

Trabajo Social y Educación

Investigaciones y experiencias desde la disciplina.

Angela Sarai Medina Castro
Zulae Zúñiga Rivera
Irán Abelino Núñez Valenzuela
(Coordinadores)



Trabajo Social y Educación:

investigaciones y experiencias desde la disciplina

Ángela Saraí Medina Castro
Zulae Marisela Zúñiga Rivera
Irán Abelino Núñez Valenzuela
(Coordinadores)



Primera Edición: diciembre de 2025

© 2025 Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social

ISBN: 978-607-8987-47-4

DOI: <https://doi.org/10.62621/zncxr342>

Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social

Red Nacional de Investigación en Trabajo Social en Educación

Universidad Autónoma de Sinaloa

© 2025 Por características tipográficas y de diseño editorial ACANITS A.C.

Portada: ©ACANITS

Todos los artículos de este libro fueron sometidos a dictamen doble ciego por pares académicos y son responsabilidad de cada autor.

Este libro electrónico es editado por la Academia Nacional de Investigación en



Trabajo Social (ACANITS) bajo la licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0; que de manera gratuita pone a disposición esta obra siempre y cuando se le atribuya el crédito al autor. También puede leer, descargar, compartir, copiar y redistribuir el material sin fines comerciales y con la utilización de esta misma licencia.

Impreso en México

Índice

	Pág.
Introducción	9
Desarrollo social en los jóvenes de bachillerato: Un análisis de la política pública en México. <i>Gerardo Alapizco Castro</i>	15
La importancia de la interpretación en el proceso formativo contemporáneo de las y los Trabajadores Sociales: la apuesta para la transformación. <i>Jorge Hernández Valdés</i>	41
Revisión Sistemática de Literatura sobre Políticas educativas de inclusión para el Trastorno del Espectro Autista. <i>Evelyn Clarissa Zúñiga Rivera, Zulae Marisela Zúñiga Rivera, Marisela Rivera Montoya</i>	60
Análisis sobre la intervención desde el “pensar situado” en la práctica escolar con niñas, adolescencias y juventudes en condición de institucionalización. <i>Ángela Hernández Méndez Montserrat Alejandre Millán</i>	77
Las Educadoras Comunitarias del CONAFE: ¿Etnógrafas Invisibilizadas? <i>Mariela Yamileth Ramírez Polo</i>	104
Educación y gestión social en espacios escolares: un proyecto de trabajo social por la sustentabilidad ambiental. <i>Dinora Gutiérrez Gutiérrez Gricel Yarlemi Rivera Almodóvar</i>	126

La motivación académica del alumnado universitario durante la pandemia: aportes para la intervención educativa desde el trabajo social. 142

Mario Alberto Morales Martínez

María Gabriela Reynoso Luna

Sara Valdez Estrada

El uso de las TICS en tiempo de pandemia: el caso específico de los decentes de universidad privada. 167

María Concepción Puerto Domínguez

Lizette Yasmín Tzab Hernández

Alan Emmanuel Padilla Puerto

Las afectaciones de la era tecnológica en las relaciones familiares de Culiacán, Sinaloa. 212

Matilde Miguel Domínguez

María Alejandra Román Arenas

Contextos sociales como barrera de acceso al desarrollo académico del estudiantado de la Facultad de Trabajo Social Culiacán. 242

Rosa María Moreno Lugo

Gladis Zulema Acosta Moreno

Angela Sarai Medina Castro

La Evaluación desde el Enfoque Humanista en la Educación Superior: Un Análisis en la Facultad de Trabajo Social y Humanidades de Los Mochis. 262

Fátima Selene Juárez Godoy

Irán Abelino Núñez Valenzuela

Gladys Karina Santoyo Amaral

Introducción

El libro “Trabajo Social y Educación: Investigaciones y Experiencia desde la Disciplina” es resultado del esfuerzo colectivo de investigadores, docentes y profesionales que contribuyen a la generación de conocimiento desde la exposición de sus experiencias prácticas y estudios con rigor científico en el área educativa. Situados desde distintas posturas teóricas y metodológicas dejan ver como la disciplina de trabajo social confluye en diversidad de contextos institucionales, sujetos sociales y problemáticas educativas actuales, los cuales le han posicionado como un elemento que aporta al desarrollo de intervenciones donde lo social se vuelve parte de los propósitos escolares, académicos o educativos.

La obra se compone de tres ejes principales, el primero integra resultados de análisis teóricos, sistemáticos y estudios analíticos de la cuestión educativa como las políticas alrededor de problemáticas y sujetos de la educación, análisis conceptuales importantes para la comprensión de los procesos educativos, tanto de la formación de profesionales a nivel básico como nivel superior. El segundo eje que estructura el libro, sitúa ejercicios de sistematización de experiencias profesionales de trabajadores sociales que desarrollaron su actividad profesional en espacios educativos. En estos productos académicos se muestran ejemplos interesantes que concentran estrategias y procesos metodológicos aplicados en el campo educativo, los cuales atienden desde la disciplina los sentidos sociales acuñados en contextos escolares y comunitarios. Y por otra parte, el tercero de los ejes, organiza producciones y ejercicios académicos de carácter científicos, resultados de investigaciones realizadas desde la disciplina de trabajo social, sobre escenarios educativos que presentan sujetos sociales de la educación y análisis de modelos educativos mayormente formación de las y los trabajadores sociales de pregrado. Dejando ver la relevancia del posicionamiento científico que adquiere la profesión, y el compromiso adquirido por las y los autores al seguir las consideraciones que les requiere la producción de conocimiento científico social y educativo.

El primer capítulo del libro es el titulado *Desarrollo social en los jóvenes de bachillerato: Un análisis de la política pública en México*, en él se analiza el discurso institucional y las prácticas administrativas que acompañan las políticas educativas, con el fin de comprender en qué medida se contribuye o no, a la permanencia y conclusión de los estudios del estudiantado en el nivel medio superior. A la vez, el estudio visibiliza algunas orientaciones de política educativa que respondan de manera más pertinente a las necesidades de los jóvenes como grupo social que exige mayor atención.

El segundo capítulo del libro es ejercicio en *La Revisión Sistemática de Literatura sobre Políticas Educativas de Inclusión para el Trastorno del Espectro Autista*, realiza un riguroso análisis de diversas bases de datos internacionales, desde donde se localizaron estudios que revelan múltiples voces: docentes, cuidadores, personal educativo y los propios menores. Parte de los resultados señalan la ausencia de profundidad en las políticas y la necesidad de fortalecer el conocimiento de intervenciones más justas y efectivas en el campo de la educación inclusiva.

Se integra como tercer capítulo el titulado: *La importancia de la interpretación en el proceso formativo contemporáneo de las y los Trabajadores Sociales: la apuesta para la transformación*. Desde el cual, se invita a reflexionar sobre el proceso de formación de las y los futuros trabajadores sociales, más allá de los marcos académicos, sitúa centrales las interpretaciones críticas de aquello que aprendemos y lo que creemos saber. Esta reflexión propone recuperar la autoconsciencia como herramienta formativa, un acto de reinterpretar el mundo —y a nosotros mismos— para construir una práctica profesional más lúcida, honesta y transformadora.

En el eje dos del libro que concentra los contenidos de experiencias prácticas en espacios educativos se encuentra el denominado *Análisis sobre la intervención desde el “pensar situado” en la práctica escolar con niñas, adolescencias y juventudes en condición de institucionalización*, en su contenido propone abandonar la distancia académica y a encontrarse con la experiencia viva en la práctica escolar desde un Centro de Asistencia Social para niñas en situación de riesgo

hasta Centros Especializados que albergan a jóvenes sujetos al Sistema de Justicia Penal. Las voces recuperadas revelan relaciones intergeneracionales marcadas por desigualdades y por la huella persistente de la violencia estructural, especialmente aquella ligada al género y las masculinidades.

Por otra parte, el capítulo *Las Educadoras Comunitarias del CONAFE: ¿Etnógrafas Invisibilizadas?* se adentra en la experiencia viva del Servicio Social en los Valles Centrales de Oaxaca. Desde una mirada etnografía educativa e investigación participativa revela las voces, desafíos y saberes que emergen en comunidades. A partir de la sistematización de vivencias marcadas por condiciones precarias, violencias estructurales y aprendizajes cotidianos, da origen a la propuesta de un Servicio Social Intercultural Crítico: una apuesta por reconocer a las educadoras como legítimas productoras de conocimiento y por profesionalizar la labor comunitaria que sostiene la educación en México.

En la misma línea de las experiencias educativas y el trabajo social se presenta el capítulo *Educación y gestión social en espacios escolares: un proyecto de trabajo social por la sustentabilidad ambiental*, en este escrito, las autoras dan cuenta una estrategia metodológica recursiva de actuación profesional. La experiencia de una colecta de juguetes de segundo uso, sistematiza el trabajo de educadoras sociales entre aulas y comunidades para el veneficio de grupos prioritarios. Siguiendo la metodología de Oscar Jara, la reflexión recorre la experiencia vivida, sus preguntas, aprendizajes y sentidos, mostrando cómo la escuela puede convertirse en un espacio donde la solidaridad se enseña, se practica y se comparte.

Por otra parte, se integran también investigaciones aplicadas en el campo educativo, los que dan cuerpo al tercer y último eje de composición del libro. En este sentido se inicia con el trabajo nombrado *La motivación académica del alumnado universitario durante la pandemia: aportes para la intervención educativa desde el trabajo social*. Aquí, los autores señalan la paulatina desconexión con las metas de aprendizaje entre variaciones que dialogan con el modelo de demandas y recursos, las exigencias inesperadas pueden rebasar las

capacidades de adaptación de los estudiantes. En este escenario, el trabajo social emerge como una brújula necesaria, llamado a diseñar intervenciones socioeducativas que fortalezcan los recursos personales y académicos de quienes, en medio de la incertidumbre, buscan sostener su camino formativo.

En este mismo tema se integró el documento *El uso de las TICs en tiempo de pandemia: el caso específico de los docentes de una universidad privada*. En este capítulo se revisa la experiencia del profesorado y su labor en el ámbito digital. A través de un estudio cuantitativo, se constató dominio de las TIC y de las plataformas utilizadas para la enseñanza virtual. Estos hallazgos invitan a mirar hacia adelante: a motivar a los docentes a explorar la riqueza de herramientas digitales disponibles y fortalecer el proceso educativo que no puede separarse del avance tecnológico en los contextos escolares.

Las afectaciones de la era tecnológica en las relaciones familiares de Culiacán, Sinaloa. Es un capítulo explora cómo la presencia constante de los dispositivos tecnológicos erosiona el diálogo, debilita los vínculos y fragmenta la cohesión familiar. A partir de un estudio fenomenológico con madres de familia, se revelan barreras en la interacción diaria, dependencia emocional hacia la tecnología y efectos visibles en el bienestar de los menores. Una mirada íntima a los silencios que deja la era digital en el corazón de los hogares.

En el estudio nombrado *Contextos sociales como barrera de acceso al desarrollo académico del estudiantado de la facultad de trabajo social Culiacán*, se apunta que los y las estudiantes presentan dificultades económicas y familiares que impiden la asistencia regular a clases, resaltan la falta de espacios en el entorno familiar y escasez de tiempo para realizar tareas. Así como la presencia de aspectos emocionales tales como falta de concentración y procrastinamiento, cansancio por múltiples actividades extraescolares.

Para finalizar el libro se integra un estudio realizado partir de las voces de docentes y estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa *La Evaluación desde el Enfoque Humanista en la Educación Superior: Un Análisis en la Facultad de Trabajo Social y Humanidades de Los*

Mochis, revela cómo las prácticas evaluativas con este enfoque pueden convertirse en un puente hacia el desarrollo integral: más motivación, más confianza, más sentido. Aunque persisten obstáculos estructurales que dificultan su plena implementación, los hallazgos muestran que evaluar desde la empatía no solo transforma el aprendizaje, sino también la manera en que los estudiantes se relacionan consigo mismos y con su formación.

Desarrollo social en los jóvenes de bachillerato: Un análisis de la política pública en México

Gerardo Alapizco Castro¹

Introducción

Existen estudios que señalan el impacto de los servicios educativos, al sistema de evaluación de la calidad, así como la rendición de cuentas y su administración para impartir la calidad educativa, considerando el aspecto pedagógico, sin embargo, la mirada desde el papel de la escuela y la posibilidad de impactar en el desarrollo social de los jóvenes, permite acceder a un ejercicio de reflexión de la cultura juvenil desde el espacio local. Específicamente en el sistema educativo del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa, la investigación referida a los jóvenes estudiantes es escasa, lo que limita la comprensión del sujeto social con quien se trabaja, es justo en esta dimensión que la investigación pretende aportar elementos válidos que definan y describan los alcances de los servicios que se otorgan atendiendo la propuesta de política de estado. Y con ello considerar la calidad de la educación, el grado de educación entre los logros obtenidos y los recursos utilizados.

Por lo tanto, el desarrollo de indicadores de recurso humano y económicos, tales como la relación profesor/alumno, las tasas de egresados y de abandono, el gasto en educación por alumnos y otros semejantes, se deben al impulso proporcionado por esta concepción de la calidad educativa. Desde el análisis de las políticas públicas que se implementan en la Institución educativa, la investigación abre un abanico de estrategias de acción corresponsables entre gobierno y sociedad que aplica una administración de los sistemas educativos.

Aunque el estudio no evalúa la calidad de las políticas públicas, sí señala cómo esta impacta en su desarrollo y gestión.

El tema permite destacar un abordaje desde las disciplinas de las ciencias sociales, específicamente la sociología cultural y la sociopolítica. enfoca las posibilidades de los jóvenes desde sus contextos socio familiares por continuar sus estudios de bachillerato de calidad, la continuidad a estudios universitarios, e insertarse a espacios laborales. Dichos condicionamientos tienen un impacto social en el comportamiento juvenil y en la pirámide educativa. En este sentido, la acción de la sociedad y de las instituciones tiene tal extensión, diversidad y libertad de iniciativas que desborda la planificación gubernamental, sin que ello signifique desbordar las normas del estado. Lo que permite dar seguimiento al desarrollo reciente de la evaluación educativa que responde a demandas y necesidades claramente expresadas entre nosotros, no siempre es el resultado de una reflexión sistemática y estratégica acerca de los problemas planteados por la calidad de la educación y de los medios educativos para mejorar.

A decir de la Política de Estado y Desarrollo Social, esta se enmarca en el programa del doctorado en Educación, la investigación se presenta como generadora de conocimiento del campo específico de la educación media superior en el Estado de Sinaloa, y dentro del subsistema de colegio de Bachilleres donde se sitúa el espacio geográfico de indagación; institución que carece de estudios de investigación que le orienten sobre el impacto que tienen los servicios educativos que presta y el desarrollo que ofrece a los jóvenes estudiantes. Los cambios en los modos de administración y control de los sistemas educativos, en la evaluación es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos, que ha marchado paralelo a las propias transformaciones experimentadas por el aparato escolar en las últimas décadas.

Los sistemas educativos, entendidos como instrumentos al servicio del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento, son objeto de múltiples demandas, las cuales se identifican progresivamente más exigentes. De las que se espera contribuyan a crear sociedades abiertas, activas y equitativas;

economías dinámicas y competitivas; sistemas políticos democráticos y pluralistas; personas, en fin, equilibradas, tolerantes y socialmente integradas. Desde la sociopolítica se comprende el desarrollo de la sociedad y las estructuras de organización y gobierno – institución educativa–. El estudio es descriptivo en primera instancia porque busca definir el planteamiento del Estado en sus leyes regulatorias para la educación y el desarrollo de los jóvenes, lo que requiere un análisis documental detallado; también es interpretativo porque analiza los alcances de las políticas implementadas con la realidad de contexto social y cultural que tienen los jóvenes que cursan su educación media en una institución en específico, que se presenta como opción de educación obligatoria según el Estado.

Es decir, existe una relación epistemológicamente correcta entre la ciencia y la política. Es la cuestión concreta acerca de la relación entre el conocimiento natural y social que una sociedad posee en su comunidad intelectual y las decisiones que los gobernantes, legisladores y representantes de instituciones afrontan. La cuestión está en si las decisiones político- administrativas puedan prescindir del o, dicho de otro modo, debían incorporar el conocimiento científico en aquellas sociedades cuya producción, comunicación, prosperidad y desarrollo descansan en la ciencia, la tecnología y la información. Existe también, una discusión sobre los alcances de la ciencia, el conocimiento que genera y las formas de construir conocimiento, para efectos de precisión se retoma la definición de método científico que hacen Batthyány y Cabrera (2011) *es utilizado en el proceso de investigación social para obtener nuevos conocimientos del campo de la realidad social, o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas para aplicar dichos conocimientos con fines prácticos*. Lo anterior significa que el método científico en la investigación social no puede ser tan riguroso, detallado, único o lineal.

Recurrir al carácter científico en la investigación puede considerar: la cultura del discurso, la contrastación posible con la evidencia empírica, el rol entre teoría y realidad. Es donde la metodología conformada por procedimientos o métodos para la construcción de la realidad, se apoya en paradigmas para los fundamentos epistemológicos del conocimiento. Para investigar el tema se parte de interrogar la

realidad desde teorías y modelos de análisis siguiendo preguntas problematizadoras que guían la investigación, con ellos se darán respuesta a los objetivos de investigación mediante la evidencia empírica utilizando métodos conforme al enfoque teórico.

El papel del investigador es esencial para poder generar instrumentos que permitan desarrollar la capacidad de generar problematizaciones apropiadas y aportar nuevas preguntas que permitan generar dinámicas sociales de producción de conocimiento en comunidades y procesos de construcción colectiva. Desde las ciencias sociales y la sociopolítica se interpreta la realidad en cómo se observan y comportan los seres humanos en diversas formas, partiendo de sus sistemas de valores y normas sociales dentro de un contexto cultural y mediante verificables empíricos. Ubicando la reflexión en contextos educativos que tienen que ver con la estabilidad de los sistemas, tales como las instituciones del Estado, la implementación de políticas, el funcionamiento de las instituciones, la garantía de los derechos individuales, el desarrollo social en las personas y grupos sociales, entre otros, se arriba al presente estudio.

Cuando se habla de política de estado existe un discurso oficial e institucional que sustenta una ideología de acción, y a su vez un discurso oficial que reitera el propósito. Sin embargo, en el colectivo social está implícito también un discurso social, en la institución educativa también se reproduce un discurso. Recurrir al reconocimiento de los discursos conlleva a comparar una opinión, masa crítica en contraste con un sujeto real con necesidades socioeducativas que está en medio de una política de estado. Donde se cristaliza esa política en servicios educativos a los jóvenes, cómo las instituciones educativas asumen y ejecutan esa política de estado, cuáles son las condiciones que permiten la implementación de una política educativa pensada en el desarrollo de los jóvenes y en la garantía de su posicionamiento social.

Las instituciones educativas son las instancias que implementan la política de estado en proyectos y acciones estratégicas que atienden los objetivos planteados. El estado establece su política en los ejes centrales sustentados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Desarrollo Social, Ley General de

Educación, Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, entre otras relacionadas con la población joven. Y que al Estado moderno es su representatividad de democracia política, donde el único criterio de discernimiento en la valoración política debe ser el consenso expresado mediante instituciones libres, vista como libertad moderna.

“La clásica definición de Estado que lo dividía en tres elementos constitutivos (soberanía, pueblo y territorio). El Estado moderno se puede definir como el sistema político representativo (y por tanto separado de las actividades socioeconómicas que constituyen a la sociedad civil) que se constituye en un territorio de dimensión nacional en el curso de un proceso histórico que ve el nacimiento de una nación como pueblo de sujetos unidos por un fuerte nexo económico- lingüístico y cultural” (Cerroni, 2010).

En el estudio de las políticas públicas, Aguilar (1992) señala que la magnitud cuantitativa del tamaño del estado tiene raíces cualitativas, políticas, en el estilo post revolucionario de hacer la política y las políticas: un estilo altamente centralizado en el gobierno nacional (federal), sin los contrapesos institucionales de los niveles del gobierno local, los estados y municipios, y sin las contrapropuestas de la competencia democrática y la lucha de ideas en la opinión pública.

Continuando con el autor, el mismo plantea que: lo público es diverso de los individuos, pero no adverso a ellos; en vez de modificar sus libertades, cálculos y beneficios, se constituye para su garantía, respaldo y extensión general. Más aún, el ámbito público es el campo de interacciones e interrelaciones en el que los ciudadanos individuales, por sí mismos o por los voceros de sus organizaciones, hacen política y hacen las políticas: definen las normas generales, dan forma a sus problemas y esquemas de solución, perfilan y eligen a los líderes del estado. Reconocer lo público que tiene que ver con necesidades, intereses y proyectos de alcance general, y objeta a la vez que busca modificar la convencional visión "realista" de la política, según la cual las leyes, asignaciones y programas se rigen por el criterio de la conciliación de los conflictos de interés e implican necesariamente un desenlace desigual con ganadores y perdedores.

Es de vital importancia que el sector educativo mantenga un esquema para la rendición de cuentas, donde muchos académicos y encargados de la formación de políticas han presentado esquemas para entender los temas de la rendición de cuentas en los servicios públicos en general y en la educación en particular. Que distingue a tres actores clave, los usuarios de los servicios públicos, los proveedores directores de servicio, y los encargados de la formulación de políticas que toman decisiones sobre la educación habrá que proporcionar y cómo organizar su financiamiento y distribución. Aquí, son los dirigentes elegidos como responsables no sólo del sector educativo sino de todos los servicios que brinda el gobierno. Las voces de los padres, que expresan su demanda por una mejor calidad de educación.

Donde la calidad de la educación permite que el grado de educación entre los logros obtenidos y los recursos utilizados. Suele ser un enfoque complementario del anterior, aunque haya surgido posteriormente a aquél y suponga su implícita aceptación. Aunque muchas veces se haya reprochado a esta aproximación a su inspiración eminentemente economicista, hay que recordar que el término recursos hace referencia a elementos personales y organizativos y no simplemente materiales o económicos y que la relación entre aquéllos y los resultados no tiene por qué hacerse en términos de beneficio.

Se pone en evidencia que el Estado es experimentado en muy diversas maneras por los sujetos jóvenes *participantes* en un proceso. El Estado tiene múltiples formas de existencia cultural en la vida cotidiana de las personas, por lo que es pertinente estudiar el componente subjetivo sin el que no existiría. La forma que adquiere históricamente está vinculada a las dinámicas de la gente, de sus relaciones de poder y de sus movimientos en la vida social. Sharma y Gupta (2006), precisan que *el Estado aparece como heterogéneo en términos de significados que adquiere para la gente de acuerdo con sus historias y memorias sedimentadas y localizadas en tiempos y espacios determinados*. Para los autores, los significados son también resultados de las luchas culturales en la esfera de representación y en el campo de las prácticas cotidianas de las instituciones del Estado y aquellas actividades desarrolladas al interior de los grupos humanos donde se

producen mecanismos de regulación y coordinación de poder, lo que los autores llaman procesos de gobernanza.

Gobernar en contextos políticos plurales y autónomos, de alta intensidad ciudadana y con graves problemas sociales irresueltos, parece exigir dos requisitos fundamentales: gobernar por políticas y gobernar con sentido público. Las estrategias de gobierno homogéneo y global, así como los estilos de gobiernos secretos, excluyentes y clientelares, están previsiblemente condenadas en el futuro inmediato a la ineficiencia administrativa, al castigo electoral y a la hostilidad política. El análisis y diseño de políticas públicas, justamente por su carácter público, abre todo un abanico de estrategias de acción corresponsable entre gobierno y sociedad. Lo que cuenta es la calidad de las políticas públicas que se analizan, diseñan, deciden y desarrollan: la calidad de la formulación y gestión de las políticas. Gobernar de acuerdo a política pública significa incorporar la opinión, la participación, la corresponsabilidad, el dinero de los ciudadanos, es decir, de contribuyentes fiscales y actores políticos autónomos y, a causa de ello, ni pasivos ni unánimes.

Al hablar de políticas públicas queremos decir decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes. En relación a la capacidad para generar políticas que aseguren bienestar en Latinoamérica, México ha empeorado o tenido un retroceso en su puntaje del índice de desarrollo democrático. Consideran los cambios en los modos de administración y control de los sistemas educativos, en la evaluación es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos, que ha marchado paralelo a las propias transformaciones experimentadas por el aparato escolar en las últimas décadas. Entendidos como instrumentos al servicio del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento, los sistemas educativos que a su vez son objeto de demandas múltiples y progresivamente más exigentes. Donde se espera que contribuyan a crear sociedades abiertas, activas y equitativas; economías dinámicas y competitivas; sistemas políticos democráticos y pluralistas; personas, en fin, equilibradas, tolerantes y socialmente integradas.

Mientras que los mecanismos de administración y control en sistemas educativos más estables que los actuales (y especialmente en aquellos con estructuras centralizadas) han sido de tipo jerárquico y centrados en los procesos que tienen lugar en las escuelas, los correspondientes a sistemas flexibles y dotados de una cierta autonomía interna son generalmente más participativos y centrados en los resultados dependiendo del Estado y la aplicación de las políticas públicas. Campero (2002), visualiza gobernanza “como la capacidad técnica del Estado para responder a las demandas sociales y económicas con eficiencia y transparencia”. La definición de gobernanza urbana, en cambio, “implica una mayor diversidad en la organización de servicio, una mayor flexibilidad, una variedad de actores, incluso una transformación de las formas que la democracia local pudiera asumir, y toma en cuenta a los ciudadanos y consumidores, y la complejidad de nuevas formas de ciudadanía” Le Galls, citado por Stern (2000).

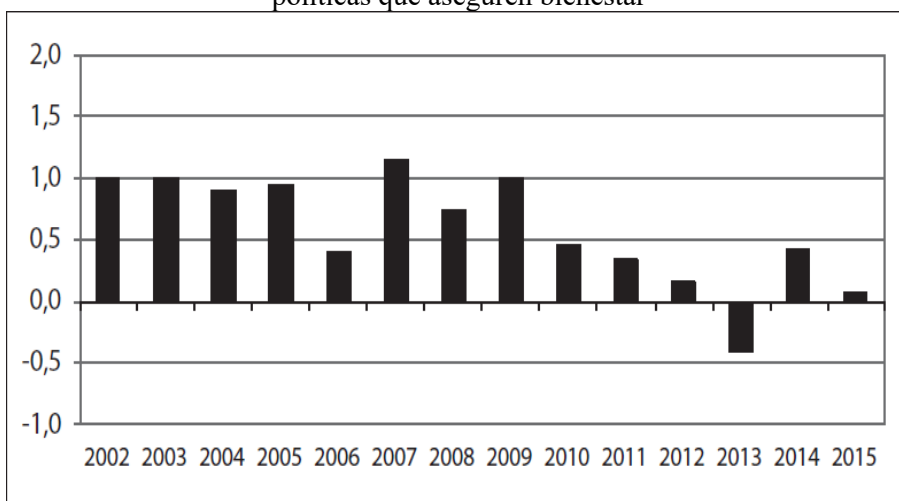
El anterior planteamiento se acerca a lo señalado por Balbis (2001), que distingue la dimensión normativa y la dimensión analítica de la gobernanza referidas, la primera, al “deber ser” y por ende a la “buena gobernanza” y, la segunda, a una “nueva manera de abordar la política alejada de las percepciones clásicas fuertemente centradas sobre el análisis político y jurídico del Estado”. Balbis expresa la necesidad de considerar que “el Estado no es el único ni el principal actor del desarrollo, a su lado se halla el mercado (representado por la empresa, instituciones e individuos, consumidores y productores) y se realiza el papel de la llamada sociedad civil que engloba a las ONGs, las cooperativas las mutualidades, los sindicatos y las organizaciones de base comunitaria, las funciones, los clubes sociales y deportivos, etc.”.

Aquí es necesario restringir el uso del concepto de gobernanza para el análisis de las relaciones Estado y sociedad en sus distintos niveles jurisdiccionales cuando el objeto se refiere a políticas públicas, mientras que el análisis de los sistemas sociales y no para sus partes. Por ello es posible plantear modelos o paradigmas de gobernanza sino formulaciones normativas de “buen gobierno” o estudios puntuales de interacción entre actores, reglas, políticas públicas y niveles de gobierno. Estos dan pie al índice de desarrollo democrático es un instrumento que mide el avance de las democracias en cada uno de los

países de América Latina. Históricamente, México formó parte del grupo de países con desarrollo democrático medio y ha superado siempre el promedio regional; sin embargo, por primera vez se coloca por debajo del promedio regional y forma parte del conjunto de países con bajo desarrollo democrático, junto con El Salvador, Paraguay, República Dominicana y Colombia. Esto, por otro lado, se traduce en una peor ubicación en el *ranking*, colocándose en el décimo lugar, cuatro posiciones por debajo de la del 2014.

Gráfica 1.

Evolución de la dimensión capacidad para generar políticas que aseguren bienestar



Fuente: Informe sobre el índice de desarrollo democrático 2014.

El valor obtenido en calidad institucional y eficiencia política, democracia de las instituciones ha disminuido nuevamente, y en esta ocasión con un porcentaje más elevado, de casi el 32 %. México alcanza el peor valor, señalando que en el 2002 inició el IDD-Lat con una puntuación superior a los 5 puntos, y en el 2015 alcanza un valor por debajo de los 3 puntos. Completa su tercera caída consecutiva desde el año 2013. Con este comportamiento se explica por los retrocesos en los indicadores de accountability y desestabilización de la democracia, y a eso se le suma que por primera vez es castigado por el factor de anormalidad democrática por la crisis institucional vivida durante el 2014.

Con base en el informe IDD-Lat 2023, México presenta una recuperación parcial respecto a los años anteriores, alcanzando una puntuación de 4.6 sobre 10, lo que lo ubica nuevamente en el grupo de desarrollo democrático medio en América Latina. Esto representa un avance frente al valor de 2.9 registrado en 2015. La mejora se atribuye a un incremento en la calidad institucional y la participación ciudadana, aunque persisten rezagos en eficiencia política y equidad social. Este contexto refuerza la pertinencia del análisis sobre la capacidad del Estado para generar políticas de bienestar orientadas a la juventud. Como se observa en la dimensión social, México presenta un fuerte retroceso, consecuencia de las caídas en los indicadores que componen la variable eficiencia en salud y en educación.

En un estudio sobre las políticas sociales, jóvenes y el papel del Estado, Dávila (1999), posiciona el tema de las políticas sociales como *principio integrativo social, más allá de ser entendidas como instrumental técnico que posibilita en cierto modo la reducción de la pobreza*. El autor señala que pensar las políticas sociales no tan solo desde su aplicación concreta en estrategias de superación de la pobreza, sino que entendidas como el principio de igualdad social en un contexto determinado.

Junto a ello, también subyace el supuesto que el agente llamado a cumplir el rol de protector de la parte más débil, debe ser el Estado, y a través de la historia lo ha sido, con diferentes énfasis y opciones, pues el mercado es incapaz de cumplir con este rol de «igualador» social. Siguiendo el análisis de políticas públicas, jóvenes y Estado, Dávila (1999) revisó las condiciones de políticas enfocadas al desarrollo de jóvenes estudiantes y su capacidad de incorporarse al mercado laboral. Su estudio lo realizó considerando a jóvenes de localidades marginales. Concluyó que *cada vez resulta más común que los jóvenes populares —y pudiéndose incluir jóvenes de clase media precarizada— retarden su incorporación al mundo del trabajo, muchas veces no siendo una opción personal, sino que más bien no encuentran «una ubicación» en la esfera laboral*. (Dávila: 1999)

¿A qué podría responder este fenómeno? a causas de formación escolar o causas personales de los jóvenes en un sentido de reticencia o

desinterés al trabajo, por lo que serían causas individuales y no tendrían vías de solución más que un cambio de actitud de los propios jóvenes hacia el trabajo. Además, para llevar adelante esta decisión, diseñaron dispositivos que pudiesen otorgarles legitimidad social: tales pueden ser el volver o continuar sus estudios formales en un «volver al aula», procurarse «pequeños empleos» informales y con bajos niveles de formalización y continuidad, el reclutamiento militar, el matrimonio o emparejamiento principalmente en mujeres jóvenes, entre otras variadas estrategias.

El reto estratégico de combate al desempleo juvenil no debiera organizarse mediante la generación de más trabajo para la juventud, puesto que ésta es mayoritariamente trabajadora. Sin embargo, las ocupaciones por lo general son precarias. Lo importante es el derecho de los jóvenes de optar sobre el momento en que quieren insertarse en el mercado laboral. Para Anderson (2013), *solo una política de Estado dirigida al fortalecimiento de la protección social universal y a la regulación pública del mercado laboral, podrá revertir el estándar negativo de inserción ocupacional de la juventud brasileña*. En contraste, las políticas para la juventud relacionadas con el trabajo, y enfocadas en la cualificación profesional, terminan por mantener la falsedad en el discurso de la empleabilidad, según el estudio. De acuerdo a esta lógica, el desempleo es un problema individual del joven trabajador. Es él quien necesita cualificarse para poder competir mejor con los demás. El problema del desempleo juvenil, desde este punto de vista, sería un tema de desfase entre su aprendizaje y el perfil que desea el mercado.

Una de las aportaciones es la protección social, lo que significa instituir políticas de asistencia dirigidas a los estudiantes, con miras a asegurar su permanencia en la enseñanza básica y superior hasta la conclusión de sus estudios, con programas de transferencia condicionada de ingresos e iniciativas públicas cuyo objetivo sea la desgravación del coste de vida al que se enfrentan transporte, alimentación, deporte, inclusión digital. De la misma manera, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, en su agenda 2012, señala el papel de las políticas sociales y el impacto en el desarrollo social del sector juvenil, mostrando insatisfacción de la

opinión pública, a través de encuestas de opinión explican que hay un enorme malestar especialmente en los jóvenes sobre o respecto del mundo donde viven y las oportunidades de inserción que se les ofrece. Y existe una similitud entre el porcentaje de jóvenes insatisfechos y el de que no han logrado una educación que les asegure cierta movilidad social mediante una integración adecuada al mercado de trabajo.

