilaron entre -1.5 a $+1.5$. Los resultados de este análisis se presentan en la tabla 3; como se muestra solamente los ítems Frecuencia 5 e Intensidad 5 tuvieron problemas con el efecto techo, todo los demás valores están dentro de los límites establecidos.

Tabla 3

Resultados de los procedimientos seguidos en la aceptabilidad

Ítems	Media/Mediana	Valores perdidos	Efecto suelo	Efecto Techo	Curtosis	Asimetría
Intensidad 10	2.6 %	0 %	12.3 %	9.3 %	-.851	-.375
Frecuencia 5	7.2 %	0 %	11.3 %	21 %	-.549	-.291
Intensidad 5	6 %	0 %	12 %	24.7 %	-.495	-.463

Nota: se destacan con negritas los valores que no respetan la regla de decisión establecida para cada caso. Fuente: elaboración propia

Los resultados del análisis correlacional se presentan en la tabla 4. Como se muestra los tres ítems que abordan el estrés académico se correlacionan con las tres variables indagadas, solamente varía el coeficiente de correlación y el nivel de significación. En el caso de la variable depresión su

correlación positiva es mayor con Intensidad 10, mientras que el caso de las variables satisfacción vital y red de apoyo familiar su correlación negativa es mayor con Intensidad 5.

Tabla 4.

Análisis correlacional entre las tres variables monoítem que aborden el estrés académico y las tres variables indagadas

	Depresión	Satisfacción vital	Red de apoyo familiar
intensidad 10	.326**	-.208**	-.144*
Frecuencia 5	.240**	-.179**	-.156**
Intensidad 5	.250**	-.217**	-.168**

** p <.001, *p<.05. Fuente: elaboración propia

Discusión de resultados

Una de las tareas centrales en un proceso de investigación es la recolección de la información; en el desarrollo de esta tarea existe una tendencia a utilizar escalas o instrumentos multi-ítems, sin embargo, algunos autores han apostado al uso de escalas con ítem único, ante esto surge la pregunta ¿cómo se justifica este uso?

Una de las situaciones que justifican el uso de escalas de ítem único es que al realizar estudios masivos, con relación a la población, o extensos, con referencia al número de variables indagadas, es necesario cuidar el número de ítems que en total se presenta a los encuestados para no desanimarlos a responder o propiciar por parte de ellos una respuesta con desgano o aleatoria que perjudique la calidad de la información recolectada (Domínguez-Lara, et al. 2019). En ese contexto, el poder medir algunas variables con escalas de ítem único, con la calidad requerida, ayuda a reducir el número total de ítems sin sacrificar la cantidad de variables a indagar.

Además de esta situación existen otros dos casos que justifican el uso de escalas con ítems único en investigaciones no necesariamente masivas o extensas: a) existen algunos instrumentos que abordan variables con varias preguntas pero muy similares (Domínguez-Lara, et al. 2019), los ámbitos empíricos y las dimensiones objetuales son equivalentes únicamente cambia la forma de redactarlos; en estos casos utilizar un solo ítem ayuda a reducir el tiempo y esfuerzo para el respondiente sin sacrificar en esencia la calidad de la información que se recolecta, y b) existen investigaciones donde los instrumentos a utilizar abordan los mismos ámbitos empíricos por lo que al escribir los diferentes ítems queda una sensación de redundancia (Barraza & Hernández, 2014) que afecta la respuesta y puede influir en la calidad de los datos recolectados.

Estas justificaciones, y otras similares, se ubican en lo que Postmes, Haslam & Jans (2013) denominan razones pragmáticas, sin embargo, en términos de la calidad de los datos generados, la literatura al respecto ha mostrado que este tipo de medidas son tan válidas y confiables como las que generan los instrumentos multi-ítems (Ang & Eisend, 2017; Burisch, 1984; Loo & Kelts, 1998), además de que es fácil y rápida su incorporación en investigaciones con múltiples variables, y su inclusión no representa mayor

esfuerzo para el respondiente minimizando la fatiga y la percepción de contenido redundante que se presentan en algunas escalas de larga extensión (Van Hooff, Geurts, Kompier, & Taris, 2007).

Ante estas razones cobra relevancia la necesidad de buscar un ítem que permita medir el estrés académico; los resultados obtenidos en el presente estudio se inclinan por ítems que en su respuesta incluyan un escalamiento tipo Likert de intensidad (nada-mucho). La aceptabilidad es mejor en el ítem con un escalamiento de respuesta con 10 valores, mientras que la relación con otras variables es mejor en el ítem con un escalamiento de respuesta con 5 valores.