De manera que, *al relacionarse estas dos dimensiones podrían sostenerse que estos jóvenes con capitales educativos insuficientes, toman conciencia tempranamente de cuanto tan predeterminada y limitada es la secuencia de oportunidades de bienestar de que disfrutarán a lo largo de la vida* (CEPAL: 2012). Por otra parte, la distribución del ingreso está condicionada también por la educación. Ha aumentado en los últimos 25 a 30 años, las nuevas generaciones tienen un promedio de tres años más de estudio que sus padres. Pese a ello, existe una alta concentración del capital educativo y puede afirmarse que hay una transmisión intergeneracional de las oportunidades educacionales.

La educación como elemento crucial para la competitividad y el logro del bienestar: existe una cadena de relaciones lógicas que vincula el hogar de origen sus características socioeducacionales y educativas con la educación, ocupación y el bienestar que sus miembros pueden alcanzar. Existe el fenómeno de la devaluación educativa, es decir se requiere cada vez más años de educación formal para acceder a la misma ocupación o para obtener un salario similar.

Un importante número de jóvenes no logra superar el nivel educativo de sus padres y tampoco alcanza el umbral educativo, es decir, el nivel mínimo de educación requerido para acceder a un empleo que asegure un bienestar mínimo. *Dicho umbral en América Latina se sitúa en los doce años de educación formal* (CEPAL 2009), es decir se requiere haber cursado ese número de años como mínimo para obtener una ocupación que de una alta probabilidad de evitar pobreza a lo largo de su vida. Ese umbral sólo lo alcanza un tercio de jóvenes en las zonas urbanas dotadas de recursos y solamente un décimo en zonas rurales de contextos marginales.

El bachillerato se constituye como la respuesta de la modernización en el sistema educativo mexicano y, su extensión constituye ampliar la inclusión de los jóvenes en el nivel medio superior. En esta línea los jóvenes se convierten para la institución educativa moderna en estudiantes que demandan al sistema social ser formados, pero también controlados y disciplinados. Se puede señalar, que la moratoria social aplicada por la escuela entre el control disciplinario y el modelaje de los jóvenes, provocan que transiten los sujetos sociales en una constante de aceptaciones, oposiciones y adaptaciones que poco pasan por la conciencia crítica de ellos.

Siguiendo a Gutiérrez (2007), quien plantea, la institución del bachillerato admite que el joven entre al mundo de los adultos, logrando autonomía y formando un ser preparado, para los requerimientos del mercado y para su proyecto de vida personal. A de señalarse la importancia de esta formación y el cómo se logra esa inserción al mundo social, por su carácter de obligatoriedad la institución educativa genera una experiencia formativa y anímica en sus prácticas.

El ingreso, la permanencia, el egreso de la escuela y sus formas culturales que ahí se viven, tienen como propósito formar al futuro ciudadano. Aspecto que el joven de manera implícita lo observa como una norma social, aplicada cuando se accede a niveles educativos reconocidos y que traerá como consecuencia ser un ciudadano inserto en la sociedad. Por otra parte, la mirada de la escuela es cualificada como un espacio generador de subjetividades juveniles, donde se media entre la formación primaria de la familia y la inserción a la sociedad, a su vez como institución demanda este reconocimiento social, lo busca en su ejercicio de formadora de ciudadanos.

En el bachillerato como espacio de sociabilidad o socialidad acuñado por Margulis (2002), existe la cultura del grupo o que los jóvenes apropián, el estar juntos, la cultura de los amigos, son los encuentros, las conversaciones, se habla de sus sentimientos, de sus aciertos, gustos, también entra el juego con el otro género, para el joven existe un contacto e interacción afectivo y sexual que permite la expresión de sí mismo. Interpretando este proceso tan diverso de la formación de identidades, hace posible decir que la interacción del espacio escolar a

nivel bachillerato se vierte situaciones de formaciones identitarias para ser compactadas y ejercitadas con mayor consistencia para la interacción social.

Estos encuentros de los jóvenes describen una predominancia en el vivir y lo académico o escolar, queda supeditado a segundo término, es decir a una situación instrumental. Según Eduardo Weiss (2009), *los jóvenes de bachillerato poseen una subjetividad que incluye la experiencia significativa de sus diálogos internos y conversaciones, los jóvenes desarrollan importantes procesos de reflexión, así como de autorregulación*. El bachillerato es un espacio donde se juega a permanecer, a aspirar a una carrera, a dedicarse al trabajo, o a convivir a una etapa placentera como la vida juvenil.

Por otra parte, Guerra y Guerrero (2004) consideran que el estar en el bachillerato, los jóvenes lo describen como un paso natural al terminar la secundaria, un tránsito para arribar a la universidad, como un lugar de encuentro entre amigos y compañeros, también como un lugar para el aprendizaje, un espacio para obtener un certificado y obtener un empleo formal y para superarse social y económicamente. La diversidad de estilos juveniles que se presenta en una escuela permite a su vez significados diversos.

Haciendo una síntesis de lo anterior, se acentúa que, en la búsqueda de la formación del proyecto educativo, la escuela genera un espacio de construcción de identidades y valores, prácticas culturales donde confluyen la experiencia, historia de los jóvenes estudiantes. Hay quienes opinan que la escuela se encuentra entre la tensión de la reproducción de las condiciones culturales y la transformación y creación de nuevas condiciones culturales.

La escuela es un espacio de encuentro donde se revelan los elementos de la cultura que los alumnos traen de sus experiencias de vida, con los conocimientos académicos que ofrece. Siguiendo esta relación de la escuela y mundo social, se hace necesario definir con Escalera (2004: 390-391 en Sánchez Rosado), el sentido de escuela como institución y sus dimensiones socio formativas:

La escuela como institución, se define como aquellos cuerpos normativos jurídicos culturales, compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social. La sexualidad, el trabajo, el salario, el tiempo libre, la religión, la justicia son instituciones universales que se particularizan en cada sociedad y en cada momento histórico.

En este sentido, se delimita a la escuela como establecimientos, a los que se les asigna en general una finalidad social determinada por una o más de las instituciones consideradas como abstracción. Esto remite que cultura escolar y juvenil en el contexto de la escuela tienen la intencionalidad en las interacciones de constituir un espacio en donde habitan las conjunciones de una generación, de un proyecto social y de la creación de nuevos sujetos sociales.

Una de las políticas enfocadas al problema de abandono escolar en el caso de México, se ha abatido con programas estructurados desde la Secretaría de Educación Pública. En el plan sectorial de gobierno se especifica la atención a la cobertura y permanencia en los estudios de los jóvenes, ya que esto se convierte en posibilidades de educación, empleabilidad y por tanto de desarrollo integral del sector juvenil.

Desde la atención al sector juvenil, desde la educación formal del Estado, que oferta su nivel de educación media, se enfatiza el enfoque de dimensionar habilidades específicas en los jóvenes mexicanos, pero cuáles son aquellas habilidades que se buscan potenciar. Después de discusiones con expertos nacionales e internacionales contextualizando la realidad mexicana, se llegó a la conclusión que los jóvenes en la actualidad requieren habilitarse en lo que llamaron Habilidades socioemocionales, referidas puntualmente a mecanismos de apoyo personal, actitudinal, emocional y social.

Por lo tanto, Según Blanco y Cusato (2017), considera que parte del debate acerca de la gestión educativa estuvo centrada en los jóvenes y sigue estando centrada en la discusión acerca de las ventajas de transferir mayor poder a la demanda educativa para mejorar y permitir que los jóvenes cuenten con todas las armas que permita desenvolverse en el campo profesional. La justificación acerca de los procesos de

descentralización, autonomía a las escuelas. Con esto es necesario distinguir entre demanda y necesidad. Satisfacer demanda no es lo mismo que satisfacer necesidades. La capacidad de demanda está desigualmente distribuida y debemos prestar mucha atención al proceso mediante el cual una necesidad se transforma en una demanda expresada socialmente. Lo que significa que tanto el análisis como las políticas deben ser contextualizadas en un marco de conflicto, de incertidumbre, de experimentación y de ajuste permanente, lo cual es contrario a cualquier intento de definir un “modelo” cerrado, con características más o menos universales.

El agotamiento de las reformas “institucionales”, trae consigo los efectos de las políticas aplicadas durante la década de los 90 como el agotamiento de algunos de sus orientaciones dominantes constituyen el marco desde el cual comienzan a formularse nuevos temas y problemas, a redefinirse algunos de los tradicionales y a modificarse los patrones que orienta las estrategias de desarrollo. Retomando el libro de Sriglitz Joseptz E. muestra un testimonio claro del cambio del clima intelectual y de las nuevas orientaciones tanto conceptuales como políticas “Los felices 90, la semilla de la destrucción (2003)”. Si bien estos cambios se refieren al conjunto de las políticas sociales y económicas, en el caso específico de la educación pueden agruparse en cinco grandes puntos: 1). La demanda de sentido y la dificultad para cambiar los sistemas educativos en el contexto del “nuevo capitalismo”, 2). El nuevo papel del Estado, 3). La escasez de recursos y el exceso de demandas, 4). La revolución de la dimensión pedagógica del cambio educativo, 5). La tensión entre consenso y conflicto para la definición de estrategias de acción educativa.

Hoy en día todo parece en objeto de evaluación en el ámbito educativo. En la actualidad se evalúan aspectos tan diversos como los aprendizajes de los alumnos, la actividad profesional de los docentes, el diseño y el desarrollo del currículo implantado en la escuela e institutos, la organización y el funcionamiento de los centros educativos, los programas de intervención psicopedagógica, las innovaciones didácticas y organizativas puestas en práctica, el rendimiento de las diversas parcelas o del o del conjunto del sistema educativo, o el impacto de las políticas educativas adoptadas.

La dificultad es innegable: si es fácil entender en qué consiste evaluar el aprendizaje de un alumno o el funcionamiento de un centro educativo, las dificultades son mayores cuando hablamos de evaluar y un sistema educativo o la calidad de la educación. Estamos acostumbrados a oír hablar de planes de evaluación de la calidad de la educación que se reducen a la aplicación de pruebas de rendimiento a los alumnos, acompañadas, e el mejor de los casos, de algún cuestionario de contexto. En vez de hablar de una evaluación de los rendimientos (incluso parciales) de un sistema educativo o de los resultados alcanzados por los alumnos, o incluso la equidad de los logros conseguidos, se prefiere hablar de la evaluación de la calidad de la educación, reduciendo ese concepto tan complejo y equívoco a algunas de sus dimensiones más directamente manejables.

Para ello se requiere de una adecuada evaluación de la calidad de la educación requiere de una perspectiva desde la cual la valoración de sus componentes esté interrelacionada y se asuma la interdependencia que existe entre dichos componentes. Cabe considerar que, desde la estructura, la organización y financiamiento; el currículo y su desarrollo; el funcionamiento de las escuelas; el desempeño de los docentes; lo que aprenden los estudiantes en el aula y sus consecuencias en el acceso a oportunidades futuras y movilidad social. Requiere un juicio de valor que alimente la toma de decisiones dirigidas a la mejora de los niveles de calidad y equidad de la educación y lo haga a partir de una adecuada lectura y análisis macro y micro, así como desde los propios actores del escenario educativo.

Uno de los argumentos que plantea la subsecretaría de educación media superior son los estudios entre los empleadores mexicanos, según la Encuesta de competencias profesionales 2014, donde resultó que las habilidades socioemocionales, son altamente valoradas, por sector de industria, ocupación, producción, tamaño del mercado, entre otros. Mencionaron de suma importancia en el trabajo la ética, trabajo en equipo, la innovación, la comunicación oral, la eficiencia personal, entre otras. A partir del diagnóstico planteado, la secretaría de educación instrumenta a los centros educativos para la promoción de las habilidades mencionadas, considerando para la implementación el recurso humano disponible en dichos centros. Una de las figuras

principales son los docentes quienes deben buscar información de los programas o prácticas exitosas aplicables a su escuela.

Se plantea un estudio delimitado en un subsistema de educación media superior, reconociendo las políticas educativas que implementan y que permiten acceder a mejores niveles de desarrollo social en los jóvenes estudiantes, revisando el nivel económico, los apoyos brindados por la institución, los programas de atención a necesidades socio familiares que facilitan u obstaculizan la permanencia en la escuela y la conclusión de estudios como posibilidad de incorporarse a la educación superior. El estudio abordará un análisis de los documentos base de la institución para interpretar su aplicación y contrastarlo con la opinión de los actores o beneficiarios de la institución, los estudiantes en primera instancia y profesores y directivos en otro momento. Por tanto, se circunscribe la investigación en una institución representada en tres espacios escolares planteles seleccionados–, como estudio de caso. “La localización del estudio, se establece en la institución de Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES) en tres planteles educativos: Cobaes 24, Cobaes 27 y Cobaes 30, ubicados en el municipio de Culiacán, Sinaloa, estos se convierten en el espacio geográfico y espacial de estudio. Por lo tanto, el universo del estudio lo conforman los estudiantes, los maestros, el personal directivo y de apoyo administrativo, de los tres centros educativos”. Para entender el análisis de una política educativa centrada en el marco jurídico, se tomó como referencia a la Ley General de Desarrollo Social, que cita una Política de Desarrollo Social vista desde la perspectiva de Derechos. *Son derechos para el desarrollo social la educación, la salud, la alimentación, la vivienda, el disfrute de un medio ambiente sano, el trabajo y la seguridad social y los relativos a la no discriminación.* (LGDS:2016).

Política educativa de educación media superior

Se recurrió al análisis de contenido considerando los comunicados institucionales por parte de las autoridades educativas de los centros educativos donde establecen las orientaciones para la aplicación de programas de apoyo a los jóvenes, específicamente por parte del director del centro educativo. Así como la entrevista abierta a directores

permitió conocer su experiencia sobre la implementación de programas en los planteles que dirigen.

Se retoma la delimitación conceptual que hace Piñuel (2002) sobre el análisis del contenido que lo define *como el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados.*

Desarrollo social de los jóvenes

De acuerdo a la encuesta aplicada en el estudio a los estudiantes de nivel bachillerato, se identificaron las opiniones sobre los apoyos que la institución le brinda, la orientación en programas de permanencia escolar, las becas y la posibilidad para concluir sus estudios. Aquí algunos de los resultados representados en tablas.

Tabla 1.

El personal de la institución informa sobre las becas y programas de apoyo

Becas y programas de apoyo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	18	36.7	36.7	36.7
Frecuentemente	22	44.9	44.9	81.6
Algunas veces	6	12.2	12.2	93.9
Nunca	3	6.1	6.1	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Fuente: Propia encuesta a estudiantes.

Tabla 2.

La escuela desarrolla actividades de apoyo para alumnos que están en riesgo de abandonar sus estudios

Becas y programas de apoyo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	11	22.4	22.4	22.4
Algunas veces	30	61.2	61.2	83.7
Frecuentemente	8	16.3	16.3	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia encuesta a estudiantes.

Tabla 3.

En la escuela se apoya a los estudiantes con necesidades especiales o enfermedades VIH, Cáncer, etc. para que permanezcan durante el ciclo escolar.

Inclusión	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Rara vez	2	4.1	4.1	6.1
Algunas veces	40	81.6	81.6	87.8
Frecuentemente	3	6.1	6.1	93.9
Siempre	3	6.1	6.1	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia encuesta a estudiantes.

Tabla 4.

En la escuela se respeta la apariencia, estatura, preferencia sexual, edad, origen, color y religión de los estudiantes.

Diversidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	3	6.1	6.1	6.1
Rara vez	1	2.0	2.0	8.2
Algunas veces	15	30.6	30.6	38.8
Frecuentemente	20	40.8	40.8	79.6
Siempre	10	20.4	20.4	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia encuesta a estudiantes.

Tabla 5. Los servicios que brinda la institución educativa se caracterizan por ser de acceso igualitario, sin importar la condición de vida de los alumnos y sus familias

Igualdad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy de acuerdo	22	44.9	44.9	44.9
De acuerdo	11	22.4	22.4	67.3
Regularmente de acuerdo	5	10.2	10.2	77.6
En desacuerdo	8	16.3	16.3	93.9
Muy en desacuerdo	3	6.1	6.1	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia encuesta a estudiantes.

Tabla 6. La institución educativa brinda a la comunidad estudiantil sus servicios médicos, administrativos y académicos.

Accesibilidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	5	10.2	10.2	10.2
Rara vez	5	10.2	10.2	20.4
Algunas veces	13	26.5	26.5	46.9
Frecuentemente	19	38.8	38.8	85.7
Siempre	7	14.3	14.3	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia encuesta a estudiantes.

A partir de las entrevistas semiestructuradas con directivos y docentes, se identificó una percepción positiva sobre el impacto de las políticas educativas en la permanencia escolar; sin embargo, destacaron limitaciones en los recursos destinados a programas de apoyo social. Los estudiantes encuestados (n=49) señalaron que la información sobre becas y apoyos llega frecuentemente, aunque no siempre se cumple con la equidad esperada. El análisis de discurso reveló que los jóvenes asocian el desarrollo social con el sentido de pertenencia, el reconocimiento institucional y las oportunidades académicas futuras.

Conclusiones

El escenario de los jóvenes bachilleres implica situar elementos que refieren las condiciones del contexto que involucra al trayecto de vida escolar en la institución y el desarrollo social, así como también los lineamientos de la administración del sistema educativo lo niveles de evaluación de la calidad educativa, así como también su estatus en la rendición de cuentas, que permite la mejora de la calidad del entorno social.

El estado desde la implementación de su política educativa para impartir una educación de calidad y a su vez que las instituciones educativas generen una cultura de rendición de cuentas que permita generar estrategias orientadas a promover el desarrollo social de la población joven que está en proceso de educación obligatoria de nivel

medio superior. La educación que se oferta en bachillerato considerando la normatividad institucional, identifica las posibilidades de desarrollo de los jóvenes, pero no siempre las promueve, por lo menos no visible para los estudiantes.

La institución educativa opera programas orientados a la dimensión social, con estructuras operativas que oficializan una enseñanza impartida por el estado y que cubre el objetivo constitucional, aunque no garantiza a la población en tránsito educativo acceder a mejores niveles de vida, lograr el bienestar social y familiar.

Referencias

Aguilar, Luis F. (1992) El estudio de las políticas públicas. Primera edición, México, Miguel Ángel Porrúa.

Archivment, Truancy, and Dropping Out, en Social Forces 78. Hacia los jóvenes. Universidad Iberoamericana. Recuperado en:

[http://www.iberopuebla.mx/micrositios/ceape/docs/mesa_3a/Precarizaci%C3%B3n%20del%20empleo%20como%20ejercicio%20de%20violencia%20\(Aldrete,%20Rom%C3%A1n\)%20M%203A.pdf](http://www.iberopuebla.mx/micrositios/ceape/docs/mesa_3a/Precarizaci%C3%B3n%20del%20empleo%20como%20ejercicio%20de%20violencia%20(Aldrete,%20Rom%C3%A1n)%20M%203A.pdf)

Anderson, Campos. (2013) Por una política de Estado contra el desempleo y la precarización del trabajo de los jóvenes. Estudio. Friedrich Eberto Stiftung. Recuperado en <http://library.fes.de/pdf-files/iez/09700.pdf>

Blanco, R. y Cusato, Desigualdades educativas en America Latina: todos somos responsables, Responsables de UNESCO-Santiago de Chile.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2004) Ley General de Desarrollo Social.

Últimas reformas DOF 01-06-2016

Recuperado en:

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264_010616.pdf

CEPAL, (2002) La agenda de américa latina al comienzo del tercer milenio y el papel de las políticas sociales. Repositorio digital. Serie

- Revista CEPAL No.84. Recuperado:
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37489>
- CIDAC, (2014) Encuesta de competencias profesionales. Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. México. Recuperado en:
http://www.cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2008). Violencia entre jóvenes, desde jóvenes, contra jóvenes. En Iberoamérica: un modelo para armar. Santiago de Chile. CEPAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2015). Informe de evaluación de la política de desarrollo social en México 2014. México: CONEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2014). Evaluación Integral del Desempeño de los Programas Federales para el Mejoramiento de la Educación Media Superior y Técnica, 2012-2013. México, DF. CONEVAL.
- Donald, R. (2003), Fortalecer la rendición de cuentas en la educación pública: el desafío enfrenta Centroamérica y México, Academy for Educational Development.
- González, R. (2009). Políticas de empleo para los jóvenes: ¿entrar en el mercado de trabajo es la salida? En Castro, J. y A. Aquino, L. (ed). La juventud y las políticas sociales en Brasil. Brasilia, IPEA.
- Gutiérrez, Alma Beatriz (2007). Cultura escolar y subjetividad: a propósito de los jóvenes en nuestro país. Joven es, Revista de Estudios sobre Juventud. Instituto Mexicano de la Juventud. No 27, enero-junio. Recuperado en
<http://cendoc.imjuventud.gob.mx/clr/revistas/revistas.php?revista=027>
- Escalante Ferrer, Ibarra Franco, (2002) “La identidad de los estudiantes del Instituto Profesional e la Región”, en Identidad del Estudiante, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Fernández, M. (2014) Los desafíos de la implementación de la reforma educativa y la perspectiva estatal. En Las reformas y los estados. La responsabilidad de las entidades en el éxito de los cambios estructurales. México. IMCO.
http://imco.org.mx/indices/documentos/ICE2014_Capitulos/2014_ICE_Introduccion.pdf

- Ley del Instituto Mexicano de la Juventud. Cámara de diputados del h. Congreso de la unión Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios Últimas Reformas DOF 02-04-2015.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/87_020415.pdf
- Lugo-Morín, D. (2009) La construcción del conocimiento: algunas reflexiones. Límite. Revista de Filosofía y Psicología. Volumen 5, N° 21.
- Margulis Mario et al. (2002) "Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá Colombia. Siglo del Hombre Editores.
- Martínez, J., Palacios, M. (1996) Informe sobre la decencia. La diferenciación estamental de la pobreza y los subsidios públicos. Colección Estudios Urbanos. Chile. Ediciones Sur. Recuperado en: file:///C:/Users/ACER/Downloads/informe_sobre_la_decencia.pdf
- Murillo, F. (2006), Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. Santiago de Chile: PREAL.
- Murillo, J. y Román, M. (2010), Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina, revista Iberoamericana de Educación, n° 53.
- Mokate, K., Saavedra, J. (2006) Gerencia Social: Un Enfoque Integral para la Gestión de Políticas y Programas Sociales Washington, D.C: Banco interamericano de desarrollo. Instituto Interamericano para el Desarrollo Social. Serie documentos de trabajo. Recuperado de: <http://www.iadb.org/wmsfiles/products/publications/documents/2220394.pdf>
- Mayorga, F. y Córdova, E. Gobernabilidad y gobernanza en América Latina.
- OCDE. (2012). México mejores políticas para desarrollo incluyente. Serie "mejores políticas". Septiembre OCDE. Recuperado en: www.oecd.org/mexico/Mexico%202012%20FINALES%20SEP%20eBook.pdf
- Poggi, M. (2016) IIEP-UNESCO Buenos Aires, E-Forum: La evaluación estandarizada y la mejora de los aprendizajes. Recuperado en: <https://dgeduca.wordpress.com/2016/05/31/primer-exposicion-del-e-forum-la-evaluacion-estandarizada-y-la-mejora-de-los-aprendizajes/>

- Rivera-González, J. (2011). Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes de América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 19 Colombia.
- Roma, M. (2008), Resultados de aprendizajes en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1 , n° 1.
- Román, M. (2004), Enfrentar el cambio y la mejora en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas, *Persona y Sociedad*.
- Rosa, Santiago (2008), Reflexiones en torno a la calidad educativa, directora del Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Solís, P. (2010). La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad, en A. Arnaut y S. Giorguli (eds). *Los grandes problemas de México. Educación* (pp. 599-621). México: El Colegio de México.
- Tedesco, Juan, Gobierno y Dirección de los sistemas educativos en América Latin.
- Tiana, Alejandro, la evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. Vargas, F. (1988): Las ciencias sociales frente al problema del desempleo juvenil en el mundo. En VV.AA.: *¿Qué empleo para los jóvenes?* Madrid: Tecnos/UNESCO.

La importancia de la interpretación en el proceso formativo contemporáneo de las y los Trabajadores Sociales: la apuesta para la transformación

Jorge Hernández Valdés¹

Introducción

Dentro de la formación del Trabajo Social, se identifican necesidad de formación para lograr la transformación social en las actuales problemáticas que aquejan a la población. Es en las aulas donde debe enseñarse a las futuras y futuros trabajadores sociales que esa es la finalidad tiene la profesión que se estudia, y el generar dicha transformación requiere de un amplio tiempo de formación académica. Sin embargo, para comprender lo que ello implica es necesario situar desde el contexto en el que nos encontramos inmersos y ello necesita reconocer el impacto que tiene el modelo económico capitalista en su fase neoliberal con respecto a las ideas de formación que desde este se plantean.

De frente a lo anterior, Sandoval, (2021) señala que, estar en condiciones de hacer consciente que somos los sujetos quienes creamos y pensamos implica un proceso problemático de transitar desde donde estamos, en el contexto capitalista en una relación de dominio, a una relación que exige estar atento a dejar de hacer la reproducción de relaciones sociales donde la dependencia, subordinación, jerarquía y

¹ Profesor de Carrea de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México.

toda dimensión del dominio se dé; lo cual no es automático ya que el hábito (la costumbre, usanza, experiencia, rito, práctica) y las motivaciones inconscientes, prevalecen hasta que no se les destituye y deshagan. (p. 31) Por otra parte, Diversos autores han buscado definir lo que es la formación dentro de la docencia y al mismo tiempo han existido diversas críticas a la manera en que se lleva a cabo dicha formación.

Por ejemplo, Gadamer (1991) retoma el concepto de formación de Hegel como el ideal que permite comprender la dimensión universal de la historia en términos de la cultura. Para él, es a través de la formación la manera en la que el sujeto llega a comprender lo que le rodea. Al mismo tiempo, habla sobre la relación que hay entre la formación y el lenguaje, puesto que es a partir del segundo que se puede abrir el camino para el diálogo y de esta forma llegar a comprender a través de la relación con el otro. También recalca que primero se aprende a hablar, sin embargo, el aprender a conversar es algo que se adquiere con los años al estar en relación y querer comprender al otro. Gadamer concibe a la educación y formación como un proceso por el cual el sujeto transita de forma autónoma e inacabada, que tiene como eje de partida y eje fundamental al lenguaje.

De este modo, lo que Gadamer ve en la educación es la forma en que allí, si bien, es el sujeto desde su individualidad el que se forma, este hecho de formarse adquiere su validez en tanto permite llegar a comprender y, en consecuencia, ligarse de manera autónoma al ser universal de la cultura, en medio de una relación dialógica con el mundo en tanto tradición, y con el otro entendido éste como sujeto de participación con el que a través de la conversación se aprende. (Bernal, 2017: 39-40) Sumado a esta opinión, Nietzsche hace una crítica profunda a la formación, pues para él existe una relación demasiado asimétrica entre quienes forman y las personas que son formadas. El texto de Nietzsche titulado *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas* (1872), se coloca desde un posicionamiento diferente al de Hegel y Gadamer, pues para él, la educación actual va en contra de la forma en la que vive una persona. Desde su perspectiva, la formación se impone sobre las personas y esto hace que se silencie la intuición y naturalidad del ser estudiante.

Es así, como la relación entre la escuela y el estudiantado resulta evidentemente asimétrica, pues esta le impone un ideal de lo que debe llegar a ser. Por esta razón, la cultura dominante se impone sobre el estudiantado, debilitando sus fuerzas creativas e individuales, y en donde incluso se forma siguiendo un ideal de felicidad y progreso que responde a la cultura consumista.

Es así como, el conocimiento adquiere valor bajo la lógica del mercado, es decir, trabajo-ganancia, para con ello, permitir a las personas saciar sus necesidades. Observar cómo el modelo económico se encuentra inmerso en la manera en que se forma a las y los profesionales es necesario para hacer consciente y frenar su reproducción, pues muchas veces la enseñanza es entendida como si se tratara de una receta de cocina en donde lo que se ha de obtener es la reproducción en serie de profesionales con conocimientos acartonados y limitantes acerca de la realidad. “Es por esta razón que, dentro de esta óptica hablamos de un sujeto multidimensional y complejo que forma parte de un sistema dotado de un tipo de organización constituida por elementos diferentes, ensamblados y articulados entre sí” (Vargas de Roa, 2005, p. 134).

Reconocer esto implica también asumir que nosotros formamos parte del mundo social al que buscamos entender. Puesto que nuestra profesión se ejerce en un contexto de un capitalismo salvaje, pobreza extrema, corrupción, polarización social, procesos migratorios, violencia de género, globalización y exclusión social que forman una relación contradictoria y que desafía al profesional de Trabajo Social. (CELATS, s.f., párr. 3) Al mismo tiempo, muchas veces el conocimiento no logra ser transmitido. Por tanto, se piensa que, si comparte todo lo que se sabe, entonces está en riesgo, como si se tratara también de privatizar los saberes.

Pero esto sería necesario entrar al núcleo duro de la problemática psíquica que da soporte al sentido manifiesto de un carácter y una personalidad que en el caso de una relación en situación de educación, de conocimiento y de los trabajos llamados intelectuales, se padece con especial ahínco; y me refiero a cómo se conserva y reivindica la profesión de educador, en tanto recurso realmente superfluo pero con

mucha posibilidad de convertirse en un reproductor de dependencia y jerarquía, por tanto entorpecimiento para la transmisión de los saberes; saberes que se guardan como si fuera un tesoro propio producto de una expropiación o robo, al convertir en propiedad privada lo que es propiedad-pertenencia social y colectiva, conocimiento socialmente construido. (Sandoval, 2021, p. 32)

La interpretación en el proceso formativo

Es fundamental entender que el conocimiento no es celoso, porque este parte de una construcción en conjunto en donde a través de las experiencias individuales y colectivas es que se logra acceder a él, mismo que implica reconocer que la mayoría de lo que sabemos ha sido retomada de muchos lugares y muchas personas distintas. Al mismo tiempo, resulta relevante hablar sobre la manera en la que el conocimiento también es convertido en mercancía a la que puede llegar a acceder un reducido número de personas, mismo que está ligada a las nuevas tecnologías que se están creando supuestamente en beneficio de la sociedad y como una manera de facilitar y acceder al conocimiento.

Otro ejemplo que, a propósito de la transmisión de los saberes, está dándose de manera impresionante en la actualidad de la crisis del capitalismo lo podemos apreciar en el despliegue de los saberes convertidos en tecnología; lo cual no significa que al cuestionar a la tecnología, implique cuestionar a la técnica entendida como la “extensión” del hacer humano, mejor aún, como producto de la creación que no tendría que enajenarse ni fetichizar, pero que producto de la expropiación en que deviene cuando se privatiza el saber y el hacer para convertirlos en mercancía, se vuelva contra el propio ser humano para embrutecer y para convertirlo en un tipo antropológico donde la servidumbre voluntaria resulta de la voluntad y conciencia alienada. (Sandoval, 2021, pp. 33-34)

Lo que aquí se expone no es el satanizar las nuevas tecnologías tachándoles de malas, sino cuestionar que tanto de ellas beneficia realmente y si estas promueven el cuestionamiento y reflexión sobre lo que se obtiene de ellas, puesto que, en la actualidad pareciera que todo lo que se puede buscar o hacer con ellas es beneficioso. Sin embargo,

¿Realmente nos damos el espacio para cuestionar el conocimiento que proporcionan estas nuevas tecnologías? Recientemente, se han realizado diferentes cambios para implementar las TIC's en los espacios académico-formativos para innovar la formación y hacer más didáctico el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sin duda esto puede ser bueno para la formación de las y los futuros trabajadores sociales, sin embargo, debemos reflexionar acerca de cómo acercamos las nuevas tecnologías a ellas y ellos para que sean vistas como herramientas que se pueden utilizar para generar o evidenciar el conocimiento y no como algo que genera alienación y suple al pensamiento.

Otro punto que es necesario repensar es sobre la llamada inteligencia artificial (IA), en la actualidad con solo una orden se puede incluso pedir a la IA la creación de tareas o inclusive trabajos completos de investigación, olvidándonos por completo de realizar un proceso cognitivo tan importante como lo es el pensar, para con ello poder criticar y cuestionar lo que pareciera ya dado. En el mundo de la economía globalizada, las innovaciones tecnológicas y el uso competitivo del conocimiento juegan un papel esencial. Por esta razón, la formación, investigación y desarrollo, patentes y diseños entre otros, adquieren cada día mayor importancia en la formación universitaria. (Vargas de Roa, 2005, p. 135). El proceso pensante está ligado también a la cantidad de interpretaciones que podemos tener con respecto a diferentes cosas, dicha interpretación se relaciona con el contexto individual, familiar, comunitario y social en el que estamos inmersos como personas singulares, es decir, está relacionado con nuestras experiencias a lo largo de la vida. Por ello, cada persona cuenta con una interpretación propia de su mundo respecto de las experiencias que le son propias.

En síntesis, diré que, para la configuración de toda relación entre sujetos, singulares o colectivos, está siempre dándose un flujo de interpretaciones, consciente o inconscientemente, que le dan un sentido a lo hecho y por hacer, además de que forma parte de la configuración de lo pensable, es decir en el modo de ser pensado. Además, en el mismo proceso de la relación entre sujetos, se da un flujo intersubjetivo que Freud denominó de transferencia y contratransferencia, sin el cual la interpretación de los procesos psíquicos sería solo de la superficie de

lo evidente y lo manifiesto, quedando desconocido lo latente que se mueve más allá de lo evidente. En este sentido, se puede apreciar que en la práctica de construcción y producción de conocimientos, sobre todo en los espacios de la academia, nos quedamos con lo que vemos en la superficie de la realidad aparente, lo cual es un obstáculo epistemológico más. (Sandoval, 2021, p. 41).

Asimismo Galende, (1997) menciona la importancia de reflexionar sobre la subjetividad, es decir, mirar y reconocer el mundo interno, nuestra propia historia, pero al mismo tiempo, también el papel como sujeto social, es decir, mirar el contexto en el que nos encontramos a inmersos, “en ella se puede además involucrar características sumamente importantes como la incertidumbre, la crítica, el goce, el disfrute, la historia, la cultura, el pensar, el reflexionar, el conocer, reconocer, el significar, el compartir y el convivir” (Duque, 2009, p.147). Pues se debe tener en cuenta la cultura que enmarca su práctica y ese reconocimiento también llevara a que el trabajador, o trabajadora social mire su propia práctica y reflexione sobre ella.

La única orientación al respecto es el sujeto que realiza la práctica y ese es el profesor; es así como práctica docente es todo lo que éste último hace dentro del tiempo y espacio escolar. Dicho de otra forma, se invierte; ya que en lugar de señalar qué funciones, acciones, propósitos y normas conforman la práctica docente, ésta es definida en función del sujeto, lo que indica que esta depende, se construye, concretiza y evalúa conforme a racionalidades específicas, que necesariamente expresan una determinada concepción de la educación y del modelo teórico del que se parte. Por ende, no es posible reducirla conceptualmente a explicaciones racionales, ligadas a procesos racionales que hablan de una actividad específica, realizada en un lugar determinado. Evidentemente se hace necesario ampliar la mirada para incluir los diferentes aspectos que determinan la función y la delinean como una práctica que toma en cuenta múltiples referentes, función que sólo se concretiza en la dimensión personal de quien la ejerce. (Duque, 2009, p.147)

Dicha interpretación es la apuesta ideal para la construcción de nuevas formas de pensar una problemática, es decir, dejar de mirar

desde la superficie, para realmente adentrarnos a lo que puede ofrecernos la interpretación, en un ejercicio de introspección, en donde hay que estar dispuestos a mirarnos de manera intersubjetiva y por supuesto, de mirar a los otros de la misma manera. Reconocer cómo la interpretación es fundamental para el ejercicio del autoanálisis, el ejercicio de la autonomía, como un elemento central del pensamiento crítico, de la capacidad y despliegue del conocimiento, de la forma en que accedemos a lo no pensado y lo aún no sabido [...] (Sandoval, 2021, p. 41).

Por otro lado, el que algún conocimiento haya sido interpretado por otra persona no quiere decir que este no pueda ser re-interpretado por alguien más, el conocimiento no debe verse como algo ya dado y absoluto, sino como algo que puede ser repensado y que debe ser transmitido con posibilidades de transformación, puesto que, nos encontramos en un mundo en constante cambio. Por ello, resulta necesario que desde el Trabajo Social la formación sea vista como un espacio para la reflexión y la crítica.

Pero también creo que esto es un elemento a considerar en lo que se refiere a lo ya pensado e incluso teorizado, pues en este caso el ejercicio de la re-interpretación es lo que nos permite iniciar la problematización y crítica de lo que ya ha sido pensado y dado en el pasado, de manera que la reinterpretación nos encamina a repensar desde el aquí y ahora, considerando cómo la realidad se ha estado moviendo y en ese sentido, como ya no es suficiente el pensar teórico para dar seguimiento a lo que ahora ha devenido, pues es un proceso en el que se tiene que considerar lo dado pero dándose en perspectiva de lo por venir. (Sandoval, 2021, p. 42). Pensar en la transformación y la interpretación desde el Trabajo Social debería ser vista no como cosas diferentes, sino como procesos que se nutren mutuamente y que están presentes para poder crear desde otro lugar y un momento histórico y social diferente, ello implica empezar a situar desde el presente, sin olvidar que también es importante volver al pasado reconociendo al conocimiento como un proceso sociohistórico.

Entonces, interpretar, transformar y crear no podrían excluirse mutuamente ya que son momentos diferentes de un proceso complejo

en el que la interpretación y la transformación también son momentos previos de la creación, para decirlo de manera más simple; aunque no dejan de estar presentes en cada momento de la creación y ésta, la creación, no deja de estar en gestación en cada momento de la interpretación y la transformación. (Sandoval, 2021, p. 43). Al mismo tiempo, es necesario reconocer la manera en la que la interpretación o la re- interpretación del conocimiento impacta en cada persona. Pues ello implica mirarnos a través de un espejo, al tiempo que, apropiarnos de él, implica reconocer nuestra propia historia. Es decir, el despliegue de la capacidad de ejercer-haber autonomía a partir de la autoreflexividad crítica de la propia práctica y vida. Pero también está ese duelo de la pérdida de la ignorancia que logramos al saber lo que ignorábamos o que al leer lo que otros han pensado nos facilita pensar desde nuestra condición y contexto.

Sin embargo, es fundamental decir que el conocimiento no surge únicamente en el aula, pues este es una construcción social que se nutre de diferentes espacios y personas, “por eso no debemos olvidar algo tan básico como que el conocimiento es una producción social y que sólo entre todos sabemos todo, como dicen desde hace milenios en los pueblos originarios” (Sandoval, 2021, p. 52). Es así como, el conocimiento surge desde lo cotidiano, en el plano de lo singular combinado con una variedad de cosas y experiencias.

Por otro lado, es necesario reconocer que no podemos saberlo todo y que hay cosas propias que como profesionales del Trabajo Social nos acompañan, como nuestra ideología, nuestra cultura, nuestro posicionamiento político, etc., el cual, no necesariamente es el mismo que el de las personas con las que trabajamos. Por ello, siempre debe existir el autorreflexión y la autocrítica. La autocrítica también se refiere a reconocer cuando algo está fuera de nuestro alcance. Sin embargo, existe la posibilidad de que haya algún investigador, analista, educador o dirigente que por su trabajo profesional crea que puede atender a cualquier tipo de sujeto con cualquier tipo de postura política, por ejemplo, cómo entender que si un sujeto está desplegando un movimiento de resistencia y lucha en la perspectiva de su autonomía y libertad, pueda un investigador entender, o peor aún favorecer y facilitar en su intervención esa perspectiva, si por el contrario en sus

concepciones ideológicas y teórico políticas es un creyente de la propiedad privada, el estado y la ideología que subyace a las relaciones sociales que admiten la jerarquía, la burocracia, la dependencia y la representación subordinada. (Sandoval, 2021, p. 58)

Por ello es importante reconocer cuando una intervención puede perjudicar más de lo que podría favorecer, lo cual no quiere decir que se pueda hacer después y tratando de comprender la interpretación de las personas con las que intervenimos, sino que requiere de entender que existen otras maneras de vivir, ser y colocarse en el mundo. Ahora bien, todo lo expresado hasta aquí no pretende hacer una apología respecto de que sólo teniendo las herramientas del psicoanálisis o de cualquier otro saber especializado, permite hacer la interpretación debida, pues como he estado insistiendo, es una capacidad que podemos desplegar cualquier sujeto que se coloque en la perspectiva de hacer la reflexividad crítica de la práctica propia, lo cual nos da la posibilidad de ejercer la interpretación desde ahí, desde el sentido de la vida que como tal reconocemos que nos hemos apropiado, de manera que hacer consciente que una ideología, una teoría, una concepción del mundo, es decir, las formas diferentes en que se expresa el sentido de la vida que hemos ido configurando desde la niñez a través de lo que se nos ha ofrecido como tal, a cambio de sublimar nuestras pulsiones en el proceso de sublimación y socialización. (Sandoval, 2021, p. 58) Es así como recalcamos que la interpretación es una puerta también para el conocimiento, que puede surgir incluso en el cotidiano de la vida misma

No olvidemos que mucho del conocimiento llamado científico emana del saber cotidiano hecho conciencia organizada en discursos conceptuales. No olvidemos que la técnica es la forma como se opera dicha acción humana, de cómo se instituye en establecimientos institucionales y por tanto como se generaliza ese sentido común que se convierte en la Institución lenguaje, en la Institución Educación, en un saber hacer reconocido como tal, en común y para la comunidad, ya sea en forma de acción, práctica o praxis, según sea el nivel de transformación o creación de dicha acción humana.

Proceso formativo del profesional de trabajo social

En este caso de los espacios formativos de los y las profesionales del Trabajo Social, habrá que considerar que permitan, se pueda retomar las interpretaciones de cada una de las personas que forman parte del grupo, abriendo espacios para problematizar, criticar y cuestionar sin que sea percibido por la o el educador como desafiante, sino con la apertura de la construcción colectiva de un conocimiento construido desde muchos mundos. Puesto que, “así, el conocimiento como la historia, se hace desde la cotidianidad y haciendo consciente lo inconsciente en el sujeto respecto de sus dimensiones subjetivas histórico-social y psíquica” (Sandoval, 2021, p. 31). Para ello se necesita la transformación de la manera en la que es llevada la formación académica, sin minimizar o invalidar algún conocimiento, sin temor a pensar y a expresar eso que hemos pensado y que muchas veces está en nuestro inconsciente. Para el autor, no es más que la posibilidad de reconocer que la recreación de la vida, que de por sí hacemos desde la cotidianidad, se debe convertir en una operación práctica común de cómo desde la reflexividad crítica de la práctica deviene el pensar lo aún no pensado, práctica que no solo los intelectuales orgánicos, de vanguardia o de retaguardia, pueden hacer sino cualquier sujeto singular y sobre todo cuando se hace en colectivo.

Recuperando la discusión acerca de la formación (Bildung) dentro de los espacios académicos, la realidad es que, dentro de la ENTS, esta se asemeja mucho más a lo planteado por Gadamer y Hegel, ya que, si bien dentro de los planes y programas (Plan 2019) de estudio se enfatiza en que lo que se busca es que el estudiantado tenga una postura crítica de lo que se le enseña, para que lo aplique en las comunidades donde realiza sus intervenciones escolares y desarrolla sus programas y proyectos. El reto es superar con la modificación del plan 1996 que fue enfocado hacia una educación bancaria de la que habla Paulo Freire en su texto *La pedagogía del oprimido* (1968).

La formación en Trabajo Social debe ser un proceso integral y transformador. La ENTS, al ofrecer una educación que abarca tanto la teoría como la práctica, promueve el desarrollo de una sensibilidad ética y una toma de conciencia profunda en su estudiantado. Tal como

plantea Gadamer (1991). La formación es un proceso continuo que permite al sujeto comprender su entorno y desarrollarse plenamente en su dimensión ética y espiritual. Sin embargo, es crucial abordar las críticas de Nietzsche sobre la asimetría en la educación y fomentar una formación que no solo transmita conocimientos, sino que también empodere a los estudiantes para cuestionar y transformar las estructuras sociales. En este contexto, la ENTS se enfrenta al desafío de equilibrar la teoría y la práctica, asegurando que los futuros trabajadores sociales no solo comprendan las problemáticas sociales, sino que también adquieran las competencias necesarias para intervenir de manera ética y efectiva en diversos contextos. Así, la formación en Trabajo Social no solo contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, sino que también fortalece la identidad y el compromiso profesional de los estudiantes, preparándose para ser agentes de cambio en un mundo en constante transformación.

Dentro de la profesión del Trabajo Social se han hecho diferentes críticas en torno a la formación de las y los futuros trabajadores sociales, puesto que, los planes de estudio están centrados en conocer sobre otras disciplinas, tales como la psicología, la economía, el derecho, la filosofía, entre otras, sin embargo, esto hace que se cuestione ¿Cuál es la especificidad del Trabajo Social? O incluso, ¿Cuál es su expertis profesional?, dicho cuestionamiento permite abrir diferentes cuestionamientos que necesitan ser planteados y reflexionados, pues se reconoce que los referentes teórico-epistemológicos, técnico-metodológicos y ético-políticos, además del currículo implícito y explícito, el lugar de la investigación y las prácticas pre-profesionales, la identidad profesional, el objeto de estudio e intervención, la relación con el mercado del trabajo, el papel de la profesión ante los cambios sociales, culturales y las reformas estatales actuales, son algunos de los aspectos que complejizan el análisis y las propuestas sobre la formación profesional en Trabajo Social. (Sierra y Villegas, 2009, p.7)

La ambivalencia y divergencia que hay en torno a lo que es el trabajo social y lo que se enseña al alumnado, ha marcado una importante discusión y un importante punto de inflexión. Puesto que, estos puntos son unas de las principales razones por las que la profesión es considerada como poco importante o de menor nivel comparada con

otras disciplinas de las ciencias sociales, que se refuerza incluso con los bajos salarios que se perciben dentro del ámbito laboral y las pocas o limitadas ofertas de trabajo con las que se cuenta, puesto que “las y los profesionales en Trabajo Social, en su condición de asalariados, no escapan a las transformaciones a las que, en el actual período de mundialización del capital, está siendo sometido el mundo del trabajo” (Meoño, 2017, p.18). Debido a que, en un mundo donde importa más el capital y el libre mercado, aquellas personas que se enfocan en la atención de lo social y en enfrentar las problemáticas que el neoliberalismo ha traído consigo pasan a un segundo plano. Es a partir de ello que:

Como gremio, nos enfrentamos, pues, a una intensa precarización de los espacios laborales, a la par que se reducen los recursos requeridos para ejercer las labores profesionales. Lo que exige una mayor articulación para resistir a estas tendencias que, respondiendo a lógicas sistémicas, pretenden dismantelar conquistas históricas de la clase que vive del trabajo. Además, supone, como factor estratégico, una revisión de los proyectos de formación profesional, de manera que se comprometan con la defensa del Estado Social de Derecho y con la promoción, defensa y exigibilidad de Derechos Humanos, incluidos los gremiales. (Meoño, 2017, p.18)

La indefinición del Trabajo Social partiendo del hecho de que no existe una sola definición sobre lo que es y hace la profesión permite que esa ambivalencia crezca y que el imaginario de ser una pseudoprofesión permanezca ampliando con ello la vorágine en la que nos encontramos inmersos, es así como, “la «indefinición» del Trabajo Social, a partir de la cual afirman la existencia de vacíos y tensiones en términos de cuáles son los saberes específicos de la profesión. Esto evidencia la ausencia de debates entre profesores/as-estudiantes que posibiliten la construcción de comunidad académica, y el establecimiento de acuerdos mínimos frente a la formación profesional y al perfil que desde ésta se apunta” (Sierra y Villegas, 2009, p.6). Esto quiere decir que, la construcción de lo que es y hace el Trabajo Social no es solo una tarea que le toca a la docencia establecer, sino también al alumnado, quienes tienen que generar espacios que permitan la discusión y reflexión al

respecto, para con ello generar una sólida comunidad académica que les permita implicarse en todo lo que a la profesión le concierne.

Si bien, es cierto que las labores y ámbitos en los que se desarrolla el Trabajo Social son diversos, esto no quiere decir que por esa razón deban existir diversas definiciones de lo que es o debería ser la profesión, puesto que desde ahí se coloca al alumnado en una vorágine que muchas veces confunde el quehacer disciplinar y que lejos de contribuir a la formación de trabajadores sociales robustecidos a nivel teórico y metodológico, perjudican las acciones que se realizan en la práctica. En donde se ha mencionado que muchas veces se termina confundiendo las actividades propias del Trabajo Social con las de otras disciplinas.

Las escuelas formadoras de trabajadores sociales enfrentan actualmente dos grandes retos: el primero, reflexionar sobre los desafíos que la compleja realidad presenta en las diferentes regiones y países para la formación y posterior ejercicio profesional de sus egresados; y el segundo, actualizar sus planes de estudio a partir de un análisis profundo sobre los conocimientos teóricos-metodológicos que se requieren para la intervención profesional de acuerdo con los diferentes ámbitos de acción, los escenarios emergentes, así como los temas instalados en la agenda global y en las localidades. (Cerros y Martínez, 2020, p.67)

La discusión sobre las pocas actualizaciones a los planes de estudio de la disciplina es un punto que se ha tocado en diferentes textos y espacios, pues si bien, dentro de la carrera se menciona que las problemáticas sociales son cambiantes e inéditas, lo marcado dentro de los planes y programas de estudio evidencian la poca importancia que se le da a esta situación y en donde se continúa queriendo intervenir en problemáticas complejas desde un posicionamiento reduccionista de la realidad. Es así como, en la mayoría de los casos las problemáticas se resuelven desde la dicotomía que conlleva dirigir las respuestas llegando siempre a los extremos, sin embargo, en el campo operativo y en los diferentes territorios en los que se incide, no se pueden dar respuestas o acciones dicotómicas a los problemas complejos en los que interviene la profesión, puesto que esto hace que se complejicen aún

más dichas problemáticas. Es por esta razón que es necesario superar las miradas dicotómicas que consideran lo micro-macro social en una relación excluyente; comprender dialécticamente estas dimensiones posibilita su acercamiento desde una mirada que reconoce el carácter complementario y contradictorio de dicha relación, y por ende enfatizar en la mediación necesaria entre la comprensión de lo micro en el marco de lo macro, y las transformaciones en lo micro como aportes para la transformación en lo macro, a su vez en cómo lo macro influye en gran parte en lo que sucede en lo micro. (Sierra y Villegas, 2009, p.10)

A partir de ello, la multidisciplina es otro aspecto que se confunde en la formación del Trabajo Social, pues esto no quiere decir que seamos expertos en cada una de las diferentes disciplinas de las que conocemos muy poco, lo que permite la multidisciplina es poder tener un conocimiento lo más integral posible de las problemáticas en las que incidimos y también de las que somos parte, sin embargo, el llegar a ser expertos en una problemática específica, requiere de la actualización constante, que a su vez requiere de tener disposición para poder aprehender. Por ello, se hace necesario que tanto el profesorado como el estudiantado tenga claridad sobre las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica y ético- política de los paradigmas, de no ser así con facilidad se puede caer en graves equívocos al tratar de mezclar complementariamente paradigmas sociales, basados en distintas concepciones del conocimiento científico y del sentido de la acción, algunas veces reuniendo conceptos que no sólo son diferentes sino contradictorios y antagónicos. (Sierra y Villegas, 2009, p.11)

Si no se tiene claridad sobre esto se cae en el eclecticismo, lo que profundiza y crece la vorágine en la que se encuentra la profesión. Al mismo tiempo, es importante mencionar la necesidad de la creación de teoría propia y actualizada desde y por el Trabajo Social, la misma que solo se logra a partir de la investigación, la cual, funge como un pilar importante para poder llegar a una praxis sustentada. Puesto que para construir teoría propia del Trabajo Social es necesario realizar investigación de manera sistemática con un amplio reconocimiento de sus enfoques, de esta manera la construcción de conocimiento sobre la realidad social desde la disciplina no se constriñe a una única aproximación. La diversidad de la cuestión social demanda a la

disciplina saberes metodológicos tanto cuantitativos como cualitativos. (Cerros y Martínez, 2020, p.75)

Sin embargo, pocos esfuerzos se han realizado por enfocarse en aprender y enseñar a hacer investigación y lograr contar con un pensamiento crítico desde la profesión. Pues si bien, todo apunta a que en la formación se dirige hacia el Trabajo Social Contemporáneo, en donde se integran nuevos conocimientos de acuerdo con las problemáticas actuales, esto poco se ha visto planteado dentro de la docencia y en el campo operativo. Por esta razón, es necesario que se reconozca que el debilitamiento de los esquemas de bienestar ha afectado las dinámicas del mercado laboral donde se insertan los trabajadores sociales, estableciendo cambios en el ámbito público y privado, así como en la prestación de los servicios sociales y en la gestión para el abordaje de la cuestión social. Estas transformaciones del mundo laboral según Cerros y Martínez, (2020) han mostrado la imperiosa necesidad de que las escuelas formadoras de trabajadores sociales actualicen sus planes de estudio a partir de reflexiones críticas de los nuevos escenarios en los que se desenvuelven profesionalmente, de los procesos formativos generados en las aulas y en las prácticas de campo, de la imprescindible vinculación teoría-práctica, así como de su desarrollo personal y profesional, con el fin de que cuenten con mayores conocimientos, habilidades y destrezas para incidir favorablemente en su entorno. (p.77)

La necesidad de crear espacios de discusión que se enfoquen en el cuestionamiento acerca de la manera en la que es llevada a cabo la formación de las y los trabajadores sociales es sustancial para poder lograr una transformación, que, como bien se mencionó anteriormente, no es una tarea externa al alumnado, sino que también los y las integra, sin embargo, para lograr esto se requiere que haya un interés de su parte por proponer cambiar y una actualización constante a los diferentes planes de estudio, así como de parte de la docencia y el lado administrativo. Que no pueden estar enfocados solamente a recuperar una sola metodología, sino al conocimiento amplio de todas aquellas que se han creado desde el Trabajo Social.

Transversalizar la reflexión histórica de la profesión, la reflexión sobre lo ontológico y lo ético-político, replantear la propuesta de enseñanza-aprendizaje de los elementos teórico-metodológicos, repensar la práctica pre-profesional como una estrategia de proyección de la Escuela, articular el componente de fundamentación en ciencias sociales para cualificar lecturas de contexto en concreto y no en abstracto, relacionar el componente de investigación como un elemento potenciador de la praxis, profundizar en las reflexiones sobre lo político, lo pedagógico, el método, como elementos fundamentales de la acción profesional; todo esto es parte de las pistas y propuestas que surgieron en los talleres, que se vienen planteando en diversos espacios, y que evidencian vacíos o limitantes del Programa de Trabajo Social actualmente;

superarlos depende de que los/as directivos/as, profesores/as, estudiantes, egresados/as decidan asumir su momento y su responsabilidad histórica.

Conclusiones

Señalar que, desde el punto de vista de los elementos formativos de la profesión de Trabajo Social es necesario replantearse qué se interpreta y se realiza por formación, el mundo contemporáneo nos coloca en un momento en el que pareciera que el conocimiento solo es aquel que es mercantilizarle, olvidando lo que se encuentra en nuestras interpretaciones del mundo en el que habitamos. Es necesario decir que nada del conocimiento que se creó en el futuro es inamovible o certero, eso abre la posibilidad que existe en las re-interpretaciones que podemos crear de el y que deben responder a las nuevas problemáticas que, como profesionales de lo social, nos toca mirar. Y que también implica realizar un ejercicio de introspección y reconocimiento de nuestras propias interpretaciones del mundo desde la autocrítica y reflexión. Es así, como, lograr la transformación requiere de no solo interpretar o re-interpretar el mundo, sino en lo que hacemos con eso que sabemos, es decir, está en el actuar.

Con todo, estar en condiciones de hacer consciente que somos los sujetos quienes creamos y pensamos implica un proceso problemático de transitar desde donde estamos, en el contexto global en una relación

de dominio, a una relación que exige estar atento a dejar de hacer la reproducción de relaciones sociales donde la dependencia, subordinación, jerarquía y toda dimensión del dominio se dé; lo cual no es automático ya que el hábito (la costumbre, usanza, experiencia, rito, práctica) y las motivaciones inconscientes, prevalecen.

Finalmente, Considerar en lo que se refiere a lo ya pensado e incluso teorizado, pues en este caso el ejercicio de la *re-interpretación* es lo que nos permite iniciar la problematización y crítica de lo que ya ha sido pensado y dado en el pasado, de manera que la reinterpretación nos encamina a repensar desde el aquí y ahora, considerando cómo la realidad se ha estado moviendo y en ese sentido. No olvidemos que mucho del conocimiento llamado científico emana del saber cotidiano hecho conciencia organizada en discursos conceptuales, el conocimiento es una producción social y que sólo entre todos sabemos todo, como dicen desde hace milenios en los pueblos originarios.

Referencias

- CELATS. (s.f.). Trabajo Social: formación profesional y desafíos para el ejercicio profesional al 2030. <https://celats.org/noticias/trabajo-social-formacion-profesional-y-desafios-para-el-ejercicio-profesional-al-2030/#:~:text=Nuestra%20profesi%C3%B3n%20se%20ejerce%20en%20un%20contexto>
- Cerros, E y Martínez, V. (2020). La formación profesional del Trabajo Social en México: una revisión del currículo actual. <http://cathi.uacj.mx/handle/20.500.11961/15809>
- Meoño, R. (2017). Trabajo Social en Costa Rica. Desafíos para la profesión y el ejercicio profesional en tiempos de mundialización del capital (en trabajo y formación en Trabajo Social. Avances y tensiones en el contexto iberoamericano). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=701266>
- Bernal, D. (2017). Una aproximación al concepto de Formación en la filosofía de Hegel y Gadamer en contraste con algunos enunciados de Nietzsche. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/4473>

- Duque, López. A.M. (2009). El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan. <https://shre.ink/8Bzp>
- Gadamer, H.G. (2012). Verdad y método. Madrid. Tusquets
- Sandoval Álvarez, R. (2021). El sujeto como estrategia de su propia metodología de investigación. Contra el anexionismo metodológico. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2021/El%20sujeto%20como%20estrategiaPDF.pdf>
- Meoño, R. (2017). Trabajo Social en Costa Rica. Desafíos para la profesión y el ejercicio profesional en tiempos de mundialización del capital (en trabajo y formación en Trabajo Social. Avances y tensiones en el contexto iberoamericano).
- Sierra, J y Villegas, S. (2009). La formación profesional en Trabajo Social. Vigencia del debate sobre los paradigmas sociales. El caso de la Universidad del Valle. https://www.researchgate.net/publication/318074252_La_formacion_profesional_en_Trabajo_Social_Vigencia_del_debate_sobre_los_paradigmas_sociales_El_caso_de_la_Universidad_del_Valle
- Vargas de Roa, R.M. (2005). Algunas reflexiones sobre la formación en Trabajo Social. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929382>

Revisión Sistemática de Literatura sobre Políticas educativas de inclusión para el Trastorno del Espectro Autista

Evelyn Clarissa Zúñiga Rivera,
Zulae Marisela Zúñiga Rivera,
Marisela Rivera Montoya²

Introducción

Las políticas educativas mexicanas han atravesado a lo largo de los años cambios dirigidos a cumplir con estándares internacionales o agendas políticas del gobierno en turno desde los años ochenta, “México se unió al Movimiento de Reforma Educativa Global, GERM (por sus siglas en inglés) promovido por organismos transnacionales, por medio del proceso de modernización del sistema educativo impulsado por Miguel de la Madrid y acogido por Carlos Salinas de Gortari (Poblano, 2021), derivado de los cambios educativos internacionales, la política educativa mexicana se ha y se sigue transformando para estar en consonancia con estas convenciones de carácter global.

Desde la firma del Tratado de Libre Comercio (TCL) entre México, Canadá y Estados Unidos, la incorporación del país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las políticas del Banco Mundial y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se empezaron a sentir estos cambios educativos en el país. Cambios enmarcados en un mundo en veloz transformación, en el cual se redefinen los roles de los países en el ámbito económico, político, social y educativo, dejando en visto todas las nuevas necesidades, problemas y demandas surgen en el sector

² Académicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Campus Culiacán.

público, privado y social de un mundo cada vez más complejo. Las preocupaciones por el crecimiento económico, la productividad y la competitividad mundial recaen, en buena medida, en el sector educativo, por ende, en la política educativa (Poblano, 2021).

Siguiendo con las exigencias de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas y la agenda 2030, surgen nuevos cambios en todos los sectores, esto nos deja con el más reciente cambio es al modelo educativo mexicano conocido como la nueva escuela mexicana, el cual está en su fase de pilotaje en los primeros años de la educación básica, el cual promete la nueva transformación del país, que el gobierno actual ha venido manejando como propagando publicitaria y así mismo como su eje principal de trabajo, este nuevo modelo educativo promete ser más inclusivo y trabajar en torno a siete ejes articuladores y uno de ellos es la inclusión educativa, alineándose a dos de los objetivos de esta agenda que son el cuarto: educación de calidad y el décimo: reducción de las desigualdades.

Sassen (2007) expone cómo los procesos transnacionales como la globalización política, económica y cultura enfrentan a las ciencias sociales entre ellas a la pedagogía, a una serie de desafíos teóricos y metodológicos, que surgen debido a que lo global trasciende el marco exclusivo de lo que se conoce como Estado-nación y al mismo tiempo habita parcialmente los territorios e instituciones nacionales, como la Secretaría de Educación Pública. Dentro de estas instituciones se encuentran dinámicas globalizadoras, que, aunque las instituciones por poner un ejemplo sean de ámbitos nacionales o locales, hay procesos que forman parte de esta globalización política, económica y cultural, porque incorpora redes transfronterizas que conectan a múltiples procesos y a actores locales o nacionales como acuerdos de la OCDE agenda 2030 sobre educación que impactan a todos los usuarios de centros educativos desde el personal educativo, padres y madres de familia y estudiantes, los cuales son de diversas etnias, razas, género, edades, profesiones, clases sociales, etc., donde se trata de incluir a todos los implicados en la educación.

De ahí la importancia de estudiar la inclusión educativa, el cual es un enfoque que busca garantizar el derecho a una educación de calidad

para todos, por medio de leyes, normas y estatutos oficiales, en donde el último cambio al modelo educativo promete garantizarla, donde se entiende como la implicación de los niños y niñas en la formación de espacios educativos en los que sean conscientes de que, si falta uno o una por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, condición migratoria, religión o diferencia en capacidad, entonces no están incluidos todos ni todas (SEPyC, 2022). También señalar lo relevante de analizar cómo es el proceso de socialización e implementación de las políticas educativas de inclusión, enmarcados en un mundo donde la diversidad se hace presente en cada una de las aulas de las escuelas, en la cual se manifiestan las diferencias entre estudiantes, una de ellas puede ser diferentes condiciones de vida como ser neurodivergente, concepto acuñado por Singer (1997) que hace referencia a la variedad de formas en que todas las personas piensan y se comportan, dentro de los cuales se incluyen diversos trastornos del neurodesarrollo entre ellos el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Es de gran importancia estudiar desde las ciencias sociales cómo las políticas educativas son implementadas para el TEA pues esta condición neurodivergente tiene una alta prevalencia en edad escolar, y las dificultades que presentan en los centros educativos para poder lograr la inclusión real, pues presentan diferentes niveles de severidad sus características individuales, además de los tres rasgos principales en la comunicación, conductas repetitivas y dificultades en las relaciones sociales, lo que implica grandes diferencias a la hora de intervenir y adecuarles los contenidos educativos y así hacerles parte de las actividades dentro de los centros educativos (Hernández, 2011).

Para ello, la revisión sistemática de la literatura, permite estudiar las relaciones entre políticas educativas y TEA, por medio de los buscadores científicos accedidos a través del catálogo de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con una búsqueda por palabras claves obtenidas con ayuda de tesauros, con filtro especiales de año de publicación no mayores a diez años desde la consulta en el año actual, así como también filtro de acceso abiertos, lectura de títulos y de resúmenes para poder después descargar y analizar el documento completo, teniendo como último filtro la disponibilidad del documento y así poder analizar los abordajes teórico-metodológicos que se han utilizado para abordar

este tema. Debido a lo anteriormente expuesto nos encontramos con la siguiente pregunta ¿Qué posturas teórico-metodológicas existen en la bibliografía disponible sobre políticas educativas de inclusión en Trastorno del Espectro Autista del 2013 a la fecha?

La revisión sistemática de la literatura en este caso analiza las posturas teóricas-metodológicas es fundamental en las investigaciones pues permiten establecer el estado del arte dándole fundamentos al marco teórico y determinar la relevancia y pertinencia de esta, asimismo nos permite tener puntos de referencia en los autores de frontera de la investigación para tener claridad de lo que se ha estudiado, de qué manera se ha estudiado, desde qué perspectivas teóricas y metodológicas y cuáles son los vacíos o limitaciones de dichos estudios, a su vez permite encontrar similitudes y diferencias de los estudios realizados y un punto de comparación con la propia investigación.

Metodología

Para fines de la revisión sistemática de la literatura sobre políticas educativas de inclusión para el TEA, se utilizó una fórmula establecida por la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) 2020, la cual permitió analizar las posturas teórico-metodológicas en las cuales se ha abordado el estudio de las políticas educativas y autismo, posteriormente se determinaron criterios de inclusión y exclusión que permitieron definir los artículos afines al trabajo de investigación. Se trabajaron criterios de inclusión para determinarlos, los cuales son los siguientes: se consideraron artículos publicados en inglés y en español en el periodo de 2013-2023 que sean artículos de investigaciones ya finalizadas con resultados teóricos o empíricos. En el proceso de revisión se han excluido documentos que tengan las tres palabras clave de la fórmula de búsqueda.

Las fuentes de información seleccionadas para la revisión sistemática de la literatura fueron las bases de datos disponibles en el catálogo de la Dirección General de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Sinaloa, de la cual se eligió el área de conocimiento de Ciencias Sociales, se tuvo disponibles diversas bases de datos y después

de revisarlas, se seleccionaron Scopus, Web of Science y Taylor and Francis debido a que son las que mostraron mayor practicidad para utilizar filtros de la información, haciendo que fuera más precisa, y en ellas se encontraron mayor número de documentos relacionados al tema consultados durante el mes de septiembre y octubre del año en curso.

Tabla 1. Tesauros para determinar búsqueda “Política educativa”

Palabras clave	Términos de tesauro/ sinónimos	Keywords	Thesaurus synonyms	termins/
Políticas educativas	Política social/políticas públicas	Educación policías/ educacional es policías	Sociales policías/ public policies	
	Discriminación educacional		Educational discrimination	
	Educación alternativa		Alternative education	
	Educación con vocación internacional		Education with an international vocation	
	Educación y cultura		Education and culture	
	Educación y ocio		Education and leisure	
	Estado y educación		State and education	
	Estrategias educativas		Educational strategies	
	Política docente		Teaching policy	

Fuente: Elaboración propia, 2023

Tabla 2. Tesauros para determinar búsqueda “Trastorno del espectro autista”

Palabras clave	Términos de tesauro/ sinónimos	Keywords	Thesaurus synonyms	termins/
Trastorno del Espectro Autista	Diagnóstico	Autism Spectrum Disorders	Diagnosis	
	Psicología		Psychology	
	Terapia		Therapy	
	Psicopatología		Psychopathology	
	Tratamiento		Treatment	
	Neurodivergente		Neurodivergent	
	Trastorno		Disorder	
	Autismo		Autism	
	Trastorno del desarrollo		Developmental <u>disorder</u>	

Fuente: Elaboración propia

Para poder realizar las búsquedas en todas las plataformas disponibles en el catálogo universitario, se seleccionaron las palabras clave por medio del contenido que se muestra en la tabla 1, con ayuda de los tesauros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) y Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y Alimentación (FAO, por sus siglas en inglés), y así se obtuvieron los conceptos adecuados para determinar las palabras claves que son: “políticas educativas”, inclusión y autismo y en inglés “educational policies”, inclusion y autism.

Tabla 3.