En el caso de la relación con otras variables los resultados deben tomarse con cautela ya que el hecho de que el ítem denominado Intensidad 10 haya correlacionado más alto con la depresión (que es una variable negativa y se indagaba de igual manera con un escalamiento de 10 valores) mientras que el ítem denominado Intensidad 5 haya correlacionado más alto con la satisfacción vital y la red de apoyo social (que son variables positivas y se indagaban con escalamientos menores de 10 valores) deja dudas de si el nivel de coeficiente de correlación puede verse afectado por el tipo de variable con la que se relaciona o el escalamiento en que estas se responden.

Estas inquietudes obligan sin lugar a dudas a continuar su estudio y pensar en estos resultados como provisionales; bajo estas consideraciones se plantea como decisión más adecuada, por el momento, utilizar el ítem denominado Intensidad 5 para el estudio del estrés académico. A continuación se presenta este ítem:

En una escala del 1 al 5, donde uno es **nada** y cinco **mucho**, señala ¿qué **tanto estrés** has tenido en este semestre?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A manera de cierre es necesario reconocer que la principal limitación de este trabajo es que se indagaron los tres ítems de interés de manera simultánea y aunque se cuidó el orden en que se presentaron es factible pensar que el efecto halo o la percepción de redundancia pudo haber influido en alguno de los resultados; ante esta limitación, y las inquietudes surgidas de los resultados obtenidos con relación al tipo de variables indagadas para el procedimiento de validez convergente y el escalamiento de respuesta en que se indagaban, se sugiere continuar los trabajos para determinar la mejor forma que puede asumir un ítem único para medir el estrés

Referencias

- Abello-Llanos, R., Amaris-Macías, M., Blanco-Abarca, A., Madariaga-Orozco, C., Manrique-Palacio, K. ... Díaz-Méndez, D. (2009). Bienestar y trauma en personas adultas desplazadas por la violencia política. *Universitas Psychologica*, 8(2), 455-470. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712165014>
- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Recuperado de: <http://www.apa.org/ethics/code/>

- Ang, L., & Eisend, M. (2017). Single versus multiple measurement of attitudes. A meta-analysis of advertising studies validates the single-item measure approach. *Journal of Advertising Research*, 69(1). doi: 10.2501/JAR-2017-001
- Aliaga, B. A. (2019). *Relación entre el consumo de nootrópicos y estrés académico en universitarios de Lima Metropolitana*. (Tesis de grado inédita). Universidad Peruana Unión, Perú. Recuperada de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/3009/Basty_Tesis_Licenciatura_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aldana, J., Isea, J., & Colina, F. (2020). Estrés Académico y Trabajo de Grado en Licenciatura en Educación. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(1), 91-105. doi: 10.36390/telos221.07
- Alcántara, K. S. (2019). *Estudiantes de alto rendimiento: compromiso académico, estrés académico y bienestar*. (Tesis de grado inédita). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14613/Alc%c3%a1ntara_L%c3%b3pez_Estudiantes_alto_rendimiento1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arias, V., Nuñez-Guale, L., Señalín, O., & Salcedo-Muñoz, V. E. (2019). Estrés académico: incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de nivelación y admisión de la Universidad Técnica de Machala. En M. R. Tolozano & E. Soria (coord.). *Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestas* (pp. 1597-1608). Ecuador: Universidad Técnica de Machala.
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: Un estado de la cuestión. *Revista Psicología Científica.com*, 9(2). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2>
- Barraza, A. (2016). Estrés y cognición. Punto de partida, ¿o de continuación? para una línea de investigación. En D. Gutiérrez (coord.). *Cognición y aprendizaje. Líneas de investigación* (pp. 85-115). México: Plaza y Valdez.
- Barraza, A. (2018). *INVENTARIO SISCO SV-21 Inventario SÍstémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. México: ECORFAN.
- Barraza, A. (2019). Estrés académico en alumnos de tres niveles educativos. Un estudio comparativo. *Praxis Investigativa ReDIE*, 11(21), 149-163. Recuperado de http://praxisinvestigativa.mx/assets/21_10estres.pdf
- Barraza, A., González, L. A., Garza, A., & Cázares, F. (2019). El estrés académico en alumnos de odontología. *Revista Mexicana de Estomatología*, 6(1), 12-26. Recuperado de <https://www.remexesto.com/index.php/remexesto/article/view/236/431>
- Barraza, A., & Hernández, L. F. (2015). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en alumnos de posgrado. *Diálogos Educativos*, 15(30), 21-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5393677>

- Barraza, A., & Muñoz, M. (2019). La felicidad en estudiantes normalistas y su relación con el estrés académico. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 9(17), 17-23. Recuperado de <http://revistacecip.com/index.php/recipe/article/view/167/159>
- Burisch, M. (1984). You don't always get what you pay for: measuring depression with short and simple versus long and sophisticated scales. *Journal of Research in Personality*, 18(1), 81-98. doi: 10.1016/0092-6566(84)90040-0
- Cantú, R., Alegre, J., Martínez, O. J., Chávez, M., Arellano, S., Saucedo, C., ... Landero, R. (2010). Satisfacción con la vida, comunicación con padres y estrés percibido en jóvenes universitarios del Noreste de México. *Summa Psicológica*, 7(2), 83-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3423962>
- Caycho-Rodríguez, T. Cuellar-Llata, M. J., Carranza, R. F., Cabrera-Orosco, I., Franco-Reynoso, V. G., Casariego-Oviedo, J. D. ... Torrejón-Pinedo, F. A. (2018). Evidencias preliminares de validez de contenido, validez convergente y confiabilidad de ítem único de satisfacción con la vida familiar (IUSWFL) en adolescentes limeños. *Perspectiva de Familia*, 3, 9-24. Recuperado de <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/perpectiva/article/view/165/160>
- Chávez, J. R., & Peralta, R. Y. (2019). Estrés académico y autoestima en estudiantes de enfermería, Arequipa-Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 384-399. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113737>
- Collantes, A. I. (2018). *Estrés familiar y satisfacción vital en estudiantes del 4° y 5° grado de secundaria, del turno mañana, del colegio nacional de mujeres "Edelmira del Pando" de Ate Vitarte, 2017*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad Peruana Unión, Perú. Recuperada de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/1151/Angela_Tesis_Maestro_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- De Francisco, C., Arce, C., Vílchez, M. P., & Vales, A. (2016). Antecedents and consequences of burnout in athletes: Perceived stress and depression. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 239-246. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33747008003.pdf>
- Domínguez-Lara, S., & Merino-Soto, C. (2019). Medición con ítem único del agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios peruanos: evidencias de validez y confiabilidad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 50(1), 45-56. doi:10.21865/RIDEP50.1.04
- Dominguez-Lara, S., Navarro-Loli, J., & Prada-Chapoñan, R. (2019). Ítem único de autoeficacia académica: evidencias adicionales de validez con el modelo Big Five en estudiantes universitarios. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 210-217. doi: 10.15689/ap.2019.1802.16070.12
- Haley, W. E., LaMonde, L. A., Han, B., Burton, A. M., & Schonwetter, R. (2004). Predictors of depression and life satisfaction among spousal caregivers in hospice: application of a stress process model. *Journal of Palliative Medicine*, 6(2), 215-224. doi:10.1089/10966210376497

- Hilari, K., Byng, S., Lamping, D. L. & Smith, S. C. (2003). Stroke and Aphasia Quality of Life Scale-39 (SAQOL-39): Evaluation of acceptability, reliability, and validity. *Stroke*, 34(8), 1944-1950. doi: 10.1161/01.STR.0000081987.46660.ED
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer
- León, A., González, S., González, N. I., & Barcelata, B. E. (2019). Estrés, autoeficacia, rendimiento académico y resiliencia en adultos emergentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 129-148. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2226/2808>
- Loo, R., & Kelts, P. (1998). A caveat on using single-item measure. *Employee Assistance Quarterly*, 14(2), 75-80. doi: 10.1300/J022v14no2_06
- Márquez, K. L., Tavarez, D. L., Flores, M. C., Carreón, M. P., Macías-Galaviz, M. T., & Rodríguez, J. M. (2019). Relación entre estrés académico y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de educación superior. *Lux Médica*, 14(41), 3-20. doi: 10.33064/41lm20192009
- Melguizo-Garín, A., Martos-Méndez, M. J., & Hombrados-Mendieta, I. (2019). Influencia del apoyo social sobre el estrés y la satisfacción vital en padres de niños con cáncer desde una perspectiva multidimensional. *Psicooncología*, 16(1): 25-42. doi:10.5209/PSIC.63646
- Mendieta, M. D., Cairo, J. C., & Cairo, J. C. (2020). Presencia de estrés académico en estudiantes de tercer año de Medicina del Hospital Docente Clínico Quirúrgico "Aleida Fernández Chardiet". *Revista Electrónica Medimay*, 27(1), 68-77. Recuperado de http://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/1576/pdf_244
- Merino-Soto, C., & Fernández-Arata, M. (2017). Ítem único de burnout en estudiantes de educación superior: estudio de validez de contenido. *Educación Médica*, 18(3), 195-198. doi: 10.1016/j.edumed.2016.06.019
- Monserrat, M. A., Anzaldo, N., & Anzaldo, M. F. (2019). Estrés académico en residentes de medicina familiar de una institución poblana desde un enfoque administrativo. *Revista Internacional La Nueva Gestión Organizacional*, 10, 86-111. Recuperado de <https://uatx.mx/publicaciones/revistas/fcea/RI0106201910.pdf#page=89>
- Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S., González, J. L., & Bobowik, M. (2015). Felicidad y Bienestar Psicológico: Estudio Comparativo Entre Argentina y España. *PSYKHE*, 24(2), 1-18. doi:10.7764/psykhe.24.2.900
- Oblitas, L. A., Soto, D. E., Anicama, J. C., & Arana, A. A. (2019). Incidencia del mindfulness en el estrés académico en estudiantes universitarios: Un estudio controla. *Terapia Psicológica*, 37(2), 116-128. doi:10.4067/S0718-48082019000200116
- Polo, A., Hernández, J.M. & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2), 159-172. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265871937_Evaluacion_del_estres_academico_en_estudiantes_universitarios