Tesauros para determinar búsqueda “inclusión e inclusión educativa

Palabras clave	Términos de tesaurus/ sinónimos	Keywords	Thesaurus synonyms
Inclusión/ inclusión educativa	Adaptación social	Inclusión/ educational inclusión	Social adaptación
	Alienación social		Social alienation
	Capital social		Social capital
	Ciudades inclusivas		Inclusive cities
	Control social		social control
	Influencia social		Social influence
	Institucionalización		Institutionalization
	Norma social		social norm
	Participación social		Social participation
	Reintegración		Economic reintegration
	económica		Socialization
	Socialización		

Fuente: Elaboración propia

Para acotar la búsqueda de los documentos para esta revisión sistemática se añadieron en todas las plataformas las palabra clave “CHILDREN” o “NIÑOS” utilizando el operador booleano AND además de las palabras ya seleccionadas y se obtuvieron los siguientes resultados para Science Direct 1998 en inglés y 9 en español, Ebscohost 4 sólo resultados en español, Jstor 18 en español y 792 en inglés, en SAGE journals 12540 en inglés y 6 sólo español, en Springer Link encontramos 25046 para inglés y en español no se encontró nada, para Cambridge 11888 en inglés, 1868 para español, Scopus 261 en inglés y

ninguno en español, Taylor and Francis 23680 en inglés, y uno en español, y por último en Web of Science 223 en inglés y ninguno en español.

Continuamos en la utilización de filtros para precisar aún más la información y en todas las plataformas utilizamos todos los filtros anteriores de años, tipo de documento, de acceso abierto, en ambos idiomas y quitamos la palabra clave “CHILDREN” o “NIÑOS” y añadimos la palabra clave, que ésta es la esencial dentro de la investigación de “AUTISM” o “AUTISMO”, donde se obtuvieron los siguientes resultados contenidos en la tabla 4.

Tabla 4. Buscadores y resultados de búsqueda.
Elaboración propia septiembre 2023

BUSCADOR: SCIENCE DIRECT		BUSCADOR: SPRINGER LINK		BUSCADOR TAYLOR AND FRANCIS	
KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION	KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION	KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION
FILTERS	RESULTS	FILTERS	RESULTS	FILTERS	RESULTS
NONE	83120	NONE	140,354	NONE	802,296
YEAR 2013-2023	57893	YEAR 2013-2023	106,132	YEAR 2013-2023	336,453
RESEARCH ARTICLES	37,117	ONLY ARTICLES	43,132	ONLY ARTICLES	291,814
ONLY ENGLISH	37,069	ENGLISH	43,049	ENGLISH	291,800
AREAS: SOCIAL SCIENCE	15,278	SPANISH		OPEN ACCESS	44,374
OPEN ACCESS	9,202	NINGUNO	138	SPANISH	POLITICAS EDUCATIVAS AND INCLUSION
SPANISH	POLITICAS EDUCATIVAS AND INCLUSION	AÑOS 2013-2023	128	NO FILTERS	907
NINGUN FILTRO	606	SOLO ESPAÑOL	6	AÑOS 2013-2023	498
AÑO 2013-2023	467	SOLO ESPAÑOL	0	ACCESO ABIERTO	45
ARTICULOS DE INV	301	BUSCADOR: CAMBRIDGE		SOLO ARTICULOS	43
ACCESO ABIERTO	291	KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION	SOLO ESPAÑOL	1
SPANISH	201	FILTERS	RESULTS		
BUSCADOR: EBSCO HOST		NONE	1,099,94	BUSCADOR SCOPUS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION
ENGLISH	NO RESULTS	YEAR 2013-2023	53073	NONE	3079
SPANISH	POLITICAS EDUCATIVAS AND INCLUSION	ONLY ARTICLES	4,067	YEAR 2013-2023	2904
FILTROS	RELATADOS	OPEN ACCESS	9467	ONLY ARTICLES	2079
AÑOS 2013-2023	137	AREAS: SOCIOLOGY	678	ENGLISH	1606
BUSCADOR: SAGE JOURNALS		SPANISH	POLITICAS EDUCATIVAS AND INCLUSION	OPEN ACCESS	877
KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION	NINGUNO	15886	SPANISH	POLITICAS EDUCATIVAS AND INCLUSION
FILTERS	RESULTS	AÑOS 2013-2023	6341	NINGUN FILTRO	25
NONE	401894	ACCESO ABIERTO	1838	AÑOS 2013-2023	24
YEAR 2013-2023	186765	AREAS: SOCIOLOGIA	62	SOLO ARTICULOS	21
RESEARCH ARTICLES	140501	BUSCADOR: WEB OF SCIENCE		SOLO ESPAÑOL	18
OPEN ACCESS	2426	KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION	BUSCADOR JSTOR	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION
SPANISH	POLITICAS EDUCATIVAS AND INCLUSION	FILTERS	RESULTS	KEY WORDS	
NINGUN FILTRO	165	NONE	3,053	NONE	17900
AÑOS 2013-2023	83	YEAR 2013-2023	2,618	YEAR 2013-2023	5413
ARTICULOS DE INV	63	ONLY ARTICLES	1,981	FILTER JOURNALS	1343
ACCESO ABIERTO	33	ONLY ENGLISH	1,938	ENGLISH	1317
		OPEN ACCESS	922	SPANISH	POLITICAS EDUCATIVAS AND INCLUSION
		SPANISH	POLITICAS EDUCATIVAS AND INCLUSION	NINGUN FILTRO	642
		NINGUN FILTRO	0	AÑOS 2013-2023	544
				SOLO JOURNALS	35
				SOLO ESPAÑOL	33

Fuente: Elaboración propia septiembre 2023.

Tabla 5.
Resultados con tercera palabra clave “AUTISMO” o “AUTISM”. .

BUSCADOR: SCIENCE DIRECT		BUSCADOR: CAMBRIDGE	
FILTERS	RESULTS	FILTERS	RESULTS
KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION	KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION
QUIT CHILDREN ADD AUTISM	96	QUIT CHILDREN ADD AUTISM	9911
SPANISH	POLÍTICAS EDUCATIVAS AND INCLUSIÓN	SPANISH	POLÍTICAS EDUCATIVAS AND INCLUSIÓN
QUIT NIÑOS ADD AUTISMO	6	QUIT NIÑOS ADD AUTISMO	1838
BUSCADOR: EBSCO HOST		BUSCADOR: JSTOR	
KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION	KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION
QUIT CHILDREN ADD AUTISM	NONE	QUIT CHILDREN ADD AUTISM	20
SPANISH	POLÍTICAS EDUCATIVAS AND INCLUSIÓN	SPANISH	POLÍTICAS EDUCATIVAS AND INCLUSIÓN
QUIT NIÑOS ADD AUTISMO	76	ADD AUTISMO	7
BUSCADOR: SAGE JOURNALS		BUSCADOR: SCOPUS	
KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION	KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION
QUIT CHILDREN ADD AUTISM	605	QUIT CHILDREN ADD AUTISM	33
SPANISH	POLÍTICAS EDUCATIVAS AND INCLUSIÓN	SPANISH	POLÍTICAS EDUCATIVAS AND INCLUSIÓN
ADD AUTISMO	1	ADD AUTISMO	NONE
BUSCADOR: SPRINGER LINK		BUSCADOR: TAYLOR AND FRANCIS	
KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION	KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION
QUIT CHILDREN ADD AUTISM	196	QUIT CHILDREN ADD AUTISM	815
SPANISH	POLÍTICAS EDUCATIVAS AND INCLUSIÓN	SPANISH	POLÍTICAS EDUCATIVAS AND INCLUSIÓN

Fuente: elaboración propia 2023.

Después procedimos a leer los títulos de todos los resultados obtenidos para verificar que tuviera relación con la investigación sobre políticas educativas de inclusión en autismo, y nos percatamos que en algunos buscadores se podían obtener resultados de las palabras clave “educational policies” AND “inclusion” AND “autism”, y en español “políticas educativas” AND “inclusión” AND “autismo” con filtros de búsqueda que tuviera esas palabras sólo en el título, sólo en el abstract y sólo en las palabras clave del autor, obteniendo los siguientes resultados que se muestran a continuación (véase Tabla 5).

Tabla 6. Buscadores con filtros especiales como título, abstract y palabras claves de autor/es.

BUSCADOR: TAYLOR AND FRANCIS		BUSCADOR: WEB OF SCIENCE	
KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION	KEY WORDS	EDUCATIONAL POLICIES AND INCLUSION
FILTERS	RESULTS	FILTERS	RESULTS
NONE	802,296	NONE	3,053
YEAR 2013-2023	336,453	YEAR 2013-2023	2,619
ONLY ARTICLES	291,814	ONLY ARTICLES	1,981
ENGLISH	291,800	ONLY ENGLISH	1,938
OPEN ACCESS	44,312	OPEN ACCESS	922
ONLY IN THE TITLE	14	ONLY TITLE	2
ONLY IN THE KEYWORDS	23	ONLY ABSTRACT	256
ONLY WORDS IN ABSTRACT	729	AUTHOR KEYWORDS	4
ADD CHILDREN	23,680	ADD CHILDREN	223
QUIT CHILDREN ADD AUTISM	815	QUIT CHILDREN ADD AUTISM	2
ONLY IN THE TITLE	2	ONLY TITLE	0
ONLY IN THE ABSTRACT	8	ONLY ABSTRACT	2
ONLY KEYWORDS	1	AUTHOR KEYWORDS	0
SPANISH	POLÍTICAS EDUCATIVAS AND INCLUSIÓN	SPANISH	POLÍTICAS EDUCATIVAS AND INCLUSIÓN
NO FILTERS	907	NINGÚN FILTRO	0
AÑOS 2013-2023	498		
ACCESO ABIERTO	45		
SÓLO ARTÍCULOS	43		
SÓLO ESPAÑOL	1		
EN EL TÍTULO	0		
EN EL ABSTRACT	4		
EN LAS PALABRAS CLAVE	0		
AÑADIMOS NIÑOS	1		
QUIT NIÑOS ADD AUTISMO	0		

Fuente: Elaboración propia septiembre 2023.

Finalmente siguiendo con los criterios de exclusión, se descartaron aquellos que no salieran en la búsqueda que tuviera que incluir obligatoriamente “Autism” , quedando Taylor and Francis con 6 documentos en inglés, Web of Science con 2 documentos en inglés y Scopus con 33 documentos en inglés, después descartamos aquellos que estuvieran repetidos en los buscadores descartando a todos los de Taylor and Francis pues también aparecían en Scopus, quedándonos con 35 documentos en Scopus 33 y 2 de Web of Science.

Posteriormente se leyeron los títulos para que también tuviera la variable “children” pues todos los resultados obtenidos fueron en idioma inglés, descartando uno de Web of Science y 13 de Scopus, quedando para este filtro un documento de Web of Science y 20 de Scopus, después nos pusimos a leer los resúmenes o abstracts de cada documento descartando aquellos documentos que no incluyeran las cuatro palabras”.

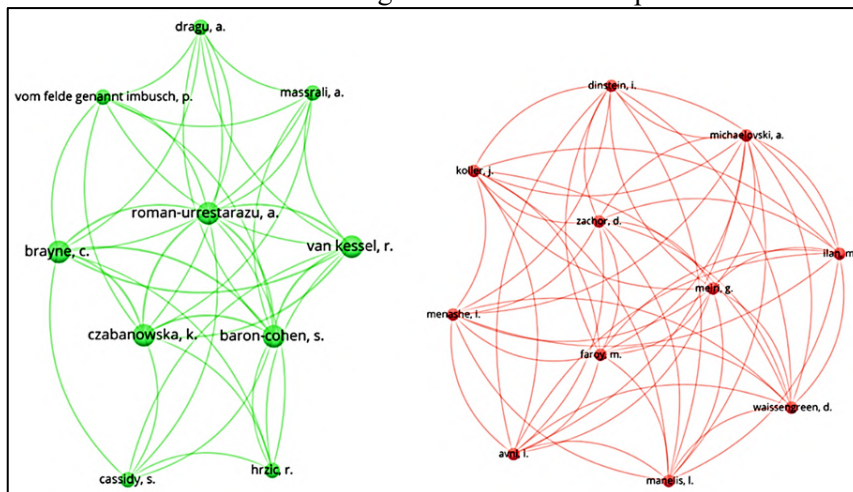
policy” o “educational policies”, “autism”, “inclusion” y “children”, para así seleccionar los que se iban a descargar para su análisis teórico-metodológico, quedando fuera el documento de Web of Science y 20 de Scopus, para posteriormente poder descargar y acceder a los documentos completos para realizar la revisión sistemática teórico-metodológica, encontrando un último filtro pues no se pudieron descargar todos ellos, teniendo como muestra final diez documentos.

Resultados

En el buscador Scopus nos permite analizar diferentes datos de los documentos donde pudimos notar que a partir del años 2019 se empieza a publicar más sobre políticas educativas en inclusión para Trastorno del Espectro Autista, se encuentran más publicaciones en Europa especialmente en Inglaterra y en países como Estados Unidos y China, pero no se encuentra ninguna publicación en América Latina ni en México, se realizan más este tipo de estudios en las áreas de conocimientos de Ciencias Sociales, Medicina y Psicología, además de poder analizar los autores que se encuentran ahí, así como las co-citas utilizando el software VOS viewer, teniendo como resultado la

siguiente red de autores, en las cuales se logró tener como resultado que los autores de mayor referencia para este tema.

Ilustración 1. Buscador Scopus Red de autores citados en categoría Trastorno del espectro autista



Fuente: Elaboración propia septiembre 2023

Para analizar los documentos se hizo una tabla donde se clasificaron los doce documentos por objetivos, método, acercamiento teórico, resultados y discusiones o conclusiones de los autores para poder analizar las similitudes y diferencias entre ellos. Entre los diez documentos analizados pudimos encontrar que tres de ellos son investigaciones que se hace a través de documentos sobre autismo, leyes que existen en los diferentes países: uno de ellos habla de Europa, otro sobre Grecia, y uno en Cuba, narran la historia de cómo se ha ido transformando la legislación en cada uno de sus países para la inclusión educativa y cómo en cada uno de ellos por medio de organismos internacionales existe la presión por incluir el tema de inclusión educativa en las leyes o normas.

Sin embargo, estos tres documentos también tienen sus propias diferencias, en el documento de Mitroulaki, Samakouri and Serdari (2023) se exploran los cambios en las legislaciones a partir de la pandemia y cómo el impacto de la transición de la educación presencial a la modalidad en línea afectó principalmente a los estudiantes con

Trastorno del Espectro Autista, pues las condiciones no eran las óptimas para lograr su inclusión educativa durante este periodo.

En el documento de Gómez, Llopiz, Álvarez, Quispe-chero, Zárate, Uribe & Núñez (2020) nos hacen hincapié en la necesidad de una formación docente y continua preparación del personal educativo para poder lograr la inclusión del alumnado con TEA. Asimismo, en el documento de van Kessel, Hrzic, Cassidy, Brayne, Baron-Cohen, Czabanowska & Roman-Urrestarazu (2021) nos hacen un análisis cualitativo comparativo de las legislaciones europeas nos mencionan la necesidad de respetar el derecho a la educación de las personas con TEA y de tener aulas con personal multidisciplinario que pueda responder a las necesidades del alumnado e incluir en las aulas mixtas a las personas con TEA con sus pares.

Se encontró un solo documento que era un estudio comparativo longitudinal de alumnos con TEA en escuelas especiales y escuelas normales, donde Ilan, Faroy, Zachor, Manelis, Waissengreen, Michaelovski, Avni, Menashe, Koller, Dinstein & Meiri (2023) nos exponen por medio de correlaciones que se hicieron entre una prueba para autismo (ADOS.2), pruebas cognitivas y de lenguaje y un cuestionario que las personas con TEA no muestran diferencias significativas en ninguno de los aspectos evaluados para personas en escuelas especializadas en autismo y aquellas escuelas normales, todo apunta a que las diferencias en la mejoría se encuentran en el diagnóstico temprano de TEA, sin embargo en el único aspecto que hubo una pequeña mejoría fue en el aspecto del lenguaje, pudiendo ser una posible consecuencia de la convivencia con sus pares, mostrando como es importante la inclusión de alumnado con TEA en escuelas normales.

En el documento de Salyakhieva & Saveleva (2019) nos muestran un análisis del discurso en medios de comunicación y las creencias de la población sobre el autismo por medio de un cuestionario, obteniendo como resultado que la población en general simpatiza con las personas con TEA sin embargo, en el discurso en los medios de comunicación sigue existiendo estigma y exclusión, o invitan a realizar un trabajo informativo y educativo intensivo y sistemático con el público y los

representantes de los medios de comunicación para superar los mitos y estereotipos sobre las personas con TEA. Evidentemente, la inclusión social de las personas con TEA es imposible sin el apoyo de los medios de comunicación y de la opinión pública y cómo debemos de cambiar desde aquí en el discurso lo que se informa sobre el TEA.

Por otra parte, tenemos los documentos de Bariffe & Pittas (2021) y Lisak, Lessner, Stošić, Kossewska, Troshanska, Petkovska, Cierpiałowska & Preece (2022) donde analizan pero desde la perspectiva de los profesores la información y práctica docente para la inclusión en alumnado con TEA, ambos estudios muestran en sus resultados la necesidad de mejorar la información que tienen los docentes sobre el TEA, así como la urgencia de la capacitación del personal educativa y la continua preparación en el espectro, pues tienden a tener información muy general sobre lo que es, influido por creencias, mitos, estigmas y prejuicios que limitan la puesta en práctica de la inclusión educativa.

No obstante, en el estudio de Bariffe & Pittas (2021) se realiza desde la metodología cualitativa con entrevistas semi estructuradas a nueve profesores, separando los resultados en tres categorías: creencias acerca de la inclusión y niños con autismo, prácticas educativas para la inclusión y la influencia de la experiencia educativa del maestro en la inclusión, y en el estudio de Lisak et. al (2022) se realiza un cuestionario a 242 profesores, haciendo correlaciones para los apartados que venían en el mismo cuestionario.

En este sentido el estudio de Ballantyne, Wilson, Towe & Gillespie-Smith (2022) abona a los estudios anteriormente mencionados, sin embargo además de tomar en cuenta la perspectiva de los profesores, incluyen al personal educativo y a los profesores de apoyo teniendo un muestra de 138 participantes, utilizando la metodología mixta con un cuestionario y una entrevista, indagando las barreras y obstáculos que perciben para la inclusión educativa de estudiantes con TEA, teniendo como resultado que no hay diferencias sobre el conocimiento del TEA entre las personas dependiendo del nivel donde laboran, porque ambos tienen deficiencias de ellos, en las respuestas cualitativas, se encontraron que hay barreras respecto a la información que se tiene

sobre TEA, porque no es clara ni tan accesible, existen dificultades para manejar a los alumnos con TEA, es decir, lo que conocen sobre ello, muchas veces difiere de lo que realmente pasa en la práctica, y aunado a esto, se encuentra una deficiencia de la participación de los padres. Se encuentra una mejoría en los conocimientos en los síntomas del personal más nuevo, pero siguen existiendo barreras en la práctica de inclusión para las personas con TEA.

Similar a este se encuentra el artículo de Hasson, Keville, Gallagher, Onagbesan & Ludlow (2022) donde el objetivo era permitir a los niños con TEA, padres/cuidadores de niños con TEA y NEE personal de la escuela, expresar sus experiencias de apoyo en educación general, realizando un estudio exploratorio de tipo cualitativo con reflexión del análisis temático, con un total de sujetos de 23: 12 personal educativo, 7 padres de familia y 4 niños con TEA, encontrando como resultados que existen problemas para cubrir las necesidades del TEA dentro de las escuelas, el tratamiento y todo lo que requiere es poco accesible, hay una sensación de no entendimiento de su perspectiva y falta de apoyo social y educativo, un sentido de lucha constante contra el sistema y en el sistema, además de tener un impacto negativo en la vida de los que le rodean a la persona con TEA pues todo lo que el sistema les pone como obstáculos para acceder a la educación, entre otros espacios, genera una sensación de desesperanza y afectaciones en la salud mental, concluyendo que los recursos deberían de ser más accesibles, así como la información para poder lograr en conjunto la inclusión de las personas con TEA y todas las personas que le rodean.

Desde esa perspectiva nos vamos al estudio de Zhang, Qian & Singer (2022) nos brindan la perspectiva de los padres en el proceso de inclusión en las escuelas regulares de sus hijos con TEA, realizando un análisis fenomenológico de 16 entrevistas a padres que tuvieran conocimiento sobre la legislación china para la inclusión, teniendo como hallazgos que revelaron tres temas: que el capital social (guanxi) es fundamental para la defensa de los padres, además de que los comentarios de los padres sobre los derechos educativos presentan un tono autocrítico y que los padres indican que aceptan e incluso están de acuerdo con el estigma adjunto a los niños con TEA, demostrando el precio que el estigma social cobra sobre los padres cuando interactúan

con el sistema escolar chino, perpetuando todo el sistema en sus mismos hijos.

Es de suma importancia seguir realizando estudios sobre políticas educativas de inclusión en Trastorno del Espectro Autista, que nos lleven al análisis y la reflexión sobre cómo se han ido modificando las políticas en los diversos países sobre la inclusión educativa y en específico cómo se han abordado para el TEA, pues este diagnóstico va en aumento en edades tempranas.

Se encuentran estudios sobre población en educación básica como preescolar, escolar y secundaria, sin embargo se encuentran poco sobre la edad adulta, la mayoría de los estudios por las mismas condiciones de las personas con TEA se realizan a los profesores o cuidadores principales, sin embargo, es importante seguir buscando visibilizar la experiencia propia de las personas con TEA en el proceso de inclusión educativa, así como continuar realizando estudios que tomen las perspectivas de todas las personas involucradas en la inclusión educativa de ellos.

Referencias

- Ballantyne, C., Wilson, C., Toye, M.K., & Gillespie-Smith, K. (2022). Knowledge and barriers to inclusion of ASC pupils in Scottish mainstream schools: a mixed methods approach. *International Journal of Inclusive Education*. DOI:10.1080/13603116.2022.2036829
- Bariffe, C & Pittas, E. (2022) Early childhood teachers' beliefs and practices about the inclusion of children with Autism in Jamaica. *International Journal of Special Education (IJSE)*. 36(2). DOI:10.52291/ijse.2021.36.19
- Campos. (2022). En que bases de datos debe buscar para una revisión sistemática. Biblio Getafe. Obtenido de Blog de la Bibliomeca Medica del Hospital Universitario de Getafe: <https://bibliogetafe.com/2022/12/19/en-que-bases-de-datos-debe-buscar-para-una-revision-sistemica/>

- De León - Casillas, C. E., & Moreno - Torres, M. A. (2020). Marco Teórico para una Revisión de Literatura Sistemática. *Revista Saluds y Conducta Humana*, 10-23.
- Gómez-Leyva, I., Llopiz-Guerra, K., Álvarez-Insua, M., Quispe-Chero, C., Zárate- Ruíz, G., Uribe-Hernández, Y. & , Núñez-Lira, L.A. (2020). The Educational Inclusion of School Children with a Diagnosis of Autism Spectrum Disorder, Current Situation, Reflections and Challenges in Cuba . *International Journal of Criminology and Sociology*. 9: 905-913
- Hasson, L., Keville, S.Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, K. (2022) Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities*. DOI:10.1080/20473869.2022.2070418
- Higgins, J. P., & Green, S. (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0* . www.cochrane-handbook.org.
- Ilan, M., Faroy, M., Zachor, D., Manelis, L.,Waissengreen, D., Michaelovski, A., Avni, I., Menashe, I., Koller, J., Dinstein, I., & Meiri, G. (2023) Children with autism exhibit similar longitudinal changes in core symptoms when placed in special or mainstream education settings. *Autism*. 27 (6):628–1640. DOI:10.1177/13623613221142394
- Lisak-Šegota, N., Lessner-Lištiaková, I., Stošić, J., Kossewska, J.,Troshanska, J., Petkovska-Nikolovska, A., Cierpiałowska, T. & Preece, D. (2022) Teacher education and confidence regarding autism of specialist primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*. 37(1):14-27, DOI:10.1080/08856257.2020.1829865
- Merry, M (2020). Do Inclusion Policies Deliver Educational Justice for Children with Autism? An Ethical Analysis. *JOURNAL OF SCHOOL CHOICE*. 14(1): 9–25 <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1644126>
- Mitroulaki, S. ,Samakouri, M. & Serdari, A. (2023). Children with autism in the Greek educational system: ongoing challenges during the COVID-19 pandemic. *BJPSYCH INTERNATIONAL*. 20 (3): 68-70. doi:10.1192/bji.2023.5

Poblano-Chavez, D. (2021). Las políticas educativas internacionales y su influencia en la educación básica en México. *Revista Buen Gobierno*. 30. http://dx.doi.org/10.35247/buengob_30_03

Research Article

Salyakhieva, L. & Saveleva, Z. (2019). Disorders of Autistic Spectruml In the Institutional and Discourse Space of the Russian Society: The Problem of Social Exclusion. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*. 9(1):7359-7362. DOI:10.35940/ijeat.A3090.109119

Sassen, S. (2007). Una sociología de la globalización. *Análisis político*, 20(61): 3-27.

Sproston K., Sedgewick, F. & Crane, L. (2017). Autistic girls and school exclusion: Perspectives of students and their parents. *Autism & Developmental Language Impairments*. 2:1–14. DOI: 10.1177/2396941517706172

van Kessel, R., Hrzic, R., Cassidy, S., Brayne, C., Baron-Cohen, S., Katarzyna Czabanowska, K., & Roman-Urrestarazu, A. (2021) Inclusive education in the European Union: A fuzzy-set qualitative comparative analysis of education policy for autism, *Social Work in Public Health*, 36(2):286-299. DOI:10.1080/19371918.2021.1877590

Wai-Wan C.S. & Mc Guckin, C (2023). A new school-based play approach for young children's wellbeing: evidence from a 14-week study, *Irish Educational Studies*, DOI: 10.1080/03323315.2023.2261440

Zhang, H., Qian, X. & Singer, G. (2022) Experiences of Chinese Parents of Children with Autism Spectrum Disorder Advocating for Inclusive Education. *International Journal of Special Education (IJSE)*.37(1), 62-74. <https://doi.org/10.52291/ijse.2022.37.27>

Análisis sobre la intervención desde el “pensar situado” en la práctica escolar con niñas, adolescencias y juventudes en condición de institucionalización

Angela Hernández Méndez
Montserrat Alejandre Millán

Introducción

La institucionalización de niñas, niños, adolescentes o juventudes representa un mecanismo del Estado a través de sus instituciones como medida de prevención o protección vinculada a diversas situaciones que provienen de problemáticas estructurales derivadas de la violencia que impera en el territorio mexicano y que les impacta de manera especial a partir de la idea de dependencia y dominación que se configura alrededor de ellas y ellos. Por ello en este análisis indica la intervención desde el trabajo social con niñas, adolescencias y juventudes que se encuentran en condición de institucionalización, para situar parte de la recuperación de la experiencia de dos Prácticas Escolares de Intervención Comunitaria e Institucional, que se desarrollan en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México, y que ello contribuya al proceso educativo de las y los estudiantes en formación a las problemáticas sociales que se configuran en diversos espacios.

Dichas experiencias se desenvuelven en instituciones que representan espacios de encierro en dos casos particulares. El primero de ellos recupera una investigación que comenzó en el año 2024 con niñas que se encuentran en acogimiento residencial en un Centro de Asistencia Social que se configura como Asociación Civil no

gubernamental y de corte religioso, que alberga a población que se encuentra en situación de riesgo por carecer de cuidados parentales.

La segunda experiencia que se expone parte del proceso de intervención que comienza en 2021 y que se centra en las adolescencias y juventudes en condición de institucionalización dentro del Sistema de Justicia Penal en Centros Especializados para Adolescentes, que se encuentran cumpliendo con una sanción en internamiento por la posible comisión de actos tipificados como delitos.

Para ambos casos, se recupera el proceso metodológico que se siguió para la elaboración de la investigación y su posterior propuesta de intervención, esto desde un enfoque cualitativo que pretende recuperar percepciones, opiniones y experiencias de los actores sociales involucrados; al tomar en cuenta que es desde sus voces que se debe trabajar para conocer sus necesidades y problemáticas específicas.

Desde esta perspectiva, en el desarrollo de este trabajo, se aborda la conceptualización de niñez, adolescencia y juventudes con el objetivo de reflexionar y reconocer que no existe una definición que abarque todas las características sociales, culturales y políticas que pudieran reflejar la heterogeneidad y complejidad de estos grupos poblacionales, que se construyen desde el contexto y la perspectiva social que los rodea. Además, se apunta a descolocar las ideas adultocéntricas que reproducen la dependencia y descalificación desde una posición jerárquica de poder, hacia una mirada horizontal que les reconozca en tanto su condición de personas.

A partir de colocar estas reflexiones y análisis, se ofrecen algunas recomendaciones desde las experiencias narradas hacia la intervención del trabajo social en estos espacios, partiendo desde una perspectiva que considere sus voces y significados con la finalidad de configurar una propuesta que acompañe y haga partícipes a los propios actores sociales de su proceso en la atención de problemáticas y necesidades, así como del reconocimiento de su singularidad e importancia de su desarrollo social.

El pensamiento situado en los procesos de intervención en la práctica escolar en Trabajo Social

La práctica escolar en trabajo social tiene como uno de sus objetivos principales el diseño de estrategias de intervención en comunidades, regiones e instituciones, en las cuales, se brinda atención a personas o grupos que tienen un problema particular. Generalmente, se trata de problemáticas sociales definidas por las instituciones públicas o privadas en las que se busca incidir a través de los grupos de estudiantes, quienes tienen la posibilidad de elegir dónde desarrollar su práctica a partir de la opción que consideren de su interés, ya sea por la cercanía de las comunidades e instituciones con el lugar en el que viven o porque buscan tener un acercamiento con la temática que se trabajará en los espacios en los que buscan integrarse.

Como parte del proceso que se sigue en las experiencias de las asignaturas “Práctica Escolar de Intervención Comunitaria” y “Práctica Escolar de Intervención en Instituciones” se realiza el análisis del contexto, de investigación o “acercamiento al campo”, la selección de una metodología de investigación que, posteriormente, guía las propuestas de intervención, así como la inducción al ámbito comunitario e institucional.

En este sentido, Tello y Ornelas (2015) plantean que, el quehacer profesional en trabajo social recae en “lo social”, por lo que, la intervención debe enfocarse “en el espacio de las relaciones, las interacciones, los vínculos, los lazos que establecen los sujetos y los procesos sociales” (p. 20), es así que, la investigación requiere de la revisión de teoría al respecto, de datos contextuales que sirvan de referencia, así como de antecedentes de la situación- problema. Siguiendo el planteamiento de las autoras, los grupos de práctica se acercan al “problema” a través de la revisión documental de textos; de la voz de los sujetos (niñas, niños, adolescentes y jóvenes) para la comprensión y análisis del contexto comunitario; y para el caso de la institución, para conocer quiénes y cómo atienden a la población y sus demandas.

El objeto de intervención, de acuerdo con lo que plantea Tello (2008) es la unidad llamada “situación- problema” que se estructura de tres componentes: sujeto, contexto y problema. Para las experiencias que retoma este trabajo, por *sujetos* o actores sociales, nos referimos a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes; el *contexto*, lo definimos como espacios de institucionalización, en este caso, quienes atienden a las niñas son de tipo privado y a las adolescencias y juventudes de tipo público; y el *problema* o problemáticas se han analizado como “riesgo social” y “violencia de género”, que son propuestos por los espacios institucionales y que a través de la revisión de textos y datos estadísticos, se han determinado como líneas de investigación e intervención para los procesos de los grupos de práctica.

Es necesario precisar que, según Ghiselle y Castrogiovanni (2020), los problemas sociales “devienen de la lógica estatal; es el Estado el que determina, recorta, fragmenta y nomina aquellos problemas para dar respuesta a los reclamos colectivos” (p. 54), mientras que, la situación problemática implica “ubicar la fisura de las determinaciones estatales y desplegar creativamente la autonomía profesional a favor de las genuinas necesidades de la población” (p. 54), en el caso de las experiencias de las prácticas escolares se trabajó desde el abordaje de problemas sociales definidos por la institución y situaciones problemáticas para adecuar el abordaje de las temáticas con técnicas narrativas y participativas.

Estos procesos estuvieron guiados por la propuesta metodológica de Tello y Ornelas (2015), quienes desde el trabajo social contemporáneo, sugieren las siguientes etapas: definición del objeto de intervención, diagnóstico, construcción conceptual del cambio, estructura metodológica, así como la evaluación y validación, vinculado con el limitado tiempo de duración de la práctica escolar (dos semestres) y a que no se ha trabajado en la propuesta de un modelo de intervención, esta última etapa fue sustituida por la fase de sistematización para dar continuidad a los grupos de práctica posteriores, partiendo de elementos encontrados en los procesos anteriores.

El posicionamiento de los grupos se llevó hacia el trabajo social crítico, fortalecido por la creación de lazos y relaciones desde la

horizontalidad, en los que se han propiciado espacios de reflexión y escucha, Healy (2014) señala la relevancia de otorgar un valor importante a los conocimientos de las personas participantes ya que su experiencia es el principal activo en la práctica.

Así, ambos grupos han buscado que los procesos sociales se encaminan desde uno de los postulados del “pensamiento situado” en el que se hace una crítica a la objetividad y neutralidad, ya que, para este, “no implica un problema que quien investiga sea parte, sino que tome un posicionamiento al respecto. Es decir, contempla la posibilidad de que quien investiga sea interpelada por esa realidad y no solo desde la razón sino desde su subjetividad allí presente” (Díaz, 2024, p. 15). Por ello, uno de los métodos que se ha implementado es la investigación- acción- participativa, ya que este, busca involucrar y movilizar a quienes llevan a cabo el proceso de intervención, así como elementos del acompañamiento social, con el fin de resignificar la intervención hacia prácticas que promuevan la participación voluntaria, no desde la imposición y con un trabajo entre pares y grupal.

Además de lo anterior, el pensar situado, según Díaz (2024) representa una crítica a la lógica dominante que jerarquiza las formas de relación, para dar lugar a espacios de enunciación y reconocimiento de la co-construcción del conocimiento con los sujetos sociales que forman parte de determinada situación, así como al compromiso político de dar cabida a la diversidad de “formas de ser y de estar”. En ese sentido, la metodología de investigación e intervención que se utiliza fue de tipo cualitativa, ya que esta permite que los procesos y fenómenos sociales sean comprendidos en su contexto (López, 2016), lo que posibilita su interpretación y análisis, además de las experiencias de las niñas, adolescencias y juventudes, para contrastar la investigación documental con la experiencia en campo.

Para ello, desde el paradigma *interpretativo*, se establece que la realidad es subjetiva y múltiple, lo que conlleva a mirar a los sujetos sociales como personas con voces, perspectivas y significados que merecen ser escuchados como constructores de su propia historia con necesidad y capacidad de participación y protagonismo en los procesos que les atañen y atraviesan. Es así que, para la recuperación de

información, los grupos de práctica hicieron uso de dos instrumentos clave: crónicas grupales y diarios de campo, que constituyeron una herramienta escrita que permitió enlazar las experiencias subjetivas con las relaciones y procesos sociales desde un contexto situado.

La práctica escolar en un contexto situado: el caso de dos prácticas escolares en trabajo social.

Niñez en condición de institucionalización en Centros de Asistencia Social

Los Centros de Asistencia Social (CAS) son espacios de cuidado alternativo que brindan acogimiento residencial a niñas, niños y adolescentes que no cuentan con cuidados parentales o familiares o están en riesgo de perderlos, estos pueden brindarse en instituciones públicas, privadas o asociaciones. Este acogimiento se presenta como una medida especial de protección ante la presencia de diversas problemáticas y se considera como el último recurso y por el menor tiempo posible, priorizando las opciones de cuidado en el entorno familiar.

Actualmente, se desconoce la información exacta sobre la cifra total de niñas, niños y adolescentes que se encuentran en situación de acogimiento residencial, ya que no se sabe con precisión cuántos son, cuál es su situación jurídica, en qué condiciones o de qué contextos provienen, ni en dónde se encuentran, debido a que no existe un registro que ofrezca el número de Centros Asistenciales públicos o privados en el país, ni de las condiciones en las que operan. Han existido esfuerzos por contar con esta información, un ejemplo es el primer Censo de Alojamientos de Asistencia Social que realizó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y que se llevó a cabo en el año 2015 con el objetivo de obtener información acerca de la población usuaria, del personal, las características de los inmuebles y sus servicios. Las cifras arrojadas por este censo contabilizaron 25, 667 niñas, niños y adolescentes de entre 0 y 14 años que vivían en acogimiento residencial en un total de 879 CAS (INEGI, 2015).

Posterior a este proyecto, no se han actualizado los datos de manera oficial; es por ello que, Amador (s.f.), realizó una investigación a través de la cual concluye que las cifras han ascendido, pues en junio de 2017 la información que ofreció el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF Nacional), daba cuenta de, al menos 985 CAS con 30 mil niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales o en riesgo de perderlos, aún sin establecer un conteo que arroje con exactitud la situación jurídica en la que viven.

A partir de lo estipulado en el artículo 112 de la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), en el año 2021, DIF Nacional anunció el desarrollo de una plataforma digital para el Registro Nacional de Centros de Asistencia Social, en donde pretenden concentrar datos sobre la autorización, registro, certificación y supervisión de dichos espacios. El objetivo es generar un padrón certero y transparente de los CAS, a nivel nacional, sin embargo, la iniciativa no ha generado los resultados esperados debido a que el registro es responsabilidad de cada institución, lo que representa un sesgo ante la falta de regulación en los registros y la información que se reporte.

Ahora bien, con respecto a las razones de institucionalización, el Informe Especial sobre la Situación de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en Centros de Asistencia Social y Albergues Públicos y Privados de la República Mexicana, publicado en octubre del año 2019 por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), menciona que, por lo general, se encuentran en distintas condiciones de vulnerabilidad, como: abandono, violencia, discapacidad, falta de recursos económicos, o bien, han sido agraviados por hechos constitutivos de delitos.

De acuerdo con ese mismo informe, y a partir de la información proporcionada por 15 entidades federativas, los motivos de ingreso más frecuentes son: protección y resguardo, carencia de cuidados parentales, migración, omisión de cuidados, ingreso voluntario o violencia en su contra. Además, la CNDH (2019) destaca como “otros motivos de ingreso: adicciones, condición de riesgo o vida en situación de calle, explotación laboral o sexual, conflicto familiar, extravío, hospedaje, hijos(as) de madres adolescentes que se encontraban en los CAS e

incapacidad de las madres y/o padres para proporcionar a sus hijas (os) cuidados y atenciones” (p. 130).

Frente a esta realidad el grupo de Práctica Escolar de Intervención Comunitaria 2411 perteneciente a la Escuela Nacional de Trabajo Social a partir del año 2024 construyó vinculación con la Asociación Civil no gubernamental de corte religioso, cuyo objetivo es albergar a niñas en situación de riesgo social que van desde los 6 hasta los 12 años, con la finalidad de ofrecerles protección y cuidado.

Al momento de la vinculación la institución tenía bajo su resguardo a 17 niñas con contextos familiares adversos, siendo la causa principal de su institucionalización el carecer de cuidados parentales, derivado de la muerte de alguno de ellos o vinculado con la necesidad de jornadas laborales que no permiten un cuidado constante, lo que provoca que familiares cercanos busquen el acogimiento residencial de las niñas, pensando en su protección.

La institución cuenta con un equipo multidisciplinario conformado por psicólogas, trabajadoras sociales y docentes, cuya principal función es salvaguardar el desarrollo integral de las niñas al ofrecerles un entorno seguro y encaminar la integración familiar, por lo tanto, se decidió que el grupo de estudiantes en trabajo social realizara actividades con las niñas con la intención de identificar aquellas áreas en las que es posible reforzar la atención acorde con sus necesidades y problemáticas.

El desarrollo de la investigación comenzó mediante el acercamiento a campo de las estudiantes donde tuvieron oportunidad de conocer la forma de operar de la institución, así como el contexto general de la situación familiar y social de las niñas, posteriormente, se desarrolló una revisión de elementos conceptuales y teóricos con relación a la niñez y sus necesidades, fue en este momento que se decidió trabajar bajo el enfoque del Protagonismo de la niñez propuesto por Morales y Magistris (2023) a partir del cual, se coloca a las niñas y niños como actores sociales desde un nuevo modo de entablar relaciones sociales intergeneracionales, donde se reconozca su capacidad para decidir en

los asuntos que les afectan, como sujetos políticos que actúan, interpretan e interpelan.

Se partió entonces de considerarlos personas capaces de generar conocimiento a través de la verbalización de sus problemáticas, es por ello, que las actividades enmarcadas en la construcción del diagnóstico social se desarrollaron desde un enfoque cualitativo, a partir del cual, se planteó la participación genuina en la expresión de emociones, compartir experiencias y percepciones con relación a sus gustos e inconformidades en los diversos espacios sociales en los que se desenvuelven, como la escuela, su familia y la institución.

La implementación de actividades se llevó de manera lúdica e incluyó la elaboración de dibujos, expresión escrita, oral y juegos colaborativos como mecanismo de acercamiento con las niñas, fue así que, a partir de la información que compartieron con el grupo, se realizaron tablas que recuperaron viñetas narrativas con la intención de categorizar los resultados e identificar de manera general y particular sus problemáticas y necesidades.

Conjuntando la información se identificaron desafíos en tres categorías principales:

- **Adultocentrismo:** de acuerdo con Morales y Magistris (2023) “esta relación social asume un carácter conflictivo entre generaciones en tanto vínculo asimétrico que contiene y reproduce autoritarismo y desigualdad” (p. 24). Se hace presente desde el momento en que las niñas se encuentran en situación de institucionalización derivado de contextos violentos que las han expulsado de sus familias en dónde experimentaron métodos autoritarios de crianza desde una cultura enfocada en el castigo como correctivo, a través del cual se reflejan estas relaciones de dominio desde los estereotipos donde el control lo toman y lo ejercen los adultos mientras que la niñez es sometida a un lugar subordinado y de opresión. Dentro del CAS permean ideas y prácticas en las que se establece como “normal” y “correcto” aquello que deciden los adultos en superioridad de lo que expresen las niñas, lo que conduce a que se tomen decisiones

acerca de su futuro desde lo que el mundo adulto considera necesario para ellas.

- *Normalización de violencia:* se identificaron elementos que sugieren la presencia de distintas violencias como el bullying a partir de relaciones conflictivas dentro de la escuela, donde experimentan exclusión y discriminación, sin embargo, en el contexto violento en el que han crecido las niñas, según lo descrito por Azaola (2005) “pueden pensar que esta clase de abusos es normal dado que siempre lo han sufrido... debe tenerse presente que para los niños/as representa un gran esfuerzo vencer estas dificultades y revelar los abusos a que están siendo sometidos” (p. 231).

Las vivencias familiares adversas permean en la percepción e identificación de estas violencias, lo cual, favorece su reproducción e influye en las interacciones que establecen entre pares, pues las agresiones verbales y físicas llegan a reproducirse entre las niñas que viven en el CAS, ante ello, el personal encargado realiza acciones hacia la represión de emociones que no llegan a favorecer un entorno que permita seguridad ni fomentar la confianza.

- *Carencia de protagonismo de la niñez:* dentro de la institución se cuenta con una perspectiva de atención desde un enfoque de derechos, a través de la cual, se reconoce que las niñas son capaces de defenderlos y exigirlos, desde este es que se cumple con la satisfacción de sus necesidades básicas, incluyendo alimentación, vestido y acceso a la educación, sin embargo, desde este enfoque se tiende a minimizar o descalificar sentimientos, propuestas u opiniones por parte de las niñas al considerar que no entran dentro del paradigma de protección integral que se establece desde las disposiciones y cosmovisiones de los adultos. Brindar un protagonismo a las niñas estaría colocado en ofrecer espacios de escucha y participaciones reales dónde existan modificaciones en la institución a partir de las necesidades que ellas expresen.

Identificar las categorías anteriores permitió analizar su interconexión a partir del contexto en el que se desarrollan, donde se favorece la consolidación de una estructura violenta que permite la negación de la

niñez como sujeto de pensamiento y co-constructor de su propia historia, Auyero (2013) señala que las personas que viven dentro de instituciones se encuentran a la espera de las decisiones de un tercero, en ocasiones “el Estado es el que les dice a sus sujetos, implícita o explícitamente, con palabras o con acciones: -Esperen, sean pacientes y quizás tenga mi (renuente) benevolencia-. Los sujetos cumplen con el requisito de esperar porque está arraigado en su realidad. Después de todo, siempre están esperando” (p. 31).

En este sentido, las niñas, niños y adolescentes que se encuentran en situación de institucionalización, se convierten en los sujetos que están a la espera de la resolución que les ofrezcan los adultos, desde una posición pasiva no cuentan con la posibilidad de tomar decisiones autónomas acerca de la construcción de su futuro, además, es incierta su estadía en los Centros, pues no tienen certeza de cuánto tiempo permanecerán en la institución y cuál será la estrategia que se tome para la solución a su problemática.

Adolescencias y juventudes en condición de institucionalización en el Sistema de Justicia Penal

Los Centros Especializados para Adolescentes (antes Comunidades para Adolescentes) se encargan de brindar atención a personas adolescentes y adultas jóvenes sujetas al Sistema de Justicia Penal para Adolescentes, ya sea que se encuentren cumpliendo alguna medida de sanción en internamiento (con privación de la libertad), una medida de externamiento (libertad asistida) o que se encuentren en seguimiento después de haber cumplido alguna medida.

Para el caso del internamiento, la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (LNSIIPA, 2016) contempla que este debe aplicarse como última medida, por el tiempo más breve y sólo para delitos tipificados como graves, garantizando el interés superior de niñas, niños y adolescentes establecido en la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes, que les concibe como personas sujetas de derechos, además de que Azaola (2015) menciona que el internamiento o la privación de la libertad puede repercutir de manera negativa en su desarrollo, por lo que, de acuerdo con el grupo etario, se asigna el

tiempo máximo que las personas adolescentes y adultas jóvenes deberán permanecer en los centros especializados, así, quienes tienen 14 años cumplidos y menos de 16 y tienen como medida de sanción el internamiento, no deben permanecer en la institución más de tres años y quienes tienen 16 años cumplidos y menos de 18, no más de cinco años.

Datos de la Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (ENASJP, 2022), refirieron que, había un total de 3, 413 personas adolescentes en el sistema en México, en los 45 centros de internamiento del país. De estos adolescentes, el 56.5% se encontraban cumpliendo una medida de sanción en externación, es decir, con una medida no privativa de libertad, mientras que, el 30.2% cumplía una medida de internamiento, es decir, en privación de la libertad.

Del total, el 71.7% tenían la educación básica, mientras que el 58.2% no se encontraba estudiando antes de su detención. El abandono de hogar lo refirieron el 43.1%, la mayoría lo hicieron cuando tenían 14 años, uno de los motivos fue por la violencia que ejercían sobre ellos en sus hogares (INEGI, 2022). Estos datos dan cuenta de las condiciones de riesgo en las que se encuentran las adolescencias y juventudes, quienes, como refiere Azaola (2020) se exponen a dos tipos de vulnerabilidad: la primaria, que refiere a las condiciones del entorno que los orilla a la comisión de delitos, principalmente relacionados con la violencia y la falta de oportunidades educativas y laborales y a una secundaria, cuando se encuentran en institucionalización cumpliendo su medida de sanción.

En la Subsecretaría del Sistema Penitenciario, en 2023, se atendía a 113 personas adolescentes y adultas jóvenes en la Ciudad de México, de las cuales, 44 cumplía una medida de sanción en fuera de la institución y 69 en internamiento, de esta población, el 94% eran hombres y el 6% mujeres. Los delitos por los cuales cumplían una medida de internamiento fueron el homicidio, robo agravado y privación de la libertad.

A partir del conocimiento de este contexto, desde el año 2021, en vinculación con la Dirección General de Atención Especializada para Adolescentes, con estudiantes de la asignatura Práctica Escolar de

Intervención Institucional de los grupos 2819 de la Escuela Nacional de Trabajo Social, se han implementado estrategias de carácter socioeducativo con las líneas temáticas de “género”, “violencia de género” y “masculinidades”, con las que se ha buscado contribuir al proceso de reinserción de adolescentes y jóvenes que se encuentran cumpliendo con una medida de sanción en internamiento en un Centro Especializado para Adolescentes de tipo preventivo, en edades entre los 16 y 21 años.

Estos centros buscan la reintegración social y familiar, “a través de diversos programas socioeducativos de intervención destinados a incidir en los factores internos y externos, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario de la persona adolescente para que genere capacidades y competencias que le permitan reducir la posibilidad de reincidencia y adquirir una función constructiva en la sociedad” (LNSIIPA, 2016, p. 8), por lo que, en internamiento, las personas adolescentes y adultas jóvenes llevan a cabo un Plan Individualizado de Actividades, elaborado por el personal especializado de las disciplinas de derecho, psicología, pedagogía y trabajo social, así como de otros profesionistas en materia de medicina, sociología, antropología o carreras afines, en acuerdo con las personas adolescentes y adultas jóvenes, sus familias y la persona tutora.

Así, la construcción de la estrategia de intervención consistió en un taller, implementado en dos momentos, el primero para acercarnos a la población y el segundo, como proyecto de intervención. Tello, Ornelas y Brain (2019) refieren que, como herramienta metodológica, el taller permite a los sujetos reconocerse y asumir responsabilidades compartidas, pues se parte de experiencias cotidianas para construir otras percepciones sobre alguna problemática, al tener una orientación pedagógica, los grupos han considerado que se adecuaba a una forma de trabajo en la que se pueden desplegar una serie de técnicas lúdicas y participativas, que han sido del interés de las personas adolescentes y adultas jóvenes con las que se ha trabajado.

La estructura metodológica de los talleres ha contemplado en su diseño un enfoque cualitativo, pues lo que interesaba era rescatar percepciones, opiniones y experiencias sobre la violencia de género y

la construcción de las masculinidades de los adolescentes y jóvenes, por lo que uno de los métodos empleados fue la investigación- acción-participativa, que ha implicado, que las y los estudiantes se involucren desde una relación igualitaria a las técnicas y actividades, compartiendo conocimientos y experiencias a la vez que, de manera atenta, escuchan lo que las personas adolescentes y adultas jóvenes expresan y describen cómo “sus problemáticas”, así, el acompañamiento que se ha brindado a sido a partir del trabajo entre pares (adolescente/ joven- estudiante) para la reflexión de experiencias a partir de los temas que se desprendieron de las líneas de violencia de género y masculinidades, como el de identidad, emociones y espacios y relaciones, para después compartir el trabajo de manera grupal y llegar a una reflexión colectiva.

La mayoría de las veces, los adolescentes y jóvenes se mostraban dispuestos a participar, en ocasiones, cuando no querían hacerlo se debía a una situación externa, principalmente a que habían tenido una audiencia o estaban en espera de tenerla, lo que les preocupaba o inquietaba por la incertidumbre de no saber qué iba a pasar con su situación legal.

Los ejes de análisis que se identificaron a partir del proceso de intervención fueron:

- a. *Violencia estructural, género y masculinidades*: estudios recientes sobre personas adolescentes en el Sistema Integral de Justicia Penal en México, han analizado las condiciones de vulnerabilidad y violencia que han vivido las personas adolescentes y adultas jóvenes y la relación con la comisión de delitos, al respecto, Ellis (2016) realizó una revisión de la literatura en criminología que teoriza sobre los estudios de género, las masculinidades y la violencia, sostiene que, en estos, ha habido una transición importante que parte de enfoques biológicos, para analizarse más adelante desde una visión sociológica, de construccionismo social y recientemente, desde un enfoque psicosocial, que contempla las experiencias subjetivas de los sujetos en su contexto social y cultural.

La mayoría de las y los adolescentes y jóvenes no tuvieron acceso a la educación media, a programas de empleo que les permitiera estudiar y

trabajar y a espacios de recreación en sus comunidades. A estos factores, Tenenbaum (2016) los denomina “procesos de orillamiento” y agrega las relaciones familiares en las que hay fácil acceso al consumo de sustancias, en las que las condiciones económicas pueden llevar a la deserción escolar, entre otros.

Los efectos de lo anterior dan cuenta de la violencia directa que expulsa a las adolescencias y juventudes de sus familias y comunidades y que conlleva a que se relacionen con grupos delictivos desde edades tempranas. Galtung (1990) refiere que, la violencia cultural posibilita que la violencia directa y estructural aparezcan o puedan percibirse, esta última, contempla a los sistemas económicos, políticos y sociales y existe cuando se vulneran las necesidades básicas de supervivencia, bienestar, identitarias y de libertad, por ejemplo, en la última, la violencia directa se manifiesta ante la represión, expulsión, o detención, es decir, a través de prácticas visibles, mientras que, en el caso de la violencia estructural, se puede manifestar a través de procesos de marginación o fragmentación social. Alarcón (2023) sostiene que esta perspectiva permite analizar la violencia como un proceso y no como hechos aislados o acciones hacia sujetos concretos, es decir, desde su contexto y no desde una perspectiva individualizante.

Por su parte, Hernández (2018) menciona que las estadísticas en México dan cuenta de que la delincuencia se puede ver como un problema social relacionado con los hombres adolescentes y jóvenes y su condición de género, por ello, es a quienes se les criminaliza en mayor medida, dada su condición “precarizada”, la violencia directa se manifiesta en su participación en actos delictivos y después, en su detención o privación de la libertad en espacios en los que las prácticas cotidianas, junto con otros hombres adolescentes y jóvenes, se siguen reproduciendo violencias, por ejemplo, al reprimir emociones como la tristeza o el miedo, dado que estas “responden siempre a un carácter situado” (Gutiérrez, 2020, p. 50).

- b. *Adultocentrismo y masculinidades*: las adolescencias y juventudes que se encuentran inmersas en el sistema de justicia penal han vivido de manera cotidiana los efectos de la violencia cultural en el contexto de la globalización, ante la falta de

oportunidades en el acceso a derechos fundamentales como la educación, la salud, el empleo, vivienda, etcétera.

Otra de las formas manifiestas de la violencia cultural es la construcción social de las adolescencias y juventudes asociada a imágenes o representaciones que les colocan como “inmaduros”, personas “en construcción” o que no saben tomar decisiones o responsabilidades a diferencia de las personas que se encuentran en una edad adulta, es decir, se les concibe desde una mirada adultocentrista.

La construcción de las identidades de las personas adolescentes y adultas jóvenes en el sistema de justicia penal se ven atravesadas por la violencia cultural, principalmente, por procesos de marginación y fragmentación social, producto de la violencia estructural. Las adolescencias y juventudes, sobre todo aquellas que provienen de comunidades de la periferia o de zonas consideradas como marginadas, construyen su identidad a partir de estigmas sociales, lo que les coloca como “sujetos estigmatizados” con atributos “desacreditadores” (Goffman, 2006, citado por Hernández, 2018), es decir, “la percepción que tienen de ellos se basa en conceptualizaciones hegemónicas” (p. 38). A la luz del análisis interseccional, estas identidades involucran relaciones de género, clase social, edad, etnia, etc., que dan lugar a relaciones de poder, en las que ciertos grupos ocupan una posición de subordinación, misma que puede cambiar de acuerdo con el contexto histórico, social y cultural.

Connell (2003), sugiere que en las relaciones de poder convergen diferentes tipos de masculinidades: la hegemónica y la subordinada o marginada. De esta forma, concibe a la primera como “la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento específico, al problema de la legitimidad del patriarcado, lo que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (p. 117), sin embargo, lo hegemónico también es diverso si se le coloca en una cultura diferente y tampoco permanece estable, por ello, comprende que la clase social y el modelo económico, conlleva a las prácticas de otros tipos de masculinidades, como las marginadas, pues hay hombres que se ven limitados económicamente para cumplir con las expectativas de los mandatos patriarcales de

consumo, por ejemplo, comprar ropa de marcas de “prestigio” o bienes y servicios de “lujo” a los que no pueden acceder.

La masculinidad marginada que “protesta” se manifiesta para “compensar” el no cumplimiento de las consideradas masculinidades hegemónicas, ya que, “a diferencia de la masculinidad hegemónica, la masculinidad marginada no cuenta con la autoridad que brinda el cumplimiento de los roles considerados elementales, como el de ser el principal proveedor de la familia o el de tener poder político o económico” (Hernández, 2018, p. 41).

Lo anterior, ha llevado a los grupos a analizar que la masculinidad constituye no solo un concepto teórico, sino una categoría con la que se puede analizar a hombres concretos- en este caso- personas adolescentes y adultas jóvenes, como sujetos de género, en tanto concepto teórico, permite problematizar en las relaciones de poder entre hombres (que cumplan con mandatos de otros tipos de masculinidades) y mujeres, mientras que, como categoría analítica, ayuda a comprender elementos de la subjetividad en la construcción de la identidad y en las prácticas sociales (Gutiérrez, 2020).

Asimismo, fue necesario comprender que los estudios sobre las masculinidades han tenido una transición para su abordaje, desde enfoques biológicos, hasta visiones sociológicas y psicosociales. Ellis (2016), señala que, el creciente cuestionamiento sobre los conceptos de sexo y género, así como el reconocimiento de la variabilidad social, cultural e histórica de las identidades de género, han permitido transitar de nombrar “la masculinidad” a las “masculinidades”, ya que hay una pluralidad de hombres, experiencias y comportamientos, incluso dentro del mismo contexto cultural, por lo que estas son variadas, múltiples y fluidas.

En ese sentido, no se puede “encasillar” a las personas adolescentes y adultas jóvenes en un molde que tipifique qué tipo de masculinidades viven y practican, aunque podríamos ahondar un poco más en el análisis de lo que implica pensar en un contexto situado en las periferias, si las aportaciones del estudio de las masculinidades marginadas o “que protestan” son suficientes para comprender la diversidad de

experiencias de las adolescencias y juventudes que se encuentran en el sistema de justicia penal, Messerschmidt (2018) sugiere que la construcción del género implica prácticas sociales encarnadas, una acción estructurada reflexiva, que se experimenta a través del cuerpo - que no se separa de la mente-, que ocupa un lugar en el mundo y con el cual, podemos percibir, tocar y sentir, por lo que, las “prácticas de género” son formas de comportamiento encarnado en entornos sociales concretos, que se deben analizar en términos de etnia, clase social, edad y nacionalidad, que se materializan en las prácticas, interacciones y discursos cotidianos.

Recomendaciones para una intervención situada en trabajo social

Para el pensar situado o generar propuestas de intervención situada, primero, se debe contemplar la diversidad de formas de comprender los problemas sociales y quienes los viven en su contexto. Desde las experiencias que se han descrito, se considera pertinente hacer una revisión sobre cómo se va a nombrar a las personas o sujetos sociales con los cuales, se construyen e implementan las estrategias que se despliegan para la reflexión de determinadas temáticas, en ese sentido, ofrecer un único concepto que pueda definir un grupo poblacional y abarque todos los elementos que éste conlleva no resulta sencillo, debido principalmente a que suele responder a un contexto cultural o un periodo histórico específico. Por ello cada concepto se presenta cambiante al depender de la construcción histórica y de los significados sociales, económicos, políticos y culturales que se le atribuyen, por tanto, cada sociedad construye, a lo largo del tiempo y dependiendo de las características de la época, la interpretación de persona niña, adolescente o adulta joven.

Comúnmente, para el caso de la niñez, se determina de acuerdo con un período de la vida vinculado con un intervalo de edad, tal es el caso de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) que establece “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (art.1).

Sin embargo, desde la visión de Zelmanovich y Minnicelli (2012) se sugiere que “no se trata de pensar la infancia como un tiempo cronológico sino, como constructo socio histórico, cultural y político, es decir como este constructo en donde se atraviesan distintas necesidades, características y condiciones de acuerdo con el contexto, y a través de la cual se funda el desarrollo integral del ser humano” (p. 40).

Esta visión desafía la cosmovisión que se ha establecido con relación al ser niña o niño, en una sociedad en la que se sitúa en una relación de dependencia y subordinación, una asimetría que, de acuerdo con Bustelo (2012) en la dimensión de la cultura, expresa la relación de la infancia con la adultez predominante en la actualidad.

Esta relación denominada adultocéntrica, reproduce escenarios en los que se minimiza o descalifica la presencia de niñas, niños y adolescentes desde su relación con los adultos a partir de una posición de poder que reduce su participación a espacios en los que se considera adecuados para su desarrollo, como la escuela. Por lo tanto, se coloca la propuesta de decodificar el discurso hegemónico con relación a la niñez y la adolescencia hacia el establecimiento de una posición crítica frontal contra las teorías que celebran la dependencia infantil.

Pensar a la niñez y adolescencias desde el ser y no del llegar a ser, como actores en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales, de las vidas de los que los rodean y de las sociedades en que viven. Morales y Magistris (2023) colocan una descripción de niñez como “aquellos sujetos sociales y políticos con capacidad para decidir, optar, cuestionar, soñar en tanto personas, a quienes se les debe hacer partícipes hacia una incidencia real en procesos de carácter político y social” (p. 32). Desde este posicionamiento la propuesta es que las niñas, niños y adolescentes comiencen a tomar espacios en conjunto con los adultos, desde una posición de co-protagonismo.

En un sentido similar, adolescencias y juventudes son dos grupos etarios definidos principalmente en términos biológicos y desde la psicología del desarrollo humano, socialmente, ambas etapas pueden distinguirse en términos de la construcción social sobre estos grupos,

en cuanto a las expectativas, comportamientos y significados en el contexto cultural y social.

Seca (2010) menciona que hay “un consenso sobre la necesidad de no hablar de juventud- en singular-, ya que las mismas son diversas, heterogéneas y están en permanente construcción” (p. 140). En ese sentido, hablar de adolescencias contempla la misma idea. Por su parte, Callejas y Piña (2005) refieren que se puede definir a la adolescencia “como una edad biológica marcada por ciertos cambios fisiológicos y a la juventud como una edad social, en donde prepondera la percepción social que se tiene de estos cambios y los efectos que producen en cada sistema social” (p. 65).

En trabajo social, en tanto disciplina de las Ciencias Sociales se trabaja en el abordaje de problemas sociales, en el que se toma un posicionamiento respecto a cómo se definen las categorías que se utilizan y cómo se interviene sobre ellas. Al respecto, Albornoz y García (2021) refieren que la conformación de los problemas sociales conlleva a “relaciones de poder entre los que nominan los problemas y los que los padecen” (s.p). Así, “el pensar situado en términos de intervención social implica un nuevo diálogo con el territorio, con la cultura y el sujeto de intervención intentando aproximarse a la realidad a partir de la cotidianeidad para pensar la sociedad” (Carballeda, 2013, p. 2).

Para el caso del CAS la propuesta de intervención desde el trabajo social se coloca desde el acompañamiento social con un posicionamiento centrado en la horizontalidad, a partir del cual se reconoce a la niñez como actores sociales activos con capacidad de participación en los procesos que les atañen. El identificar las tres categorías que previamente se mencionaron y que desafían el planteamiento de trabajo de las profesionales permitió la elaboración de directrices de intervención que apuntan hacia el desarrollo posterior de una estrategia mayor con posibilidad de cambio e impacto en las relaciones sociales intergeneracionales.

Desde el enfoque centrado en el Protagonismo de la niñez se plantea que las personas adultas que se encuentran como responsables en

diversas áreas de la institución den valor a la expresión de las niñas del hogar; transitar a un posicionamiento horizontal que las reconozca portadoras de palabra y criterio, de acuerdo con Cussiánovich (2023) a partir del protagonismo “es posible reconocer que las niñas y niños tienen derecho a poder decidir sobre sus propias vidas y sobre lo que quieren ser en el futuro, desde la construcción de horizontes emancipatorios” (p. 198).

Además, se apuesta por implementar un acompañamiento integral con las familias de las niñas donde se camine, mediante convivencias, hacia la deconstrucción de los métodos autoritarios de crianza a partir de incentivar una crianza respetuosa situada en los buenos tratos. Barudy y Dantagnan (2009) mencionan que los buenos tratos van a ser resultado de las competencias que tengan las madres y los padres, o las figuras parentales, ante las necesidades de sus hijas e hijos, siendo un factor protector de apego seguro y fuente de la resiliencia. En este mismo sentido, es retador pensar en incentivar el desarrollo de espacios seguros en la institución, dentro de las familias y en la escuela donde se desarrollan las niñas, desde el planteamiento de trabajar en las relaciones conflictivas que se presentan hacia la convivencia y la integración.

En el caso de los Centros Especializados para Adolescentes se ha apostado por la implementación de talleres que incluyen técnicas lúdicas y participativas, en las que no solo se imparten temas relacionados con las líneas de investigación e intervención definidas a partir de la violencia de género y las masculinidades, se dirigen también a explorar y compartir experiencias con/ para y desde las personas adolescentes y adultas jóvenes que viven en sus relaciones cotidianas, con sus familias, compañeros y demás personas con las que conviven.

Algunas pistas teórico- metodológicas que sugiere Seca (2020) y que pueden ser utilizadas para el trabajo con adolescencias y juventudes desde una perspectiva no adultocentrista en los centros especializados son: reconocer las relaciones de poder y dominación presentes tomando en cuenta aspectos como la edad, clase social, origen étnico, etc., así como identificar las tensiones generacionales reflejadas en los discursos y prácticas cotidianas y cuestionar aquellas

que tenemos y que pueden influir de alguna manera en las formas en las que los grupos de estudiantes se acercan a las adolescencias y juventudes, para así, desarrollar procesos de intervención desde la metodología cualitativa en la que se consideren las voces, desde su diversidad, condición social, perspectivas y significados.

Conclusiones

Los grupos de práctica escolar encaminan a las y los estudiantes de trabajo social a un proceso de formación que contribuye de manera significativa a su profesionalización ya que, en estos espacios, se desarrollan temáticas determinadas por problemas sociales que buscan atenderse desde el ámbito comunitario, regional e institucional. En ese sentido, la investigación e intervención social requieren de estrategias creativas y participativas cuando se trata de llevar a cabo estos procesos con niñeces, adolescencias y juventudes que se encuentran en instituciones de encierro y que comparten características que tienen que ver principalmente con el riesgo social, el abandono, la falta de cuidado parental o la comisión de actos tipificados como delitos.

En esos contextos, es importante considerar que, bajo el marco normativo establecido por la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, nuestras acciones se deben encaminar a concebir a las niñeces, infancias y adolescencias como personas sujetas de derechos, que tienen voz propia y capacidad para enunciarse con las problemáticas que les aquejan, cuáles son sus necesidades, temas de interés, etcétera. Es decir, de co- construir conocimientos a través de las experiencias, de la resignificación de los espacios en los cuales, puedan sentirse acompañadas, lo que implica que los grupos de práctica escolar asuman un posicionamiento y compromiso para generar procesos desde un “pensar situado”, en el sentido que plantea Carballeda (2018) cuando sugiere que la intervención en trabajo social debe pensarse como dispositivo, en el que tengan lugar espacios de diálogo “que abarquen diferentes perspectivas de visibilidad, de enunciación, de surcos de poder y, especialmente, de las formas de construcción de subjetividad que se ligan a la intervención” (p. 49), esto también conlleva a repensar las relaciones de poder desde las cuales, se pueden reproducir acciones y discursos adultocentristas en la búsqueda de pretender “solucionar”

las problemáticas y necesidades que desde una visión propia se sugieren sin tomar en cuenta a la población que las instituciones atienden.

Si bien el área asistencial y penitenciaria se describen como tradicionales en trabajo social, aún presenta retos con grupos que requieren de acompañamiento como son las atendidas en los Centros de Asistencia Social y los Centros Especializados para Adolescentes, respecto a las problemáticas como la violencia social y estructural que atraviesa a las niñas, adolescencias y juventudes que se encuentran en espacios de encierro, considerando que la intervención en trabajo social tiene lugar en escenarios caracterizados por una creciente complejidad (Muñoz, 2011).

Referencias

- Alarcón, C. (2023). *Construcción emocional en los espacios carcelarios: una aproximación restaurativa al conflicto y la violencia en adolescentes. Tesis doctoral*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Albornoz, A., y García, B. (2021). Reflexiones sobre la noción de problemas sociales. Perspectivas para la intervención del Trabajo Social. *Margen*, (100).
- Amador, D. (s.f.). Infancia sin el cuidado de una familia. Recuperado de: <https://horizontal.mx/adopcionesmexico/institucionalizacion.html>
- Auyero, J. (2013). *Pacientes del Estado*. Buenos Aires: Eudeba.
- Azaola, E. (2015). *Diagnóstico de las y los adolescentes que cometen delitos graves en México*. UNICEF. https://www.unicef.org/mexico/spanish/Diagnostico_adolescentes_web.pdf
- Azaola, E. (2003) *Violencia intrafamiliar y maltrato infantil*. México DF: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Barudy, J., y Maryorie D. (2009), *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*, Barcelona: Gedisa.