- Postmes, T., Haslam, S. A., & Jans, L. (2013). A single-item measure of social identification: reliability, validity, and utility. *British Journal of Social Psychology*, 52(4), 597-617. doi: 10.1111/bjso.12006
- Quiliano, M., & Quiliano, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 26(3), 1-9. Recuperado de <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/cienciayenfermeria/article/view/1435>
- Restrepo, J. E., Amador, O., Calderon, G., Castañeda, T., Osorio, Y., & Diez, P. (2018). Depresión y su relación con el consumo de sustancias psicoactivas, el estrés académico y la ideación suicida en estudiantes universitarios colombianos. *Health and Addictions*, 18(2) 227 -239. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jorge_Emiro_Restrepo/publication/326736876_Depresion_y_su_relacion_con_el_consumo_de_sustancias_p_sicoactivas_el_estres_academico_y_la_ideacion_suicida_en_estudiante_s_universitarios_colombianos/links/5b6218af458515c4b2592008/Depresion-y-su-relacion-con-el-consumo-de-sustancias-psicoactivas-el-estres-academico-y-la-ideacion-suicida-en-estudiantes-universitarios-colombianos.pdf
- Rezende, F. P., Calais, S. L., & Cardoso, H. F. (2019). Stress, parenting and family support in attention deficit/hyperactivity disorder. *Psicologia: teoria e prática*, 21(2), 153-171. doi: 10.5935/1980-6906/psicologia.v21n2p153-171
- Román, C.A. & Hernández, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14(2), 1-14. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/26023/24499>
- Ruiz, E. M. (2019). *Relaciones intrafamiliares y estrés cotidiano en estudiantes de primaria de una institución educativa de Virú*. (Tesis de maestría inédita). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperada de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/37874/ruiz_ce.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Seligman, M. (2003). *La Auténtica Felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Tenelanda, D., Damián, D. L., Céleri, S. P., Castillo, M. P., & Inca, N. M. (2019). Técnicas psicológicas para manejar el estrés académico en el proceso de aprendizaje del idioma inglés. *European Scientific Journal*, 15(4), 421-428. Recuperado de <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/11777>
- Tijerina, G. L. Z., González, G. E., Gómez, N. M., Cisneros, E. M. A., Rodríguez, G. K. Y., & Ramos, P. E. G. (2018). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 17(4), 41-47. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenl.cgi?IDARTICULO=84412>
- Trujillo, A. P., & González, N. E. (2019). *Nivel de estrés académico en estudiantes de postgrado de la facultad de Educación en la Universidad*

Cooperativa de Colombia, sede Bogotá. (Tesis de posgrado inédita).
Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia. Recuperado de
<http://repository.ucc.edu.co/handle/ucc/12668>
Van Hooff, M., Geurts, S., Kompier, M., & Taris, T. (2007). How fatigued do you
currently feel?" Convergent and discriminant validity of a single-item
fatigue measure. *Journal of Occupational Health*, 49(3), 224-234. doi:
10.1539/joh.49.224

NORMAS PARA COLABORADORES

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

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

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

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

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

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

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

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

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

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

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