- Bustelo, G. E. (2012), Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano, Salud colectiva, Buenos Aires. <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/168/147>
- Callejas, L., y Mendoza, P. (2005). La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil. *El Cotidiano. Universidad Autónoma Metropolitana*, 64- 70.
- Carballeda, A. J. M. (2018). *Apuntes de intervención en lo social. Lo histórico, lo teórico y lo metodológico*. Argentina: Margen.
- Carballeda, A. J. M. (2013). La Intervención en lo Social desde una perspectiva americana. Algunos aportes de Enrique Dussel y Rodolfo Kusch. *Margen*, 1- 6.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. México: Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2019). Informe Especial sobre la Situación de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en Centros de Asistencia Social y Albergues Públicos y Privados de la República Mexicana. Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/documento/informe-especial-sobre-la-situacion-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescente>
- CDN (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf, fecha de consulta: noviembre de 2017.
- Cussiánovich, A. (2023). Aportes desde los movimientos sociales de niñxs y adolescentes trabajadores a la teoría y práctica emancipatoria con niñez. En Magistris, Gabriela y Santiago Morales (comp.) (2023). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote.
- Díaz, M. F. (2024). Algunos aportes del pensamiento situado para pensar procesos sociales. *Perspectivas Revista de Ciencias sociales*. (17), 1- 29. <file:///C:/Users/angel/Downloads/Dialnet-AlgunosAportesDelPensamientoSituadoParaPensarProce-9497965.pdf>
- Ellis, A. (2016). *Men, masculinities and violence*. USA: Routledge.
- Galtung, J. (1990). *Violencia cultural*. España: Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika.

- Ghiselle, S., y Castrogiovanni, N. (2020). Situaciones problemáticas en la inserción institucional del trabajo social. En S. Ghiselle, & N. Castrogiovanni, *Trabajo social y situaciones problemáticas. Categoría esencial para los debates sobre intervención profesional* (p. 43- 71). Buenos Aires, Argentina: EDUNPAZ, Editorial Universitaria.
- Gutiérrez, P. O. (2020). Masculinidad, emociones y delitos de alto impacto. Un estudio sociológico sobre hombres jóvenes privados de su libertad en Jalisco. En J. C. Ramírez, *Hombres, masculinidades y emociones* (págs. 47- 72). México: Editorial Página Seis.
- Hernández, L. (2018). *Por sentirme valiente empecé a robar: masculinidades y violencias entre los adolescentes en conflicto con la ley de la Ciudad de México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- INEGI. (2015). Censo de Alojamientos de Asistencia Social, en url: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/encotras/caas/2015/>, fecha de consulta: febrero de 2017.
- INEGI. (2022). *Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (ENASJUP)*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enasjup/2022/doc/enasjup_2022_presentacion_ejecutiva.pdf
- Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes. (2016). Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- LGDNNA (2014), Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Diario Oficial de la Federación, México, 04 de diciembre de 2014.
- López, I. (2016). El paradigma sociocrítico en las investigaciones sociales. En R. Guereca, *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida* (págs. 25- 44). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Magistris, G. y Santiago, M. (comp.) (2023). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote.
- Messerschmidt, J. (2018). *Structured Action Theory in Masculinities and Crime. A Quarter Century of Theory and Research*. United States of America: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.

- Muñoz, G. (2011). Contrapuntos epistemológicos para intervenir lo social: ¿Cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? *Cinta de Moebio*, 84- 104.
- Seca, M. (2020). El androcentrismo y el adultocentrismo en los estudios sobre lo juvenil en Argentina. *Revista desidades. Temas sobresalientes*, 140- 150.
- Subsecretaría del Sistema Penitenciario. (2023). Gobierno de la Ciudad de México. Obtenido de Población penitenciaria: <https://penitenciario.cdmx.gob.mx/poblacion-penitenciaria>
- Tello, N., Ornelas, A., y Brain, M. (2019). *Intervención de trabajo social con grupos*. México: Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.
- Tello, N., y Ornelas, A. (2015). Estrategias y modelos de intervención de Trabajo Social. Aportes para su construcción. México: Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.
- Tello N. (2008). Apuntes de Trabajo Social. Trabajo social, disciplina del conocimiento. UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social. https://neliatello.com/docs/apuntes-sobre-intervencion-social_nelia-tello.pdf
- Tenenbaum, G. (2016). *Infracción y desistimiento: influencias familiares en los adolescentes en conflicto con la ley de la Ciudad de México*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. (61) 227. 195- 227.
- Zelmanovich, P., y Mercedes, M. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/63.pdf

Las Educadoras Comunitarias del CONAFE: ¿Etnógrafas Invisibilizadas?

Mariela Yamileth Ramírez Polo

Introducción

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que, a través de su Modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar (ECB), brinda servicios de educación pública desde la primera infancia hasta nivel secundaria a niñas, niños y adolescentes que habitan en localidades de difícil acceso y con alto o muy alto grado de marginación en el territorio mexicano, donde no es posible contar con un servicio educativo regular (Gobierno de México, s.f.).

Para ofrecer estos servicios educativos, el CONAFE cuenta con un programa de Servicio Social Educativo (SSE) remunerado dirigido a personas interesadas en atender aulas multigrado como Educador o Educadora Comunitaria (EC) durante un ciclo escolar. Este programa permite, además, la liberación de la cartilla militar, el Servicio Social Universitario (SSU) y la obtención de una constancia de experiencia docente al finalizar el año.

Esta investigación que recupera la experiencia vivida, tiene como propósito iniciar el camino hacia una profesionalización que de cuenta de la complejidad del servicio social educativo (SSE) en el CONAFE, el cual, en ocasiones, se encuentra desprestigiado debido a las condiciones laborales desfavorables y la baja retribución económica que reciben los/as prestadores/as de servicio. Asimismo, adoptando una postura feminista en el trabajo de investigación como Educadora Comunitaria Investigadora, consideré necesaria esta sistematización, en

parte, para visibilizar desde la academia algunos de los problemas que enfrenta el Consejo.

Entre las problemáticas identificadas se encuentran: las condiciones insalubres de algunos espacios de descanso asignados, la inseguridad en los traslados entre comunidades, la cultura machista y el acoso sexual, la falta de servicios básicos para el desempeño docente, los contenidos superficiales de las capacitaciones, la necesidad de formar a las Educadoras en materia de investigación, y las relaciones de poder frente a las autoridades administrativas y comunitarias, entre otros temas relevantes.

La Interculturalidad Crítica como Paradigma Epistémico

La perspectiva de interculturalidad crítica desarrollada principalmente por Catherine Walsh (2009, 2012), distingue este enfoque de las versiones funcionales o relacionales de la interculturalidad. Mientras que la interculturalidad funcional promueve el diálogo y la tolerancia sin cuestionar las causas de la asimetría social, la interculturalidad crítica parte de reconocer que las diferencias culturales son construidas dentro de una matriz colonial de poder que continúa operando (Walsh, 2009).

Para Walsh (2012), la interculturalidad crítica constituye una herramienta pedagógica que cuestiona las formas de racialización, subalternización e inferiorización construidas desde la colonialidad, y busca visibilizar otras formas de ser, pensar, conocer, sentir y vivir que desafían la hegemonía occidental. En este sentido, la autora propone que la interculturalidad no es simplemente un concepto o un objetivo que alcanzar, sino un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido hacia la construcción de sociedades radicalmente diferentes.

Por otro lado, Tubino (2005) complementa esta perspectiva al señalar que la interculturalidad crítica no se limita al reconocimiento de la diversidad cultural, sino que demanda transformaciones estructurales en las relaciones de poder. Desde esta mirada, el trabajo de las Educadoras Comunitarias puede entenderse como un ejercicio de resistencia epistémica que produce conocimiento situado desde los márgenes del sistema educativo formal. Dietz y Mateos Cortés (2011),

en su análisis de la educación intercultural en México, argumentan que los modelos implementados frecuentemente reproducen lógicas asimilacionistas que invisibilizan los saberes comunitarios. Esta crítica es fundamental para comprender cómo las Educadoras Comunitarias ocupan un lugar ambiguo: por un lado, representan al Estado en comunidades marginadas; por otro, experimentan en carne propia las contradicciones del sistema educativo.

Fundamentos de la Etnografía y Autoetnografía Educativa

La etnografía, como método de investigación cualitativa, implica la inmersión prolongada del investigador en el contexto estudiado para comprender los significados culturales desde la perspectiva de los participantes (Hammersley y Atkinson, 2019). En el ámbito educativo, la etnografía ha permitido develar las dinámicas ocultas de las escuelas, las relaciones de poder en el aula y las prácticas cotidianas que escapan a los análisis cuantitativos (Rockwell, 2009).

La auto etnografía, por su parte, representa un giro reflexivo en el que el investigador utiliza su propia experiencia como fuente primaria de datos, conectando lo personal con lo cultural y lo político (Ellis et al., 2015). Blanco (2012) destaca que la autoetnografía latinoamericana ha desarrollado características propias, enfatizando el compromiso con la transformación social y la recuperación de voces históricamente silenciadas.

Desde esta perspectiva, las Educadoras Comunitarias realizan trabajo etnográfico de facto al residir en las comunidades, documentar sus experiencias, observar y participar en la vida cotidiana, establecer relaciones con los habitantes y reflexionar sobre sus propias posiciones en el campo. Sin embargo, este trabajo permanece invisibilizado porque no se reconoce formalmente como producción de conocimiento académico.

El CONAFE y la Educación Comunitaria en México

El CONAFE fue creado en 1971 como respuesta a la necesidad de llevar educación a las comunidades más alejadas y marginadas del país (Cámara, 2008). A lo largo de más de cinco décadas, ha desarrollado diversos modelos pedagógicos adaptados a las realidades de las comunidades rurales e indígenas, siendo la Relación Tutora uno de los más innovadores y reconocidos internacionalmente.

Ezpeleta y Weiss (2000) documentaron las dinámicas cotidianas de las escuelas rurales mexicanas, evidenciando las tensiones entre los mandatos institucionales y las realidades comunitarias. Sus hallazgos revelaron cómo los maestros rurales desarrollan estrategias de adaptación que merecen mayor atención académica. Esta perspectiva es aplicable a las Educadoras Comunitarias, quienes enfrentan retos similares, pero con menos recursos y reconocimiento.

López-Gorosave et al. (2010) analizaron las prácticas de liderazgo en escuelas rurales mexicanas, encontrando que el contexto comunitario influye significativamente en los estilos de dirección. Para las Educadoras Comunitarias, el liderazgo educativo se entremezcla con dinámicas de género, poder comunitario y supervivencia cotidiana, configurando un campo de acción complejo que requiere ser teorizado.

Perspectiva de Género en la Educación Comunitaria

La feminización del trabajo educativo comunitario no es un fenómeno neutral, sino que refleja estructuras patriarcales que asocian el cuidado y la enseñanza con roles femeninos naturalizados (Lagarde, 2012). Las Educadoras Comunitarias enfrentan una doble invisibilización: como trabajadoras de un programa considerado de bajo prestigio y como mujeres en espacios donde sus voces son frecuentemente silenciadas. Hooks (2000), desde el feminismo negro, argumenta que las mujeres de los márgenes poseen un conocimiento privilegiado sobre las estructuras de opresión precisamente porque las experimentan cotidianamente. Esta perspectiva es fundamental para reconocer que las Educadoras Comunitarias no son simples ejecutoras de políticas educativas, sino

sujetas cognoscentes que producen conocimiento desde su posición particular.

El Servicio Social Universitario: Críticas y Posibilidades

Montaño (1998), en su ensayo sobre la naturaleza del Servicio Social, plantea algunas lógicas sobre la identidad profesional y menciona la eterna peregrinación de un profesional en busca de una legendaria especificidad e identidad. Señala que ningún campo del saber o ciencia es patrimonio exclusivo de una sola profesión, y que el servidor social no solo puede generar teoría propia, sino también teoría social desde su saber técnico-operativo autóctono, al reconocerse como cientista social. En este sentido, critica el hecho de que la validación del conocimiento se base únicamente en la obtención de un grado académico o en otro tipo de jerarquización, pues considera fundamental analizar las relaciones verticales y dominantes a las que se enfrenta un servidor o servidora social en los ámbitos laboral y académico.

Guzmán y Valdéz (2018), en su estudio sobre el Servicio Social como recurso didáctico para intervenir en la realidad social, analizan la conceptualización del SSU en diversas instituciones educativas mexicanas y cómo su valor ha sido demeritado entre los estudiantes. Explican que muchos buscan lo que coloquialmente se conoce como "palancas" para que solo se firmen las hojas de asistencia, o bien, perciben el SSU como una mera obligación institucional, sin reconocer su valor humano, científico y espiritual.

Proceso metodológico de la investigación

Diseño de Investigación

Esta investigación adopta un diseño cualitativo con enfoque autoetnográfico y de Investigación Acción Participativa (IAP), fundamentado epistemológicamente en la interculturalidad crítica. El diseño se caracteriza por ser emergente, reflexivo y dialógico, permitiendo que las categorías de análisis surjan del proceso mismo de inmersión en el campo, más que de hipótesis predefinidas.

Contexto y Participantes

El estudio se desarrolló durante el ciclo escolar 2022-2023 en la coordinación 01 del CONAFE en Valles Centrales de Oaxaca. La investigadora-participante prestó servicio como Educadora Comunitaria en dos centros de trabajo: primero en la primaria mestiza de El Esponjado, San Pablo Cuatro Venados (octubre 2022-enero 2023), y posteriormente en la secundaria comunitaria de La Carbonera, Santiago Tenango (febrero-junio 2023).

La selección de estos contextos fue determinada por la asignación institucional del CONAFE, lo que constituye un muestreo por conveniencia típico de la investigación etnográfica. Sin embargo, esta aparente limitación se convirtió en una oportunidad metodológica al permitir la comparación entre dos contextos comunitarios diferentes (primaria/secundaria; comunidades de diferente tamaño y organización).

Técnicas de Recolección de Datos

Se emplearon múltiples técnicas de recolección de datos características de la investigación cualitativa: a) Observación participante: como Educadora Comunitaria residente, la investigadora participó activamente en la vida cotidiana de ambas comunidades, las dinámicas escolares y las actividades institucionales del CONAFE; b) Diario de campo: se llevó un registro sistemático de experiencias, reflexiones, interacciones y eventos significativos; c) Reportes bimestrales institucionales: los cuatro informes entregados a la universidad constituyeron un corpus documental que permitió la sistematización cronológica de las actividades; d) Documentos institucionales: se recopilaron y analizaron materiales de capacitación, formatos administrativos y normativas del CONAFE; e) Conversaciones informales: los intercambios cotidianos con otras Educadoras Comunitarias, madres y padres de familia, autoridades comunitarias y personal del CONAFE proporcionaron perspectivas complementarias.

Procedimiento de Análisis

El análisis de datos siguió los principios de la teoría fundamentada (Charmaz, 2014), desarrollándose en tres fases: a) Codificación abierta: identificación de conceptos emergentes en los datos mediante lectura repetida y etiquetado de fragmentos significativos; b) Codificación axial: agrupación de códigos en categorías más amplias y establecimiento de relaciones entre ellas; c) Codificación selectiva: integración de las categorías en torno a categorías centrales que estructuran la narrativa analítica. La triangulación metodológica entre las diferentes fuentes de datos permitió validar los hallazgos y profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado.

Resultados

Antecedentes de la Liberación de Servicio Social

Mi historia como Educadora Comunitaria del CONAFE comenzó por la necesidad de liberar el Servicio Social Universitario (SSU) como requisito indispensable para la titulación de licenciatura. Al concluir mis estudios en Lenguas Modernas e Interculturalidad en el año 2020, todos los trámites administrativos se vieron afectados por la contingencia sanitaria mundial. Para ese momento, ya había cancelado dos meses de servicio en una fundación donde solo se me asignaban tareas de limpieza de oficina, archivo y llamadas telefónicas.

Hasta 2021, mis aspiraciones profesionales se centran en liberar el SSU en una institución gubernamental y de prestigio ciudadano. Sin embargo, tras un año en la Secretaría de Cultura y Artes de Oaxaca, realizando actividades orientadas únicamente al beneficio de las autoridades administrativas y sin un esfuerzo genuino e intelectual hacia el concepto de labor social que personalmente sostenía, decidí cancelar mis reportes bimestrales, lo que resultó en la anulación de mis horas de servicio.

Esta situación me sumergió en una crisis de identidad no solo profesional, sino también existencial, pues desconocía la utilidad y pertinencia social de mi formación universitaria. Esta incertidumbre se

profundizó al percibirme como una empleada más del capital y del Estado, ya que mis experiencias fallidas tratando de liberar el SSU me habían permitido tomar conciencia de lo que implicaba "ser alguien en la vida" desde mi supuesta clase y grupo social.

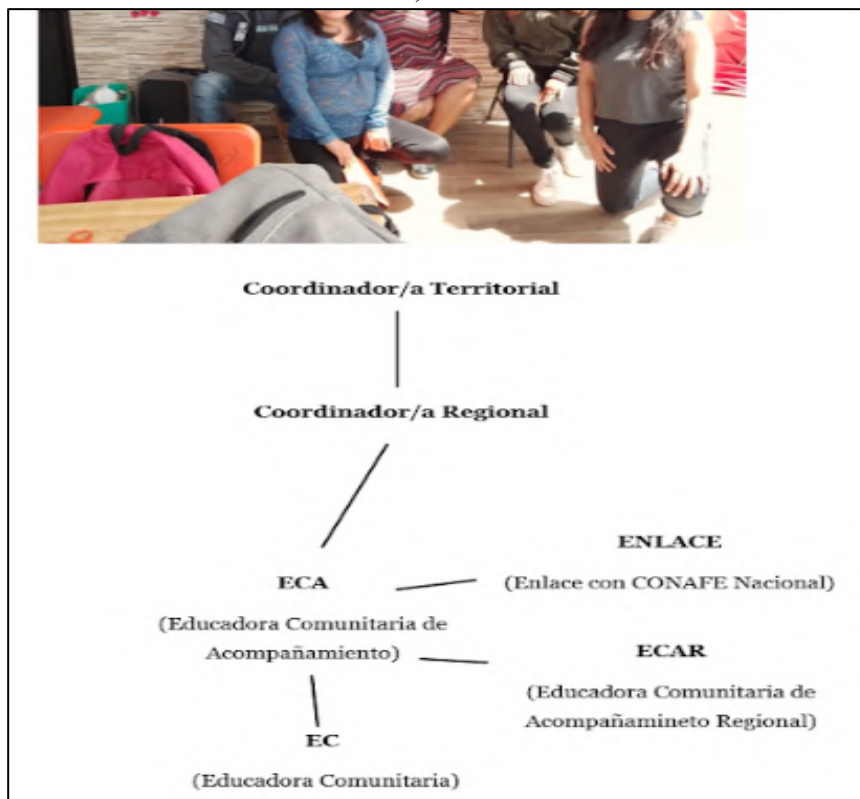
A partir de estas reflexiones, decidí buscar espacios donde sembrar mis inquietudes más profundas sobre la razón de ser y estar del Servicio Social en mi formación humana y profesional. En este contexto, el CONAFE de la región de Valles Centrales de Oaxaca se convirtió en la institución predilecta, pues me abrió sus puertas para explorar otras realidades y espacios, más allá del entorno citadino hacia un formato más de serranía.

Proceso de Selección e Inicio como Educadora Comunitaria

Después de concluir un curso en edX sobre liderazgo educativo donde conocí el trabajo del Dr. Santiago Rincón-Gallardo sobre Redes de Tutoría en México, me sentí renovada y lista para un nuevo reto académico. Me registré en línea como aspirante al programa del CONAFE y acudí a las oficinas de la coordinación 01 en San Sebastián Tutla para entregar mi documentación. En la universidad, llevé mi propuesta a la directora de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, y asistí a la formación extemporánea de figuras educativas.

El 4 de octubre de 2022 comenzó la formación. Los capacitadores se identificaron como Educadores Comunitarios de Acompañamiento (ECA), quienes presentaron a otras personas denominadas Enlaces. Durante esa formación, compartí espacio con compañeras que ya habían sido Educadoras Comunitarias en años anteriores. En los descansos, aprovechábamos para platicar sobre la experiencia que nos esperaba. Esas conversaciones eran muy enriquecedoras, pues relataban las realidades que implica ser Educadora desde su perspectiva como mujeres.

Figura 1. Organigrama de las Figuras Educativas del CONAFE en la Coordinación 01, Valles Centrales de Oaxaca



Fuente: Elaboración propia basada en la estructura organizacional del CONAFE (2022).

Nos hablaban sobre el acoso sexual por parte de algunas autoridades o vecinos de las comunidades. Relataban historias de compañeras sobre hombres que las acosaban y las veces en que tenían que caminar solas, a menudo de madrugada, para tomar el transporte hacia la ciudad. Compartían también los retos de adaptación: el cambio de dieta, el trato con las comunidades, la presencia de chinches, pulgas y garrapatas en algunos cuartos asignados, las reuniones microrregionales, la carga administrativa, las cooperaciones obligatorias... detalles que no formaban parte del temario de la formación.

Actividades Principales Durante el Servicio Social

Al comenzar mi experiencia en el CONAFE, tenía la obligación de entregar, de manera bimestral, un reporte de actividades a la coordinación académica de mi universidad. Gracias a estos informes, fue posible clasificar y sistematizar ocho actividades clave que desempeñé como Educadora Comunitaria:

- Entregar documentos administrativos.
- Asistir a la formación inicial y microrregionales durante el ciclo escolar.
- Impartir entre 25 y 30 horas de clase por semana, con intervenciones desde el perfil de Lenguas Modernas e Interculturalidad.
- Organizar actos cívicos y sociales conforme al calendario escolar.
- Practicar el Modelo Pedagógico Relación Tutora en el aula.
- Desarrollar un Proyecto Comunitario.
- Organización de asambleas escolares.
- Residir en las comunidades asignadas.

Entrega de Documentos Administrativos

Desde el inicio, las compañeras nos advirtieron sobre la pesada carga administrativa. Los primeros obstáculos fueron la entrega de documentos correspondientes al inicio del ciclo escolar: los kárdex, los diagnósticos de lectura, escritura, matemáticas, socioeducativos, comprensión lectora, convenios de conformación de la APEC, la firma y lectura de la carta de presentación en la comunidad, y la elaboración de la primera acta de acuerdos.

Lo que complicaba aún más estas actividades era la falta de información clara sobre cómo llenar los formularios. A menudo, los documentos eran rechazados por detalles tan simples como el color de la pluma, un sello mal colocado o una hoja mal impresa. Esto implicaba constantes solicitudes de firmas y sellos a los miembros de la APEC y autoridades comunitarias.

Asistencia a Formaciones y Microrregionales

Las microrregionales son las capacitaciones que recibimos las Educadoras Comunitarias en campo como parte del sistema de formación continua del CONAFE. Estas capacitaciones son bimestrales y/o mensuales en alguna comunidad atendida por el CONAFE, brindadas por el ECA (Educador Comunitario de Acompañamiento) con un grupo de Educadoras de la zona. Nos quedamos a dormir durante una semana en la comunidad seleccionada.

Durante la formación inicial, los temas abordados fueron principalmente sobre cómo poner en práctica el Modelo ABCD en las comunidades, el llenado de listas de asistencia, kárdex de calificaciones, inventarios, diagnósticos de lectura, bitácoras, tiempos pedagógicos, rincones pedagógicos, reportes de tutoría, la oferta de desafíos y el estudio de temas de interés.

Figura 2. Último Día de la Formación Extemporánea en la Coordinación 01 del CONAFE, San Sebastián Tutla



Fuente: Fotografía de Mariela Ramírez (2022). Reproducida con autorización.

Intervenciones en el Aula desde el Perfil Profesional

En la primaria de El Esponjado, mi principal objetivo fue mejorar las competencias lingüísticas de mis estudiantes, ya que observaba deficiencias en su lectoescritura. Decidí aplicar una técnica que había aprendido en mi clase de enseñanza de lengua extranjera: el shadowing. Esta técnica, utilizada por intérpretes, permite ejercitar las conexiones neuronales favoreciendo la mejora en la entonación, el ritmo y la fluidez al hablar, aprovechando el mecanismo de ensayo subvocal en el bucle fonológico de la memoria de trabajo descrito por Baddeley (1986).

Al sentirme más segura con la técnica, la extendí a los demás estudiantes. Desarrollé una estrategia combinada de shadowing y audiolecturas, lo que permitió que, en un mes, los alumnos de primaria alta (4º, 5º y 6º) leyeran alrededor de 20 cuentos. Las audiolecturas, como señala Díaz (2019), complementan la experiencia literaria a través de la audición combinada con la lectura de los textos correspondientes.

Organización de asambleas escolares

Antes de ingresar al CONAFE nunca había participado en una asamblea comunitaria. Durante la formación inicial hicimos una simulación para practicar la lectura de nuestra carta de presentación, el ejercicio, lejos de ser solemne, derivó en una escena casi teatral: algunas personas levantaban la voz con dramatismo, otras fingían desinterés mientras conversaban con la “comadre” imaginaria, y algunas más abandonan ficticiamente el espacio o pedían a la educadora que apresurara la reunión porque “había cosas que hacer”. Nos reímos con naturalidad, creyendo que la exageración era solo parte del juego. Sin embargo, la ECA que nos guiaba advirtió que esos comportamientos no estaban tan lejos de lo que encontraríamos en las comunidades.

Con el tiempo dirigí alrededor de treinta asambleas y comprendí su profundidad organizativa y pedagógica. Todo comenzaba con el citatorio institucional y las reglas acordadas: tolerancia, permisos, registro de asistencia y acuerdos. En cada reunión se reunían la APEC y los tutores, mientras el secretario tomaba nota de los planteamientos

y decisiones colectivas. Allí pude observar cómo la palabra circulaba como un bien común y cómo la asamblea se convertía en un espacio de aprendizaje compartido.

Figura 3. *Asamblea Comunitaria*



Nota. Fotografía de Mariela Ramírez (2022). Reproducida con autorización. Momentos previos antes de mi primera asamblea en comunidad para leer mi carta de presentación y darme a conocer con todas las personas del Esponjado

Desde la experiencia, coordinar estas asambleas fortaleció la expresión oral, seguridad, liderazgo y capacidad de mediación. Más allá de un requisito administrativo, reconocí la asamblea como un instrumento pedagógico y didáctico donde la comunidad aprende a dialogar, negociar y asumir responsabilidades. Al finalizar, la firma del acta no solo validaba los acuerdos, sino que dejaba constancia de un proceso formativo que involucraba a todas y todos. En síntesis, la asamblea comunitaria funcionó para mí como un aula ampliada: un espacio vivo donde se aprende en colectivo y donde la educación se construye desde la experiencia de la comunidad.

Residencia en las Comunidades Asignadas

El Esponjado, San Pablo Cuatro Venados, Zaachila, es un núcleo rural ubicado a dos horas y media de la ciudad con una población estimada de 30 a 40 habitantes. El primer día que llegué, me mostraron cuál sería

mi cuarto y cuál era el rol de comida de los padres de familia. Debía visitar la casa de un estudiante cada día para recibir el desayuno, comida y la hora del café.

El choque cultural que experimenté fue bastante fuerte. El cambio en la dieta, los horarios de comida, el espacio en el que viví, el estilo de vida, los olores, los ruidos, la ecología, las dinámicas sociales, incluso la forma de bañarme, todo era muy diferente. El poder patriarcal en la comunidad estaba muy marcado; había veces en que a las juntas escolares entraban los hombres armados, las mujeres no se acercaban. Alguna vez que dije mis inconformidades, un padre de familia respondió que me cuidara en las noches porque donde dormía estaba muy solo.

Figura 4. *Salón de clases del CONAFE en la asignación El Esponjado, San Pablo Cuatro Venados*



Fuente: Fotografía de Mariela Ramírez (2022). Reproducida con autorización.

Propuesta del Servicio Social Intercultural Crítico (SSIC)

Fundamentación Teórica del SSIC

La propuesta de un Servicio Social Intercultural Crítico (SSIC) surge de la amalgama entre la práctica como Educadora Comunitaria y el pluralismo metodológico de la interculturalidad crítica propuesta por

Walsh (2009, 2012). El SSIC se concibe como una metodología de investigación situada que reconoce el potencial epistémico del trabajo que realizan las Educadoras Comunitarias, posicionándose como productoras legítimas de conocimiento sobre educación comunitaria, diversidad cultural y transformación social.

El SSIC se fundamenta en tres pilares teóricos: a) La interculturalidad crítica como marco epistémico: siguiendo a Walsh (2012) y Tubino (2005), el SSIC reconoce que el conocimiento producido desde los márgenes del sistema educativo formal posee un valor epistémico particular, pues emerge de la experiencia vivida de quienes enfrentan cotidianamente las contradicciones del sistema; b) La investigación acción participativa: el SSIC retoma los principios de la IAP latinoamericana (Fals Borda, 2009) que enfatizan la producción colectiva de conocimiento orientado a la transformación social; c) La autoetnografía reflexiva: el SSIC incorpora herramientas autoetnográficas (Ellis et al., 2015; Blanco, 2012) que permiten conectar la experiencia personal con procesos sociales más amplios.

Operacionalización del SSIC

El SSIC se operacionaliza en cuatro fases integradas que acompañan el ciclo del Servicio Social Educativo en el CONAFE:

- *Fase 1 - Preparación teórica (previo al SSE):* Lectura y análisis de autores fundamentales de la interculturalidad crítica (Walsh, Tubino, Dietz), metodología etnográfica (Hammersley y Atkinson, Rockwell) y estudios sobre CONAFE (Cámara, Ezpeleta y Weiss). Elaboración de un proyecto de investigación preliminar. Identificación de preguntas orientadoras.
- *Fase 2 - Inmersión y documentación (durante el SSE):* Observación participante sistemática. Elaboración de diario de campo con reflexiones teóricas. Recolección de documentos y materiales. Desarrollo de intervenciones pedagógicas informadas por la teoría. Participación activa en la vida comunitaria.
- *Fase 3 - Análisis y sistematización (posterior al SSE):* Codificación y análisis de los datos recolectados. Elaboración de categorías analíticas. Diálogo entre datos empíricos y marco teórico. Identificación de hallazgos significativos.

- *Fase 4 - Producción académica y difusión:* Elaboración de trabajo recepcional (tesis, tesina, artículo). Presentación de resultados en foros académicos. Devolución de resultados a las comunidades participantes. Contribución al campo de estudios sobre educación comunitaria.

Potencial Transformador del SSIC

El SSIC tiene el potencial de transformar tanto la práctica del servicio social como la producción de conocimiento sobre educación comunitaria en México. Para las Educadoras Comunitarias, representa una vía de profesionalización que reconoce y valora su trabajo como producción legítima de conocimiento. Para la academia, abre nuevas perspectivas metodológicas que articulan la investigación con la intervención social. Para el CONAFE, ofrece herramientas para sistematizar y mejorar sus prácticas a partir del conocimiento generado por quienes trabajan directamente en las comunidades.

Limitaciones y Desafíos del SSIC

La implementación del SSIC enfrenta diversos desafíos: a) Institucionales: la rigidez de los programas universitarios y del CONAFE puede dificultar la articulación entre servicio social e investigación; b) Formativos: las Educadoras Comunitarias generalmente no reciben formación en metodología de investigación, lo que requiere acompañamiento especializado; c) Temporales: el ciclo del SSE puede ser insuficiente para desarrollar investigaciones profundas; d) De reconocimiento: persiste la tendencia a desvalorizar el conocimiento producido desde espacios no académicos formales. Superar estos desafíos requiere trabajo colaborativo entre universidades, CONAFE y las propias Educadoras Comunitarias.

Conclusiones

Las Educadoras Comunitarias Etnógrafas Invisibilizadas

Retomando la pregunta central de este trabajo, "Las Educadoras Comunitarias del CONAFE: ¿Etnógrafas Invisibilizadas?", los

hallazgos permiten afirmar que efectivamente las Educadoras Comunitarias realizan trabajo etnográfico de facto que permanece sin reconocimiento académico formal. La inmersión prolongada en las comunidades, la observación participante cotidiana, el registro de experiencias, la reflexión sobre la propia posición en el campo y la producción de conocimiento situado son todas características de la práctica etnográfica que las Educadoras desarrollan como parte de su labor.

Sin embargo, este trabajo permanece invisibilizado por múltiples razones: la falta de reconocimiento formal del CONAFE como espacio de producción de conocimiento, la desvalorización del trabajo realizado por mujeres jóvenes en comunidades marginadas, la ausencia de mecanismos institucionales que permitan articular el servicio social con la investigación académica, y la reproducción de jerarquías epistémicas que privilegian el conocimiento producido desde espacios académicos formales.

La propuesta del Servicio Social Intercultural Crítico (SSIC) representa un camino hacia la visibilización y profesionalización del trabajo de las Educadoras Comunitarias. Al proporcionar herramientas teóricas y metodológicas para sistematizar y analizar la experiencia en el CONAFE, el SSIC busca que las Educadoras no sean solo ejecutoras de políticas educativas, sino productoras activas de conocimiento sobre educación comunitaria, diversidad cultural y transformación social en México.

Llegar a una comunidad de Educadoras Comunitarias reconocidas como investigadoras y etnógrafas es uno de los deseos que guían mi trabajo como investigadora y activista académica. Este trabajo busca aportar a ese horizonte, mostrando que las prácticas educativas y las vivencias comunitarias que se entretajan a lo largo del servicio son profundamente valiosas y merecen ser reconocidas como espacios legítimos de producción de conocimiento.

Además, en los trabajos académicos que existen sobre el CONAFE la mayoría son escritos por investigadores que no han prestado servicio como educadores o educadoras, sino que, a través de entrevistas y

observaciones de la práctica pedagógica realizan sus trabajos de investigación sin tener raíces epistémicas profundas que permitan una retribución directa a su comunidad de estudio, al igual que tomen en cuenta las necesidades en tanto a condiciones laborales, contenidos de capacitación espacios de descanso, dinámicas de poder, entre otras situaciones en las que están inmersas las personas que prestan servicio en el CONAFE lo que también promueve un extractivismo epistémico de sus saberes comunitarios para que se les devuelva producto elaborado.

Asimismo, la metodología de SSIC busca documentar la práctica del Modelo Pedagógico Relación Tutora el cual nació dentro de las aulas del CONAFE y busca extenderse a nivel nacional e internacional, ya que su innovación pedagógica resulta de mucho interés para proyectos educativos propios de la Secretaría de Educación Pública y países de América Latina, Estados Unidos y África, por lo que resulta oportuno la observación de su evolución y capacitación en las aulas del CONAFE el laboratorio pedagógico que lo vio nacer.

Por otro lado, el SSIC se concibe como una metodología inclusiva orientada a incorporar las voces, trayectorias y saberes de las educadoras, al tiempo que replantea la práctica del Servicio Social Universitario como un ejercicio profundamente formativo, orientado al autoconocimiento, la vida comunitaria, el civismo y la producción de conocimiento y la labor de servicio con los grupos sociales con quienes la nación tiene deudas históricas.

También el SSIC planteado como una metodología de investigación situada y con perspectiva de género busca ofrecer un andamiaje teórico que permita a las educadoras que cursan estudios de licenciatura o posgrado valerse de su experiencia en campo para generar conocimiento sobre el CONAFE mediante la sistematización de sus vivencias, posibilitando su titulación a través de trabajos académicos estrechamente vinculados con su práctica educativa y comunitaria. Su carácter multigrado amplía su alcance, ya que puede ser empleado por Educadoras Comunitarias en formación universitaria o de maestría, e incluso constituye una base sólida para el desarrollo de proyectos de investigación a nivel doctoral.

De esta forma, el SSIC se erige como un puente entre la acción comunitaria y la producción académica, con el propósito de reconfigurar la política del Servicio Social en México hacia una experiencia de formación científica, humana, comunitaria e incluso espiritual. Al hacerlo, no solo dignifica y visibiliza la labor de las educadoras, sino que también propicia el desarrollo de una identidad profesional que articula los roles de investigadoras y activistas.

Hasta ahora, la posibilidad de que las Educadoras Comunitarias se formen en investigación, sistematice sus experiencias y sean reconocidas por la academia como especialistas y etnógrafas en el quehacer del CONAFE sigue pareciéndome un horizonte distante, aunque no inalcanzable. Desde mi experiencia, esa aspiración nace de la certeza de que nuestro trabajo comunitario genera saberes valiosos, profundamente pedagógicos, que merecen ser escuchados y legitimados. Conservo la esperanza —más íntima que profesional— de presenciar algún día un Congreso de Investigación de Educadoras Comunitarias del CONAFE, un espacio donde nuestras voces y experiencias sean finalmente reconocidas como conocimiento con autoridad propia.

Hasta el momento, este escenario ya lo he hecho realidad de manera personal como pionera del SSIC ya que he presentado la propuesta metodológica de SSIC en diversos congresos nacionales e internacionales de investigación, tales como: el Cuarto Congreso de Lenguas en La Salle Puebla, el Segundo Congreso Internacional de Estudio Sobre Interculturalidad en La Salle Bajío, el Coloquio: Homenaje a Zygmunt Bauman y Frantz Fanon en el Centenario de su nacimiento en la Universidad Juárez del Estado de Durango, el Séptimo Congreso Nacional e Internacional de Investigación en Trabajo Social organizado por ACANITS y el Colegio de Trabajadores Sociales en el Estado de Oaxaca (CTSEO), el Primer Congreso Mujeres Unidas por la Educación organizado por la red MUxED y en el Tercer Congreso de Comunalidad organizado por la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO).

Para finalizar, la propuesta metodológica de SSIC representa la piedra angular del Movimiento de Investigación Mujeres Tlamatinime

en el CONAFE el cual busca brindar un acompañamiento académico a quienes se interesen por utilizar la metodología de SSIC en trabajos de investigación, así como participar en eventos de divulgación científica nacionales e internacionales y plantear un nuevo paradigma en la investigación social y educativa en México: Ser Educadora Comunitaria Investigadora en el CONAFE el cambio educativo en el servicio social como movimiento social.

Referencias

- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: Una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. <https://doi.org/10.29092/uacm.v9i19.390>
- Cámara, G. (2008). *Otra educación básica es posible*. Siglo XXI Editores.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2ª ed.). SAGE Publications.
- Díaz, V. A. (2019). *El audiolibro como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de un colegio público en Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Repositorio Universidad Libre. <https://repository.unilivre.edu.co/handle/10901/15769>
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: Un panorama. *Astrolabio*, (14), 249-273.
- Ezpeleta, J., & Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural: Evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo*. DIE-CINVESTAV.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO-Siglo del Hombre Editores.
- Gobierno de México. (s.f.). *Educación comunitaria del bienestar*. CONAFE. Recuperado el 15 de junio de 2023, de

- <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe>
- Guzmán, A., & Valdéz, M. S. G. (2018). El servicio social como recurso didáctico para intervenir la realidad social. *Zincografía*, 2(4), 90-106. <https://doi.org/10.32870/zcr.v0i4.54>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4ª ed.). Routledge.
- hooks, b. (2000). *Feminist theory: From margin to center* (2ª ed.). South End Press.
- Kadota, S. (2007). *Shadowing to ondoku no kagaku: The science of shadowing and oral reading*. Cosmopier.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida: Hitos, claves y topías*. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- López-Gorosave, G., Slater, C. L., & García-Garduño, J. M. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias rurales de México: Un estudio exploratorio. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 81-104.
- Montaño, C. (1998). *La naturaleza del servicio social: Un ensayo sobre su génesis, especificidad y reproducción* (2ª ed.). Cortez Editora.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En *Encuentro continental de educadores agustinos* (pp. 24-28). Lima.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala.

Educación y gestión social en espacios escolares: un proyecto de trabajo social por la sustentabilidad ambiental

Dinora Gutiérrez Gutiérrez
Gricel Yarlemi Rivera Almodóvar

Introducción

El trabajo social se reconoce como una disciplina científica fundamentada en la práctica profesional, este rasgo característico superpone a la capacidad de reflexión de la propia intervención, como una habilidad obligada pero poco desarrollada de manera sistemática. Natalio Kisnerman (1998) sostiene, que los espacios profesionales se construyen y conquistan a partir de un proceso de análisis del propio quehacer. En este documento retomamos la invitación de este autor, para exponer el proceso de gestión social realizado en escuelas públicas de la ciudad de Culiacán Sinaloa, para promover desde el enfoque de educación social ambientalista, la recuperación de juguetes de segunda mano en beneficio de población migrante y/o hijos de trabajadores agrícolas. Realizado de febrero a junio de 2025, en la asignatura de la práctica profesional del último semestre de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Se intenta entonces desde este medio, compartir la experiencia vivida en la práctica profesional desde la propuesta metodológica de Oscar Jara (2010), con una mirada interpretativa, que permita observar los procedimientos en la estrategia de gestión escolar implementada por las estudiantes de octavo semestre, mostrar los resultados obtenidos y los aprendizajes logrados como parte del proceso de formación como trabajadoras sociales. Se comparte también, algunos desafíos,

contradicciones y significados de los sujetos implicados pasados por un ejercicio reflexivo y narrativo de quienes participaron de la experiencia.

En general el documento se encuentra estructurado en cuatro momentos; el primero señala la conceptualización del tema “sistematización de experiencias” donde se delimita la metodología del proceso implícito en ello; el segundo momento presenta el contexto social, educativo donde tuvo lugar el proyecto de gestión socioeducativa denominado “más juegos, menos juguetes”; en un tercer momento se describe la reconstrucción de la experiencia y sus resultados. Finalmente se plantean los aprendizajes colectivos desarrollados a partir de la comprensión del proceso de gestión socioeducativa, donde se muestra también como propuesta, la estrategia metodológica analizada de la reflexión de la práctica profesional.

La sistematización de experiencias en trabajo social

Para Oscar Jara (2001), la sistematización es conceptualizada como aquella “interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas, los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y el por qué se hicieron de ese modo”. El mismo autor, señala que el ejercicio de sistematización puede ser aplicado a la experiencia completa o a una parte de ella, es decir se puede reflexionar críticamente en solo uno de los momentos del proceso vivido. Además, añade que este ejercicio puede funcionar perfectamente como parte de una investigación acción participativa y que enriquece cualquier ejercicio de reconstrucción de significados y aprendizajes.

Por otra parte, para Kisnerman (1997), la sistematización es un procedimiento y conjunto de operaciones que ordena, describe, articula y recupera el desarrollo de una experiencia práctica, conectando los datos empíricos que en ella se obtienen con una determinada teoría. Visto de esta forma el proceso permite ofrecer un tanto técnico práctico y distanciado de los elementos de significación y aprendizaje.

La sistematización de experiencias, menciona Castro (2016), es capaz de producir conocimientos y aprendizajes significativos que

posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. Que digamos, argumenta a favor de la utilidad del proceso reflexivo implicado en la acción de sistematizar experiencias y el mejoramiento del propio ejercicio profesional aplicado.

Para efecto del presente ejercicio, se entiende que la sistematización es un ejercicio interpretativo y comprensivo de significados vividos en una experiencia práctica, donde quien realiza el trabajo reflexivo es partícipe activo, tanto de la experiencia como de los aprendizajes resultantes. En coincidencia con Zavala (2010), Shön (1982) se requiere dentro del proceso de sistematizar pensar en el conocimiento de la práctica (saberes), reflexión en la práctica (situada) y reflexión sobre la práctica (a posteriori). Así el punto de vista epistemológico de la sistematización se inscribe en la interpretación que relaciona la teoría y a la práctica, toda vez que se enfatiza en la producción del conocimiento de las experiencias y permite el distanciamiento para observar la realidad estudiada.

La sistematización en trabajo social entonces, implica tomar como objeto de conocimiento la intervención o la acción social, conocer el propio ejercicio profesional y relacionar los elementos teóricos que sustentan a la propia disciplina. Reconociendo las relaciones que se establecen con los actores sociales e incluso siendo ellos parte de los procesos reflexivos de la sistematización, a fin de mejorar la práctica profesional. Se trata entonces de una suerte evaluación participativa organizada, significativa y transformadora nacida de la propia experiencia vivida.

En términos de Jara, se presentan las cuatro fases o momentos de la metodología para sistematizar experiencias retomadas para este ejercicio. Primera fase: Enfocada al diseño del proyecto o plan de sistematización. En el cual se establecen los límites temporales y espaciales de la experiencia a sistematizar, se determinan objetivos, técnicas e instrumentos que se requieren para el proceso y se fundamenta el por qué se quiere sistematizar una determinada experiencia.

La segunda fase metodológica es la reconstrucción histórica de la experiencia a sistematizar. Da cuenta de lo que acontece, de aquello que ha ocurrido, se identifican los principales momentos a sistematizar de acuerdo con las evidencias empíricas recabadas durante la experiencia de la práctica profesional. Esto con el fin de darle un orden y coherencia al proceso. Tercera fase metodológica es la interpretación y comprensión crítica: en ella se realiza el análisis de las evidencias vertidas; se utiliza el método de triangulación, el cual permite la confrontación de las evidencias y llegar a nuevos conocimientos. Cuarta fase hace referencia a la comunicación de los aprendizajes; en la última fase metodológica, concentra el diseño de las estrategias metodológicas para la socialización de los aprendizajes.

Contextualización de la experiencia en el proceso de gestión social en espacios educativos

Se identifica como *punto de partida*: la participación directa de las autoras de esta experiencia, el proyecto “más juegos, menos juguetes”, el cual se implementó en contextos socioeducativos de nivel básico de la zona urbana de la ciudad de Culiacán, Sinaloa Estado ubicado al noroeste de México. Se precisaron escuelas públicas de sectores diversos tomando en consideración servicios educativos altamente poblados, nivel socioeconómico medio. La problemática que se centró fue la crisis ambiental, la escasa educación social para la reutilización de productos plásticos en la población; el juguete como objeto simbólico en el cual los infantes se ven reflejados como acumuladores de productos.

En este contexto de educación familiar se evidencian también, valores asociados a la crianza se transformaron en el transcurso de las décadas dificultando que los niños valoren lo que tienen y fomentar actitudes consumistas (Síndrome de niño hiperregalado). Teniendo como causas más comunes la socio-cultural materialista y consumista, los patrones de crianza y educación, así como las dinámicas sociales limitadas en áreas de esparcimiento.

Señalar entonces que, la educación familiar presenta actualmente debilidad de las prácticas de crianza donde el juego al aire libre, la

recreación, las relaciones cara a cara de los niños y niñas, se ven cada vez más limitadas, a consecuencia por una parte de las dinámicas socio familiares, horarios laborales, inseguridad que les sitúa en muchos casos en juego individual dentro de casa, y por otra parte el excesivo uso de juguetes electrónicos y medios virtuales que participan de la educación infantil directa o indirectamente sobre todo en contextos urbanizados.

En contra parte del problema, se identificó también las carencias de otro tipo de población, en el sentido de recursos económicos para el disfrute de objetos para el juego, una gran cantidad de población migrante que transita por Sinaloa para el trabajo agrícola, la cual no tiene la posibilidad de adquirir juguetes, que para otros más favorecidos son de uso común, se acumulan y generan gran cantidad de contaminantes de suelo, agua y aire. Este fenómeno refleja la desigualdad social que impera en nuestro país, cuando algunos sectores de población acceden fácilmente a juguetes costosos o novedosos, otros carecen o dependen de estas donaciones para poder experimentar el acceso a este tipo de bienes.

El proyecto “Más juegos, menos juguetes” surge entonces como una alternativa de gestión social y educativa con impacto comunitario, con el objetivo general de promover la donación de juguetes y generar conciencia social en padres e hijos sobre el consumismo, para revalorizar el juego como un derecho desde la educación social. La propuesta se centró en el objetivo específico que es promover prácticas lúdicas accesibles, creativas y no materialistas, su énfasis es la educación sobre la conciencia social ambientalista entre padres, cuidadores e infantes; proyectando la colecta de 5000 juguetes a beneficio de grupos prioritarios en los campos agrícolas del valle de Culiacán, bajo un esfuerzo centrado en la vinculación y gestión social.

Como disciplina y profesión comprometida con el cambio social, la justicia y la mejora de las condiciones de vida, las trabajadoras sociales en formación desempeñaron un papel clave dentro del proyecto “Más juegos, menos juguetes”, como coordinadoras del proyecto se buscó generar conciencia sobre prácticas de consumo contaminantes, partiendo de la pregunta ¿los juguetes pueden ser basura o pueden ser

insumos para beneficio social? enfocando la colecta, reciclaje; al mismo tiempo que se promueven valores como la generosidad, empatía y responsabilidad social ante el consumismo excesivo de juguetes.

Sobre la estrategia metodológica implementada, la campaña de recolección se llevó a cabo en 15 escuelas mediante jornada de trabajo semanal, donde se promovieron acciones de sensibilización dirigidas a estudiantes, docentes y familias, promoviendo valores como la empatía, la solidaridad y el consumo responsable. Luego se desarrollaron actividades para invitar a las comunidades escolares a donar juguetes en buen estado que ya no utilicen, con la finalidad de darles una nueva vida y hacerlos llegar a las infancias que viven en contextos de alta vulnerabilidad y con acceso limitado a recursos lúdicos o recreativos. Finalmente, una actividad de cierre, donde se motiva a la gestión de espacios y dinámicas de juegos recreativos.

Una vez recolectado el juguete se clasificó y limpió para posteriormente ser entregado a los hijos e hijas de los jornaleros agrícolas, quienes frecuentemente enfrentan condiciones de vida precarias, movilidad constante y escasas oportunidades para acceder a los espacios de juego, educación y esparcimiento.

Preguntas iniciales con las que se delimita el plan de sistematización:

- *¿Para qué queremos hacer esta sistematización?* Esta pregunta inicial lleva a delimitar el objetivo de la sistematización, que se concretó de la siguiente manera: para mostrar la experiencia de gestión y educación social en la práctica profesional de las trabajadoras sociales en formación, el proyecto “más juegos, menos juguetes”, sus resultados e impacto social.
- *¿Qué parte de la experiencia queremos sistematizar?* Este cuestionamiento ayudó a *delimitar* el objeto a sistematizar, quedando en acuerdo centrar la atención en la etapa de implementación de la estrategia metodológica del proceso de gestión socioeducativa, las acciones para la organización dentro y fuera de las escuelas con docentes, directivos, padres de familia, alumnado y recurso humano colaborador de la comunidad culiacanenses, para el logro de las metas en la colecta de juguete,

en beneficio de población desfavorecida económicamente en el municipio de Culiacán y señalar las actividades de educación social implementadas para promover el cuidado del medio ambiente, fomento de prácticas de crianza que priorizan el juego y la recreación al aire libre.

- *¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesan?* Aquí se precisa como eje de la sistematización, la gestión organizativa de la implementación, los métodos, técnicas e instrumentos aplicados en el proceso vivido como profesionales, los retos, los aprendizajes y los desafíos en la aplicación.
- *¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?* Se eligen los diarios de campo, los registros de evaluación de las distintas etapas del proyecto, el informe analítico y el proyecto final.
- *¿Qué procedimientos vamos a seguir?* En esta parte importante de la sistematización se elige la realización de técnicas para el análisis reflexivo de las fuentes de información, para en un segundo momento bajo la técnica de grupo discusión, compartir entre las integrantes de equipo de prácticas, las impresiones, significados y aprendizajes sobre el proceso vivido a través del diálogo. Tomando como elemento teórico las referencias de promoción social, gestión y participación de Silvia Galeana de la O.

Metodología aplicada

Se basa en dos enfoques metodológicos de gestión social y promoción social para la educación medio ambiental; la metodología de gestión social facilitó la coordinación con las escuelas, los padres de familia y los posibles aliados, como otras instituciones, para organizar la donación de juguetes y asegurar la participación de todos los actores involucrados. A través de esta metodología se estructuró la logística de recolección, clasificación y distribución de los juguetes, además, de que se establecieron alianzas estratégicas que reforzaron la sostenibilidad del proyecto.

Por otra parte, la promoción social para la educación socio ambiental, se requirió para sensibilizar a padres e hijos sobre el impacto del consumo excesivo de juguetes y la importancia del juego

en el desarrollo infantil. Situados desde la propuesta por Galena de la O (1996), quien señala a la promoción social como una área de intervención social que tiene como objetivo el desarrollo social, por lo que busca responder a las desigualdades sociales desde una perspectiva global e integral a través del proceso de capacitación, educación y gestión social para promover la participación organizada y comprometida de un grupo, una comunidad o un sector ante un proyecto social, incorporándose de manera activa en las estrategias de desarrollo para abrir espacios en la organización política y social de la sociedad. Por tanto, la promoción social busca el desarrollo social mediante la resolución de problemas sociales ya sea en materia de infraestructura, salud, educación, vivienda, alimentación, capacitación, acciones culturales, actividades recreativas, mejoramiento ambiental, entre otras, utilizando la participación organizada, gestión, movilización y educación popular de agentes o actores sociales comprometidos.

Tabla 1 *Uso del método básico de Trabajo Social en el proyecto socioeducativo, enfoque de gestión y promoción social.*

Etapa del método	Propósito en el proyecto “más juegos, menos juguetes”
<i>Diagnóstico</i>	Determinar las características del problema del consumo de juguetes e implicaciones de la crianza sin juego recreativo, conocimiento del contexto socioeducativo y los recursos para el desarrollo del proyecto. (fundamentación, naturaleza del proyecto y establecimiento de objetivos).
<i>Planeación</i>	Diseño de un plan general de acciones estratégicas de educación socio ambiental en las escuelas y promoción de la colecta de juguetes. Determinando sistema cíclico de gestión institucional. (cronograma de actividades, determinación de técnicas, instrumentos y recursos).
<i>Ejecución</i>	Implementación del sistema cíclico de gestión socioeducativa del proyecto, Organización previa, Gestión institucional, Promoción, difusión y Colecta de juguetes.
<i>Evaluación</i>	Secuencia evaluativa de proceso, en el momento de organización se establece asesoría y acompañamiento docente para compartir encuadres y ajustes del proyecto.

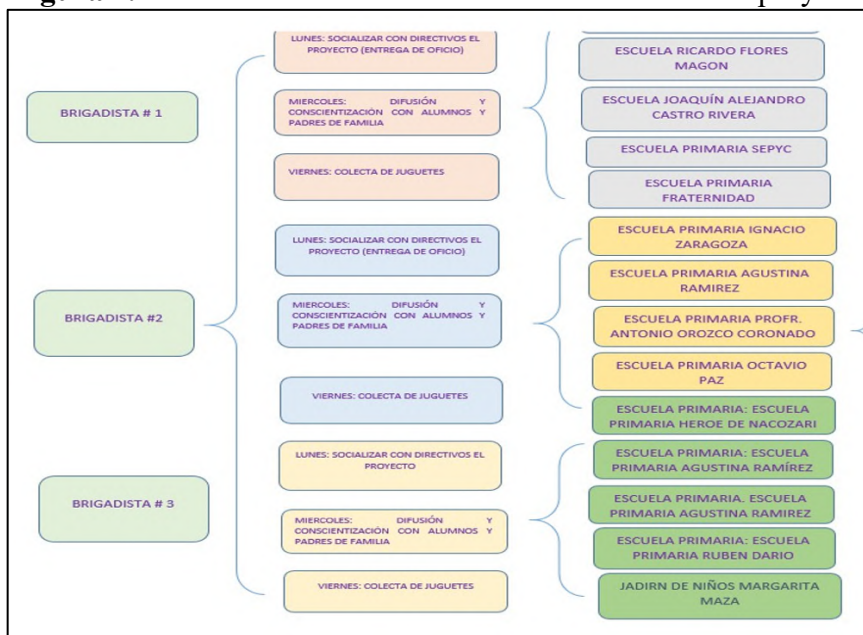
Fuente: *Elaboración propia, proyecto “MÁS JUEGOS, MENOS JUGUETES” 2025.*

Descripción del proceso vivido desde las actividades realizadas.

El equipo de estudiantes estuvo integrado por tres alumnas de octavo

semestre, Cada una, ubicó y agendó la colaboración de cinco escuelas de forma individual, lo que contribuyó a los resultados de gestión, la división de tareas y la aplicación simultánea de la estrategia metodológica en tres espacios escolares distintos a la semana. Donde se inició presentando el proyecto ante las autoridades escolares de los planteles involucrados, explicando los objetivos, las actividades y los beneficios a los padres de familia, generando conocimiento del proyecto y captar la atención de la comunidad educativa para incentivar su participación activa en la colecta y la reflexión sobre el proyecto.

Figura 1. Distribución de la tarea entre colaboradoras del proyecto



Fuente: Elaboración propia, informe de prácticas 2025.

Se realizaron intervenciones breves de 10 a 15 minutos en cada grupo escolar, explicando de forma clara y empática el propósito del proyecto entregando tarjetas informativas, sensibilizando al alumnado sobre el consumo responsable la importancia de compartir y motivarlos a participar activamente en la donación de juguetes, ya que su colaboración ayudaría a otros niños.

Durante las conversaciones y dinámicas breves realizadas en las aulas, surgieron expresiones de empatía, como “yo quiero que otro niño también juegue con esto”, lo cual demuestra que el acto de donar se convirtió en una experiencia educativa sobre solidaridad, el compartir y desapego material. Los niños se involucraron activamente en la colecta y muchos comprendieron el valor de compartir desde un enfoque humano más que materialista.

Como se aprecia en la tabla dos, se aplicó cada semana un sistema cíclico de gestión socioeducativa, apegadas a ello las integrantes del equipo que se dividen para la cobertura de más planteles educativos, atendiendo así a tres servicios distintos por semana de manera simultánea, se ajustaron al sistema de gestión institucional, primero con directivos para autorización y coordinación de la gestión interna en cada escuela.

Tabla 2. *Sistema Cíclico Semanal Gestión Socioeducativa del Proyecto “más juegos, menos juguetes”*

Actividades	Acciones específicas
<i>Gestión Institucional</i>	Presentación con autoridades escolares, entrega de solicitud, resumen ejecutivo del proyecto y plan de ejecución semanal (sensibilización y coordinación general).
<i>Promoción y Difusión</i>	Colocación de la lona informativa del proyecto en sitio visible. Actividades de promoción y difusión de la colecta con alumnado (invitaciones en aulas). Sensibilización sobre el consumo de juguetes y contaminación ambiental con padres de familia (trípticos entrada y salida). Organización de juegos recreativos y prácticas lúdicas (recreo).
<i>Colecta</i>	Recolección de juguetes donados Agradecimiento público por la participación. Invitación para cierre del proyecto.
<i>Clasificación y almacenamiento inicial.</i> <i>Organización Interna</i>	Cada semana reunión de organización de materiales y tareas para la próxima semana. (citas con directores, impresión de trípticos, invitaciones, compra de insumos) Revisión del cronograma y planeación de dinámicas. y ajustes por imprevistos (supervisión y asesoría de la práctica)

Fuente: Elaboración propia, informe de prácticas 2025

Luego la promoción y difusión del proyecto de colecta, en plan de sensibilización en horas de entrada y salida para dialogar con madres, padres y tutores, entregar infografías y explicar de forma breve la intención del proyecto, esta actividad permitió acercarse a los adultos responsables y plantear una reflexión sobre el valor del juego más allá del juguete sensibilizando a las familias y promover que apoyen y comprendan la colecta, facilitando el proceso de donación desde casa y sobre la importancia que tiene el concientizar a sus hijos la generosidad.

En la actividad de la colecta como tal, cada plantel educativo participante colocó bolsas negras en puntos estratégicos como la entrada principal, dirección escolar o áreas comunes, donde los alumnos podían dejar sus donaciones al llegar o salir de clases. Posteriormente se clasificaba y transportaba para almacenamiento.

Con respecto a la actividad de organización interna del equipo de trabajo, señalar que la planeación semanal de actividades desde el inicio del proyecto fue prioritaria, se estableció un cronograma semanal de actividades, distribuyendo tareas según prioridades: difusión, intervención en escuelas, recolección, clasificación y entrega. Esta planeación fue revisada y ajustada cada semana en las reuniones de equipo.

En este mismo ejercicio de organización se incluyeron, las dudas, avances, logros y obstáculos que en supervisión con la asesora de prácticas de manera periódica se evaluaron las formas de atender y ajustar estrategias para fortalecer la coherencia metodológica del proyecto con los objetivos de la práctica profesional en Trabajo Social.

Resultados cuantitativos obtenidos

En la siguiente tabla se hace referencia a lo anteriormente señalado en el apartado de la evaluación.

Personas concientizadas	Cantidad
Padres de familia	2,188
Alumnos	4,785
Directores y subdirectores, maestros y personal administrativo	181
Total de Juguetes colectados en buenas condiciones	5,300
Grupos Prioritarios Beneficiados, agrícolas y comunidades	
La agrícola 15, El campo 21, La feria (mismo gestor)	1,500 juguetes entregados
Campo Agrícola Belher	1000 juguetes
Campos Agrícola Acapulco	600 juguetes
Campo agrícola Velveth	1000 juguetes
Comunidades y proyectos	
Proyecto Inclusión Comunitaria	100 juguetes
El basurón	100 juguetes
Las coloradas	200 juguetes
Villa Juárez	420 juguetes

Fuente: resultados de informe final de prácticas mayo, 2025.

Reflexiones de fondo en la experiencia de trabajo social

Los espacios educativos representan distintas cosas, en opinión de Pegalajar (2022), el papel de la escuela es fundamental en la búsqueda del desarrollo sostenible, pues tiene la capacidad de impulsar transformaciones sociales positivas. Tal como se observó en el proyecto “más juegos, menos juguetes”, los miembros de las comunidades atendidas, sostuvieron con su participación no solo la práctica de valores como la generosidad, solidaridad, sino también, un acto de conciencia social que vincula a diferentes sectores educativo, comunitario y familiar en torno a una causa común, saberse parte de un cambio social positivo con acciones de convivencia recreativa, lúdica al que los niños y niñas tiene derecho.

La buena relación entre comunidad educativa y dirección está directamente determinada con el logro de los objetivos institucionales, la administración escolar es la que conduce el camino de la nueva gestión educativa, pues permite la eficacia de los

proyectos socio-educativos, con los líderes escolares como protagonistas de la gestión, que motivan a los actores educativos comprometidos con los proyectos (Cárdenas, 2022). En relación a esta afirmación, es que en la ruta de procedimientos el proyecto situó en su estrategia, la vinculación y compromiso con el liderazgo directivo como primer paso en la secuencia cíclica de la intervención escolar semanal.

Por otra parte, Cabrera y Bennasar, 2022, mencionan que las instituciones enfrentan desafíos para cumplir las necesidades de formación de ciudadanos, entender las necesidades sociales de su entorno, y asegurar la forma pertinente en que los docentes atiendan desde los planes curriculares dichas necesidades. Lo que sin duda da sentido a la participación de trabajo social como figura de apoyo a la educación.

Puntos de llegada a manera de conclusiones y aprendizajes colectivos

El proyecto “Más juegos, menos juguetes” logró superar la meta, alcanzando un total de 5,300, lo que representa un indicador claro del compromiso, la solidaridad y la efectividad de la estrategia implementada.

Dicho éxito tuvo que ver con la vinculación aplicada a la gestión escolar, a la promoción de liderazgos con los actores claves, como trabajadores sociales directivos, docentes y padres de familia, además del desarrollo de aprendizajes colectivos en la ruta de organización interna de equipo de trabajadoras sociales, donde cada uno de los momentos del proyecto se aprendió a dialogar, negociar, manejar estrés, y priorizar el objetivo general por encima de las necesidades individuales de los miembros del equipo.

Así, la implementación de un modelo organizativo interno entre las integrantes de la brigada, que incluía planeación y seguimiento de actividades, sumado a supervisión y acompañamiento del asesor permite orden y sinergia entre evaluación permanente, ajustes razonables al proyecto además de mantener la motivación de logro en las estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en Trabajo

Social.

Si bien, este fue un proyecto ambicioso al integrar la participación de múltiples espacios educativos y diversos beneficiarios involucrados, la conclusión en ese sentido de lograr un buen proyecto participativo es generar colaboración a partir de un objetivo educativo, en este caso la conciencia sobre la crisis ambiental, lograr transmitir la importancia que tienen los proyectos sociales en términos de los beneficiados. Se entiende también, que se tiene posibilidad de trabajo social autónomo, es decir, se puede colocar el proyecto como factible para financiamiento, ya sea de alguna organización pública o privada, para contribuir a la re-significación del juguete herramienta de inclusión de infancia más dignas, priorizando el derecho al juego y disminuir el consumismo y deterioro ambiental.

Referencias

- Belyaev, d. (2021). los juguetes de plástico son parte de un problema mayor. Metro mundo
- Canaza-Choque, F. A. (2019). De la educación ambiental al desarrollo sostenible: desafíos y tensiones en los tiempos del cambio climático. *Revista de Ciencias Sociales*, (165), 155–172.
- Cárdenas-Tapia, M. J., Callinapa-Lupaca, E. A., Canaza-Turpo, C. F., Cateriano, A., Cayllahua, J., & Calsin, A. (2022). Gestión educativa: dimensiones, factores y desafíos para la transformación de la escuela. *Revista Revoluciones*, 4(9), 102-134. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2022.09.008>
- Castro-Gúzman., M. (2016). Sistematizar en Trabajo Social: un proceso de construcción del conocimiento entre la teoría y la práctica. México, UADY.
- Chandrasekara, r. Wijetunga, D. y Jayakody, Jask dinámica entre padres e hijos de las tensiones culturales entre los valores tradicionales y consumistas a través de una perspectiva de identidad. *Discov psychol* 4, 180 (2024).
- Collantes, Rubén & Jerkovic, Maricsa. (2023). juguetes de plástico:

- contaminación ambiental y riesgos para la salud humana. 3. 89-98
- Mejía, N. (2021). Gestión educativa y liderazgo transformacional de los directivos en la educación básica regular. *Revista Publicando*, 8(29), 79–
86. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2191>
- Mejía, F., y Olvera, A. (2010). Gestión escolar: un asunto de mercado, de Estado o de sociedad. Algunas experiencias internacionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(1), 9-52
- Galeana de la O, S. (1996). Modelos de promoción social en el Distrito Federal. México: escuela nacional de trabajo social, universidad autónoma de México.
- Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes publicada en el Boletín Oficial de 26-oct-2005 número 30767 página 1
<https://docs.mexico.justia.com/estatales/sinaloa/ley-para-la-proteccion-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-del-estado-de-sinaloa.pdf>.
- Jara, H., O. (2001). “Dilemas y desafíos de la experiencia”. Presentación realizada en el mes de abril. Cochabamba, Bolivia, en el Seminario Asocam:
- Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Intercooperation.
- Jara, H., O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.
- Kisnerman, Natalio (1998). Pensar el trabajo social. Una introducción desde el construccionismo. Argentina Lumen, Humanitas.
- Pegalajar Palomino, M.C., Burgos García, A. y Martínez Valdivia, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <https://hal.science/hal-03711303v1/file/articulo%20rie%20publicado.pdf>

La motivación académica del alumnado universitario durante la pandemia: aportes para la intervención educativa desde el trabajo social

Mario Alberto Morales Martínez
María Gabriela Reynoso Luna
Sara Valdez Estrada

Antecedentes

Efectos psicosociales de la pandemia en estudiantes universitarios

La pandemia de Covid-19 creó una de las crisis sociales más disruptivas del siglo XXI. Más allá de su efecto directo en la salud pública, tuvo un severo impacto en las actividades comunitarias, laborales y educativas. La necesidad de aislar a las personas, para contener los contagios, condujo a la adopción de una serie de medidas con consecuencias muy drásticas (Banco Mundial, 2020). Entre ellas, se efectuó un confinamiento obligatorio en todos los ámbitos sociales (Neri et al., 2021). Inicialmente los gobiernos de todo el mundo dispusieron esta medida como “cuarentena”. Sin embargo, el confinamiento obligatorio tomó un tiempo considerablemente mayor (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2020).

Para dar continuidad a los procesos educativos en todos los niveles, las autoridades de las instituciones educativas adoptaron la modalidad de enseñanza a distancia y virtual (Chehaibar, 2020; Avellaneda & Elizondo, 2021; Neri et al., 2021). Esta estrategia derivó en el aislamiento social prolongado tanto de estudiantes como de profesores

y se convirtió en un desafío para las estructuras de la interacción social tradicional.

Estas acciones aunadas a la incertidumbre sanitaria, crearon un entorno adverso y desadaptativo para el alumnado. Varios estudios evidencian que las estrategias implementadas en el ámbito educativo para contener la pandemia afectaron especialmente el rendimiento académico (Hernández, 2020; Fierro & Piedrahita, 2021), así como los estados emocionales y la salud mental de los estudiantes universitarios (Cobo-Rendón et al., 2020; García & Cuéllar, 2020; Picón et al., 2021; Carangui et al., 2021; Blanco & Blanco, 2021; Hernández et al., 2021; Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México [CDHCM], 2021; Nava, 2021; Banco Mundial, 2023).

Asimismo, algunos estudios encontraron que las adversidades derivadas de la modalidad de enseñanza virtual durante la pandemia influyeron en el aumento de las tasas de ausentismo y deserción escolar del alumnado universitario (Chalpartar et al., 2022; Castellanos, 2022). No solamente debido a las dificultades socioemocionales, sino también por la carencia de recursos académicos, tales como equipos de cómputo, conexión a la Internet y profesores capacitados para la enseñanza en línea (Díaz & Sabater, 2020; Mendoza, 2020; Martínez et al., 2021; Avellaneda & Elizondo, 2021; Pachay & Rodríguez, 2021).

Estos estudios muestran que la enseñanza virtual, como medida de aislamiento social, afectó profundamente dos factores clave que el modelo de exigencias y recursos (JD-R) asocia con el sostenimiento de la motivación académica (Schaufeli y Bakker (2004): por una parte, alteró el componente de las exigencias académicas y, por otra, limitó los recursos personales, sociales y organizacionales de los estudiantes. Debido a ello algunos estudiantes experimentaron dificultades para adaptarse a las clases en línea. De lo anterior se infiere que el alumnado universitario se enfrentó a una transformación educativa sin precedentes, la cual puso a prueba los recursos para adaptarse y también sus niveles de motivación académica.

Trabajo social y educación superior: enfoque crítico y de bienestar integral

Desde el enfoque del trabajo social esta crisis no debe entenderse solamente como un fenómeno de salud pública, sino como un evento multidimensional con serias repercusiones sociales (González & Falla, 2022). En este sentido, de acuerdo con Cerros (2024), las medidas de aislamiento para contener la pandemia afectaron principalmente a los estudiantes, quienes experimentaron cambios drásticos en sus ambientes de aprendizaje. Según la autora, estos cambios desafiaron sus relaciones sociales, su salud mental, sus expectativas de vida en el futuro y especialmente sus procesos motivacionales.

En este contexto, el trabajo social ha encontrado, a partir de la pandemia, un campo oportuno para reflexionar sobre la necesidad de diseñar intervenciones para el fomento de la resiliencia y la adaptación de las comunidades ante situaciones de crisis social o de innovaciones desadaptativas en los entornos sociales (Jindra & Graves, 2025; Soto & Carreón, 2024; Hladek et al., 2023).

Desde una perspectiva crítica y transdisciplinaria, el trabajo social aporta herramientas analíticas y metodológicas que permiten comprender estos cambios no solamente como variaciones individuales, sino como resultado de la alteración de procesos estructurales en momentos de emergencias o crisis sociales (Flores, 2021).

Bajo este enfoque, el estudio de la motivación académica no se limita a comprender el interés personal del alumnado por sus estudios, sino en cómo su nivel de motivación académica puede ser impactado por múltiples factores sociales adversos que aumentan sus exigencias académicas, sociales y los colocan en situaciones de vulnerabilidad social al limitar los recursos disponibles para afrontar las crisis, tal como ocurrió durante la pandemia.

Asimismo, el trabajo social ha sido de especial relevancia en el diagnóstico y la intervención en situaciones de riesgo (Ornelas, 2022). Durante la pandemia estas herramientas permitieron detectar diversos

factores que pudieron afectar la motivación académica, como las carencias socioeconómicas, la violencia familiar y la falta de acceso a tecnologías para el aprendizaje virtual (Blanco et al., 2022). En este contexto el trabajo social articuló el análisis crítico de estas desigualdades con las estrategias de intervención basadas en la empatía y la promoción de capacidades (Blanco et al., 2022).

De acuerdo con Soto y Carreón (2024), el trabajo social se posiciona como una agencia humana clave en la promoción de los recursos y el bienestar de las personas. Desde el ámbito educativo, desempeña un papel importante en el fortalecimiento de la trayectoria académica de los estudiantes en los programas educativos.

En resumen, la perspectiva crítica y las herramientas del trabajo social son claves para comprender que, en situaciones de emergencia, la motivación de las personas no es estrictamente un producto individual, sino una manifestación de condiciones estructurales desadaptativas. Ello debido a que toda situación adversa o de crisis aumenta las exigencias a un nivel que supera los recursos de que disponen las personas para afrontar dichas demandas.

Trasladado al ámbito universitario, el trabajo social educativo permite comprender que la ruptura de las conexiones sociales, la merma del apoyo social y del sentido de pertenencia de los estudiantes durante las crisis son factores de riesgo que limitan los recursos que pueden utilizar los estudiantes para sostener su motivación y bienestar psicológico. Bajo este enfoque se infiere que el rol del trabajo social es crucial en la promoción de los recursos sociales y organizacionales que sostienen la motivación de los estudiantes.

La motivación académica: definición y dimensiones

Una de las teorías más aceptadas sobre la motivación académica es la de la autodeterminación. Esta postula la existencia de distintos tipos de motivación como resultado de la interacción de tres tipos de necesidades psicológicas: de competencia, autonomía y relaciones sociales (Ryan & Deci, 2000). Según Deci y Ryan (1985), la motivación académica puede entenderse como un continuo que pasa de

la amotivación hacia la motivación intrínseca (MI) y extrínseca (ME). La primera refiere a la ausencia de intención por realizar una acción determinada; en el contexto académico se produce cuando los estudiantes perciben una desconexión entre las actividades de estudio y su resultado: el aprendizaje. Esta desvinculación obedece a la percepción de incapacidad en el desempeño de las tareas, carencia de control sobre las actividades, poca o nula valoración del resultado o la expectativa de que las acciones no llevarán al logro del aprendizaje.

La motivación intrínseca refiere a la intención de aprender por un interés personal; es un constructo multidimensional que incluye tres orientaciones: MI al logro, MI al conocimiento y MI a las experiencias estimulantes. La primera dimensión significa el compromiso en una actividad por placer y/o satisfacción; la segunda, curiosidad por adquirir conocimiento; la tercera, la diversión o las sensaciones positivas (Vallerand & Bissonnette, 1992).

La motivación extrínseca se define como la búsqueda de recompensas o la evitación de sanciones; abarca tres tipos: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada. La primera categoría alude a incentivos del ambiente que aportará el aprendizaje de forma secundaria; la segunda, al cumplimiento de metas académicas para evitar la culpa o la ansiedad o bien para elevar el orgullo; la tercera, al valor atribuido al aprendizaje como medio para alcanzar metas personales (Deci & Ryan, 1985).

De acuerdo con este marco teórico es importante considerar que la motivación académica en los contextos universitarios no es un rasgo individual, sino un proceso psicosocial dinámico sensible a diversos factores contextuales: expectativas de éxito, valor percibido en la realización de las tareas, las relaciones con los pares, el apoyo del profesorado, los cuales afectan las necesidades de autonomía, eficacia y relación con otros.

Enfoque ecológico: análisis de la motivación académica desde el contexto

El análisis de motivación académica se enmarca en este trabajo en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) el cual permite colocar a los estudiantes universitarios en una estructura de subsistemas relacionados. Mediante este modelo se explica cómo las dinámicas familiares, comunitarias, culturales e institucionales configuran las experiencias educativas.

De esta manera, la desadaptación en estos subsistemas tiene una repercusión en la motivación académica, por ejemplo, la política de contención del contagio y de aislamiento por medio de la modalidad virtual. De igual forma, permite comprender que las respuestas adaptativas de los estudiantes no son idénticas, sino que dependen de la disponibilidad variable de recursos y condiciones que les aporta su entorno.

Este modelo resulta congruente no solo con el modelo de Deci y Ryan (1985) de la autodeterminación, sino con los principios del trabajo social que reconoce la primacía del contexto y la necesidad de efectuar intervenciones integrales que vinculan los individuos con su entorno.

Estudios previos y líneas de análisis durante la pandemia por Covid-19

Diversas investigaciones realizadas antes de la pandemia demostraron, por una parte, que el entorno educativo juega un papel decisivo en las variaciones de la motivación académica del alumnado (Schunk, Pintrich & Meece, 2008); estos autores destacan la importancia de diseñar e implementar entornos de aprendizaje considerando factores como el apoyo del profesorado y la autonomía del estudiante. Por otra parte, algunos estudios descubrieron que, en situaciones de crisis, la motivación de los estudiantes decae y con ella se alteran el bienestar, el desempeño y la asistencia a clases (Bong & Skaalvik, 2003). En general, ambas líneas de investigación proporcionan una comprensión integral de cómo los desajustes del entorno alteran la motivación académica y de cómo ésta última es un mediador clave en situaciones

de crisis, ya que su disminución afecta negativamente el bienestar, el rendimiento y la asistencia a clases.

Por otra parte, durante la pandemia varios estudios comenzaron a documentar los efectos de dicha crisis sanitaria en la motivación académica del alumnado. En sintonía con las líneas de investigación mencionadas en el párrafo anterior, varias investigaciones realizadas en países como España, México y otros países de América Latina han coincidido en reportar disminuciones de la motivación intrínseca y aumentos significativos de agotamiento académico en los estudiantes universitarios. Asimismo, otros estudios encontraron descensos notorios de la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado (Acosta, 2021; Pachay & Rodríguez, 2021; Moreno et al., 2021; Nápoles, 2023). Por otra parte, Rubio, et al. (2021) encontraron que algunos estudiantes reportaron una pérdida del sentido de sus actividades escolares y un menor vínculo con sus metas académicas. Estas tendencias pueden ser atribuibles a la falta de interacción social, la carga de trabajo virtual, la incertidumbre y las dificultades con la gestión del tiempo derivadas del confinamiento sanitario.

A pesar del creciente número de estudios realizados y de sus importantes avances, aún existen vacíos relevantes acerca de la manera en que los cambios en el ambiente educativo debido a la crisis sanitaria alteraron las dimensiones de la motivación académica. Además, la mayoría de las investigaciones realizadas se fundamentan en un diseño transversal, lo que limita la comprensión de la evolución de la motivación académica en contextos de crisis.

Estos aspectos problemáticos sugieren la necesidad de profundizar en el conocimiento del fenómeno realizando, por un lado, estudios longitudinales que permitieran detectar cambios con el paso del tiempo y, por otro, efectuar análisis con una perspectiva multidimensional y transdisciplinaria que articule las dimensiones psicológicas, sociales y educativas.

En este sentido, el objetivo de la presente investigación fue determinar los niveles de motivación que cursaron los estudiantes universitarios antes y durante la pandemia, poniendo énfasis en las

dimensiones de amotivación, motivación intrínseca y extrínseca postuladas por Deci y Ryan (1985). El análisis de la motivación académica es crucial para comprender las distintas maneras en que los estudiantes responden a las situaciones de crisis. La teoría de la autodeterminación aporta un marco robusto para evaluar esas respuestas a través de la motivación académica. No obstante, bajo el enfoque integral del trabajo social crítico centrado en el contexto socioeducativo, el presente estudio considera especialmente las afectaciones de las medidas de aislamiento social y la enseñanza en línea en las tres dimensiones de la motivación académica propuestas en la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985).

Metodología

Diseño del estudio

El presente estudio se enmarca dentro de un diseño observacional, cuantitativo de tipo longitudinal de medidas repetidas. Por medio del SPSS 24, se utilizó la prueba estadística de Wilcoxon para evaluar la diferencia de medianas de la motivación tanto intrínseca como extrínseca y la amotivación. Las mediciones de estas dimensiones fueron efectuadas al final de 2019 y se repitieron con la misma muestra de participantes en la segunda mitad del año 2020.

Participantes

El estudio se realizó con estudiantes universitarios de distintas carreras de una universidad de México. La muestra estuvo compuesta por una cohorte de $n = 150$ participantes. La distribución por sexo fue 76 hombres (50.7%) y 74 mujeres (49.3%), con edades comprendidas entre 17 y 24 años ($M = 20.1$, $DE = 1.7$). Los estudiantes fueron seleccionados por medio de un procedimiento a conveniencia y por cuotas. Fueron incluidos solo estudiantes que decidieron participar de forma voluntaria, quienes tenían matrícula vigente y asistían de manera regular a clases. Los estudiantes seleccionados fueron informados de los objetivos del estudio y dieron su consentimiento.

Instrumentos

Se aplicó la adaptación y validación en España de la Échelle de Motivation en Education (EME) (Núñez et al., 2005). En España le han llamado Escala de Motivación Académica (EMA). Esta escala mide las dimensiones de amotivación, motivación intrínseca y motivación extrínseca de los estudiantes. Consta de 28 reactivos distribuidos en tres dimensiones: 4 para amotivación, 12 para motivación intrínseca y 12 para motivación extrínseca. Estos reactivos permiten evaluar las razones por las que los estudiantes asisten o dejan de asistir a clases. Los participantes eligen una opción de una escala tipo *Likert* de 1 a 7, donde 1 es “no se corresponde en absoluto”, 7 equivale a “corresponde totalmente” y una puntuación media de 4 que es igual “se corresponde medianamente”. Los coeficientes α de Cronbach de las tres dimensiones fueron superiores a 0.82.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en dos etapas. Se efectuó una medición de la escala en diciembre de 2019. Se repitió la medición a mitad del 2020, cuando los estudiantes comenzaban a adaptarse a la modalidad de enseñanza a distancia debido. Ambas aplicaciones se desarrollaron en línea por medio de la plataforma *Google Forms*. Los participantes accedieron al instrumento por medio de un enlace único distribuido por mensaje electrónico a sus cuentas de correo institucional. A los participantes se les solicitó contestar los reactivos en un ambiente tranquilo, tomando el tiempo suficiente y evitando distracciones. Las aplicaciones tuvieron un tiempo estimado entre 15 y 20 minutos en las dos etapas de recolección.

Análisis estadístico

La información obtenida se procesó, depuró y analizó utilizando el software SPSS en su versión 24. El análisis se desarrolló en varias etapas.

- Análisis de confiabilidad: se calcularon los índices de Alpha de Cronbach para evaluar la precisión de las mediciones efectuadas.

- Análisis descriptivo: se calcularon las medias, desviaciones estándar, distribuciones y otras puntuaciones de las dimensiones de interés (amotivación y motivación intrínseca y extrínseca).
- Pruebas de normalidad: se verificó la normalidad de las distribuciones con la prueba Kolmogorov-Smirnov.
- Debido a que las distribuciones no siguieron el modelo de normalidad, se utilizó la técnica no paramétrica de Wilcoxon para probar la hipótesis estadística de la diferencia de medianas en la motivación académica antes y durante la pandemia.

Consideraciones éticas

El estudio no requirió la aprobación de un comité de ética, debido a que el objetivo del estudio no implicó ningún tipo de riesgo para los participantes, ello de acuerdo con la normatividad vigente aplicable a la investigación psicosocial en México y según los instrumentos internacionales de ética de la investigación. Además, los participantes recibieron información suficientemente detallada del objetivo, el procedimiento, los resultados posibles y el uso de la información.

No se solicitó información personal y se garantiza en todo momento el anonimato y la confidencialidad de la información relativa a las variables sociodemográficas proporcionadas por los estudiantes. Los participantes dieron su consentimiento y se les informó que eran libres de retirarse en cualquier momento del estudio sin penalización o consecuencias o costos.

Resultados

Confiabilidad de las mediciones

El análisis con la prueba Alpha de Cronbach (α) registró un índice de 0.89 en la medición antes y de 0.91 en la medición durante la pandemia. Ambos resultados muestran una alta consistencia entre los reactivos de la escala EMA. Estos valores sugieren que los reactivos de dicha escala están altamente correlacionados y, por ende, miden de manera consistente el constructo de la motivación académica. Debido a que ambos valores superan ampliamente el umbral mínimo de 0.7 -

indicador de buena calidad de las mediciones- ambos índices son indicativos de la alta precisión y estabilidad de las mediciones efectuadas. Asimismo, el coeficiente α de Cronbach fue superior a .75 en las tres dimensiones de la escala. En conjunto, estos coeficientes sugieren que la medición efectuada es excelente.

Análisis descriptivo

En segundo lugar, se realizaron análisis estadísticos descriptivos para examinar las medias y desviaciones estándar de las dimensiones de la escala de motivación académica, como se expone a continuación.

Amotivación

La puntuación media (M) de amotivación al final de 2019 fue de 2.4 y la desviación estándar (DE) fue de 1.2, mientras que a mitad de 2020 - durante la pandemia- la M fue de 2.9 y la DE fue de 1.3. Este aumento en la amotivación sugiere que la muestra pasó de un grado bajo a uno moderado con un nivel considerable de dispersión en los participantes. Este incremento pudo ser condicionado por la crisis social generada por la pandemia, debido a las medidas de aislamiento, la transición y adaptación a las clases en línea, la sobrecarga impuesta por las nuevas modalidades de trabajo académico y la incertidumbre generalizada (ej. Minchala et al., 2021). Estas cifras sugieren que la mayoría de los estudiantes encuestados seguían encontrando un sentido en su carrera universitaria; es decir, se observa alguna desvinculación con los estudios o con la meta de aprender lo que podría afectar su rendimiento y bienestar en el mediano plazo.

Motivación Intrínseca

En cuanto a la motivación intrínseca, la M fue de 5.6 y la DE fue de 0.93 al final de 2019. Mientras que a mitad de 2020 la M fue de 5.2 y la DE fue de 0.97. Estos valores muestran que la mayoría de los estudiantes gozaban de un nivel alto de motivación intrínseca con escasa dispersión entre los participantes en ambos momentos del estudio. Igualmente, indican un ligero descenso de la motivación intrínseca en el 2020.

Si bien la mayoría de los participantes del estudio, aun en el contexto de la pandemia, encontraron apropiadas y estimulantes las actividades académicas bajo la modalidad de enseñanza a distancia, esta reducción de la motivación intrínseca podría deberse a las dificultades que experimentaron los estudiantes para disfrutar sus actividades académicas durante las clases virtuales. Algunas investigaciones realizadas durante este periodo demostraron que los estudiantes desarrollaron estrés y afectaciones a la salud mental (ej. Robles et al., 2025), esta situación junto con las medidas de aislamiento pudo afectar la motivación intrínseca.

Motivación Extrínseca

Con respecto a la motivación extrínseca, la M fue de 5.5 y la DE fue de 1.08 al concluir el 2019. Mientras que a mitad de 2020 la M fue de 5.0 y la DE fue de 1.10. Este ligero descenso en la motivación extrínseca indica que la mayoría de los participantes del estudio aun tenían la expectativa de que la carrera que estaban cursando era un medio adecuado para la realización de otras metas personales en el futuro. Este descenso, en apariencia pequeño, puede ser fundamental en los niveles de aprendizaje y en la persistencia académica de los estudiantes (Faisal, 2024).

Pruebas de hipótesis

Amotivación. La prueba de diferencia de medianas de Wilcoxon para muestras relacionadas indica que la diferencia entre las puntuaciones de motivación antes y durante la pandemia fue significativa en todas las categorías evaluadas de motivación académica. Con respecto a la amotivación el valor de probabilidad y el estadístico de prueba permiten rechazar la hipótesis nula ($t(299)$; $Z = -3.954$; $p < .001$) (tablas 1 y 2), lo que sugiere que la transición a la educación en línea tuvo un efecto negativo en la motivación académica de los estudiantes que participaron en el estudio.

Tabla 1. Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon de la dimensión amotivación

		<i>N</i>	Rango promedio	Suma de rangos
Mediana durante la pandemia	Rangos negativos	37	63.11	2335.00
Mediana antes de la pandemia	Rangos positivos	88	62.95	5540.00
	Empates	25		
	Total	150		

Nota. a. Amotivación durante < Amotivación antes; b. Amotivación durante > Amotivación antes.; c. Amotivación durante = Amotivación antes.

Tabla 2. Estadísticos de prueba

Hipótesis nula	No hay diferencia significativa entre la amotivación antes y durante la pandemia
<i>Z</i>	-3.954 ^b
Significación asintótica (bilateral)	$p < .001$

Nota. a. Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon; b. Se basa en rangos negativos.

Motivación Intrínseca

La disminución en la motivación intrínseca también fue estadísticamente significativa ($t(299)$; $Z = -2.025$; $p = .043$) (tablas 3 y 4). Esta tendencia permite rechazar la hipótesis nula. Esto sugiere que la ausencia de interacción social directa, así como las condiciones de aprendizaje pudieron afectar el disfrute intrínseco de los estudiantes por el desarrollo de sus actividades académicas.

Tabla 3. Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon de la dimensión motivación intrínseca

		<i>N</i>	Rango promedio	Suma de rangos
Mediana durante la pandemia	Rangos negativos	76 ^a	66.49	5053.00
Mediana antes de la pandemia	Rangos positivos	53 ^b	62.87	3332.00
	Empates	21 ^c		
	Total	150		

Nota: a. Motivación intrínseca durante < Motivación intrínseca antes; b. Motivación intrínseca durante > Motivación intrínseca antes; c. Motivación intrínseca durante = Motivación intrínseca antes.

Tabla 4
Estadísticos de prueba

Hipótesis nula	No hay diferencia significativa entre la motivación intrínseca antes y durante la pandemia
Z	-2.025 ^b
Significación asintótica (bilateral)	$p < .043$

Nota.: a Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon. b Se basa en rangos positivos
Motivación Extrínseca

La diferencia entre las mediciones antes y durante la pandemia fue significativa ($t(299)$; $Z = -2.05$; $p = 0.041$) (tabla 6), lo que sugiere que, aunque los estudiantes pueden haber estado más orientados a recompensas extrínsecas en 2019, las condiciones del contexto pandémico también redujeron ligeramente este tipo de motivación.

Tabla 5. Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon de la dimensión motivación extrínseca

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Mediana durante la pandemia	Rangos negativos	79 ^a	73.90	5838.00
Mediana antes de la pandemia	Rangos positivos	60 ^b	64.87	3892.00
	Empates	11 ^c		
	Total	150		

Nota. a Motivación extrínseca durante < Motivación extrínseca antes; b Motivación extrínseca durante > Motivación extrínseca antes; c Motivación extrínseca durante = Motivación extrínseca antes.

Tabla 6
Estadísticos de prueba

Hipótesis nula	No hay diferencia significativa entre la motivación extrínseca antes y durante la pandemia
Z	-2.047 ^b
Significación asintótica (bilateral)	$p < .041$

Nota: a Prueba de Rangos con Signo de Wilcoxon.; b Se basa en rangos positivos.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio indican, en general, que ocurrió una reducción estadísticamente significativa de la motivación académica en los estudiantes durante la pandemia. Específicamente, los resultados muestran una ligera reducción estadísticamente significativa en los niveles tanto de la motivación intrínseca como de la motivación extrínseca, asimismo señalan un moderado incremento de la amotivación. Estas tendencias sugieren que los participantes del estudio experimentaron un nivel de exigencias académicas y sociales que sobrepasaron sus recursos para afrontarlas en el marco de la adaptación a la modalidad de enseñanza en línea.

Estos descubrimientos son congruentes con estudios realizados tanto antes como durante la pandemia. Los estudios previos sugieren que los estudiantes afrontan desafíos cognitivos y emocionales adicionales durante periodos de crisis que aumentan las demandas en su entorno (Bong & Skaalvik, 2003). Asimismo, son consistentes con la literatura publicada durante e inmediatamente después de la pandemia. Varias de estas investigaciones señalan que las medidas para contener la pandemia, tales como el aislamiento social y la enseñanza en línea deterioraron aspectos como la motivación académica, el bienestar psicológico y el rendimiento de los estudiantes universitarios (Abad, 2020; Acosta, 2021; Blanco et al., 2022; Banco Mundial, 2023; Cerros, 2024; Cobo et al., 2020; Fierro & Piedrahita, 2021, Olson et al., 2025).

Estos hallazgos pueden explicarse atendiendo a las hipótesis del modelo JD-R. Trasladado al ámbito universitario, este modelo propone que la motivación académica -principalmente la intrínseca- es un recurso psicológico que los estudiantes utilizan para sostener niveles apropiados de rendimiento académico y bienestar psicológico. Asimismo, que cuando este recurso es sobrepasado por demandas excesivas propias de un entorno o debido a la introducción de innovaciones en un ámbito, como ocurrió con la pandemia y la enseñanza en línea, entonces se deterioran los niveles de motivación (Schaufeli y Bakker, 2004). Los resultados de la presente investigación son congruentes con esta interpretación teórica.

Asimismo, las tendencias encontradas en este estudio también aportan datos relevantes para una de las hipótesis de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), la cual sostiene que un nivel adecuado de satisfacción de necesidades psicológicas básicas -como la autonomía, creencia de autoeficacia y pertenencia social- son necesarias para mantener un nivel apropiado de motivación académica. La adaptación a la modalidad en línea y las medidas de aislamiento social, al parecer conformaron un entorno adverso que deterioró la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. El presente estudio evidencia el resultado de dicha hipótesis a través de la reducción de la motivación académica. Si bien esta investigación no analiza directamente las necesidades psicológicas básicas, los resultados que aporta coinciden con la evidencia aportada en otros estudios. Por ejemplo, el de Zambrano y Yarcé (2023). Estos sugieren que el descenso de la motivación académica está relacionado con la falta de contacto social y la reducida autonomía que implicó la modalidad de enseñanza en línea.

Desde el punto de vista teórico, los hallazgos de este estudio agregan un aporte importante a la teoría del bienestar psicológico, pues permiten inferir que la disminución de la motivación académica tuvo un impacto significativo tanto en el malestar como en el bienestar psicológico. En este sentido, los hallazgos que aporta esta investigación concuerdan con los resultados reportados en los estudios de Olson, et al. (2025) y Zeijen et al. (2021).

Por otra parte, debido a que no se observó un descenso tan drástico de los niveles de motivación académica, a pesar del contexto disruptivo de la pandemia, cabe sospechar que hubo algunos factores del entorno que contribuyeron a sostener las necesidades de los estudiantes. Un factor decisivo pudo ser el apoyo del profesorado. Los hallazgos reportados por Castellanos (2022), Morales & Bustamante (2021) y Olson et al. (2025) sugieren esa posibilidad.

Estos resultados indican la importancia de políticas de apoyo para fortalecer las necesidades psicológicas básicas y los recursos personales de los estudiantes, ello ante situaciones de adversidad, innovaciones abruptas o momentos de crisis social. En este sentido, el trabajo social

puede desempeñar un rol relevante en el sostenimiento de niveles apropiados de motivación en los estudiantes.

Entre las posibles intervenciones educativas que podrían realizarse desde el trabajo social se encuentran las siguientes: se sugiere construir espacios de cooperación e inclusión para reducir el aislamiento y fortalecer el sentido de pertenencia social de los estudiantes; también es relevante promover la resiliencia dotando con recursos sociocognitivos a los estudiantes para que afronten con mayor eficacia las adversidades o innovaciones desadaptativas; además, con el apropiado seguimiento, se recomienda identificar oportunamente a los estudiantes con baja motivación académica; finalmente, es aconsejable liderar con otros expertos algunas acciones estratégicas para fortalecer las necesidades psicológicas básicas, así como también los recursos personales y organizacionales de los estudiantes.

Por otra parte, si bien el presente estudio ha realizado aportes teóricos y prácticos relevantes, aún hay lagunas por resolver. Entre ellas cabe resaltar que la muestra fue intencionada lo que reduce la posibilidad de hacer generalizaciones a otros contextos. Además, al no haber aleatorización, los participantes podrían tener atributos parecidos que produjeran la tendencia observada. Al carecer de grupo de contraste, los hallazgos deben ser interpretados con mesura. Por último, el enfoque limitado al cambio de una sola variable dificulta atribuir los cambios a causas específicas de manera directa con datos del propio estudio. Debido a las restricciones señaladas, los estudios por realizar tienen que basarse en técnicas aleatorias de muestreo, mejorar la validez externa para fortalecer la posibilidad de generalizar los hallazgos. Asimismo, es necesario incorporar otras variables, como factores protectores, de riesgo y contextuales.

A manera de cierre, los resultados de este estudio dan soporte parcial a la idea de que las adversidades o las innovaciones desadaptativas del entorno socioeducativo aumentan las exigencias académicas. Cuando estas demandas sobrepasan los recursos de los estudiantes, entonces se reduce su motivación académica. Este hallazgo fortalece la necesidad de impulsar políticas que promuevan los recursos organizacionales, sociales y personales de los estudiantes, así como también robustece el

papel estratégico que deben desempeñar los profesionales del trabajo social en este tipo de intervenciones socioeducativas.

Referencias

- Acosta, L. (2021). Impacto de la educación virtual en el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de la pandemia por Covid-19 en un curso de la básica primaria de un colegio bilingüe en la ciudad de Cali (Tesis Doctoral, Universidad Santiago de Cali). <https://es.scribd.com/document/553466687/IMPACTO-DE-LA-EDUCACION-VIRTUAL>
- Avellaneda, D., & Elizondo, N. (2021). Implementación de políticas educativas en contexto de la pandemia de Covid-19 en Chile y Colombia. En Juan Neri, Rosalba Medina, Marco Medina, Pedro González. *Efectos sociales, económicos y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19*, 319-339. Editorial Plaza y Valdés. <https://www.investigacionucem.com/resources/Documentos/Libro%20COVID%20Vol.%202%20UPSLP.pdf>
- Banco Mundial (2020). COVID-19: *Impacto en la educación y respuestas de política pública*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp>
- Banco Mundial (2023). *Desenmascarando una crisis silenciosa: el impacto de la COVID-19 en la salud mental y el desarrollo de habilidades de los adolescentes*. Education For Global Development. https://blogs.worldbank.org/es/education/desenmascarando-una-crisis-silenciosa-el-impacto-de-la-covid-19-en-la-salud-mental-y-el?utm_source=chatgpt.com
- Blanco Castro, V., Sepúlveda Sanabria, R., Carrillo Machuca, C., Escala Pierart, F., & Solís Martínez, A. (2022). *Salud Mental y Factores Protectores y de Riesgo de Estudiantes Universitarios que Cursan la Carrera de Trabajo Social en Periodo de Pandemia por Covid-19*. TS Cuadernos De Trabajo Social, (24), 45-61. <https://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/232>

- Blanco, M., & Blanco, M. (2021). *Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia*. CIENCIA UNEMI, 14(36), 21-33. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/1964>
- Bong, M. y Skaalvik, E. (2003). *Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?* Educational Psychology Review, 15(1), 1-40. <https://link.springer.com/article/10.1023/a:1021302408382>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://books.google.com.mx/books?id=8cf0FYm0jW0C&printsec=frontcover&source=gbv_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Carangui Minchala, J., García Herrera, D., & Erazo Álvarez, J. (2021). Ausentismo estudiantil a encuentros virtuales en tiempos de Pandemia COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 182-200. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/1309/pdf>
- Castellanos Rincón, A. (2022). Efectos de la educación de la emergencia sanitaria por Covid-19: deserción escolar, afectación del logro educativo y de la salud de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3598-3619. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2863
- Cerros Rodríguez, E. (2024). Tensiones e interpelaciones en los procesos formativos en Trabajo Social en tiempos de pandemia. El caso de la Universidad de Guadalajara. *Trabajo Social UNAM*, (29-30), 108–119. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2021.29-30.86734>
- Chalpartar Nasner, L., Fernández Guzmán, A., Betancourth Sambrano, S., & Gómez Delgado, Y. (2022). Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (66), 37–62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a3>
- Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En Jesús Aguilar. *Educación y pandemia. Una visión académica*, pp. 83-91. UNAM.

- https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Cobo Rendón, R., Vega Valenzuela, A., & García Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277-284. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Comisión de Derechos (2021). *Boletín de prensa* 72. https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2021/04/Bol_Webina-DH-Nin%CC%83ez-en-la-pandemia.pdf
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Díaz Cama, M., & Sabater Fernández, M. (2020). La formación online y su impacto social en España durante la pandemia de la Covid-19. In Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, December 10-11, 2020 (pp. 1281-1284). REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7800275>
- Faisal, E. (2024). La persistencia como mediadora entre la motivación y el logro del rendimiento en estudiantes de medicina: un enfoque de métodos mixtos. *Adv in Health Sci Educ*, 29, 1549–1569. <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10315-5>
- Fierro Barbosa, S., & Piedrahita Luna, G. (2021). *Factores motivacionales asociados al rendimiento académico en estudiantes de odontología, durante la pandemia COVID-19*. Universidad Antonio Nariño. <http://186.28.225.13:8080/handle/123456789/4859>
- Flores Flores, V. (2021). Saberes del Trabajo Social en Desastres y Emergencias: Una aproximación desde las prácticas discursivas (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de la Plata). https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/136184/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García Ron, A., & Cuéllar Flores, I. (2020). Impacto psicológico del confinamiento en la población infantil y como mitigar sus efectos: revisión rápida de la evidencia. *Anales de Pediatría*, 93(1), pp. 57-58. <https://analesdepediatría.org/es-impacto-psicologico-del-confinamiento-poblacion-articulo-S1695403320301673>

- González, A. & Falla Ramírez, U. (2022). La intervención de Trabajo Social en tiempos de covid-19. Una apuesta de proyección social universitaria desde el enfoque sindémico. *Trabajo Social*, 24(1), 193–216. <https://doi.org/10.15446/ts.v24n1.94821>
- Hernández Abad, G. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. *Revista de Investigación y Cultura*, 9(4), 55- 64. <https://doi.org/10.18050/ucv-hacer.v9i4.2634>
- Hernández Rodríguez, M., Labanda Díaz, A., & Prado Piña, A. (2021). Consecuencias psicoeducativas y emocionales de la pandemia, el confinamiento y la educación a distancia en el alumnado y la comunidad educativa. *Participación educativa*, 75-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7953062>
- Hladek, M., Wilson, D., Shofner, S., Gross, A., Buta, B., Bandeen-Roche, K., & Schoenborn, N. (2023). Resilient Adaptation Strategies: Unveiling Older Adults' Coping Dynamics Amidst the COVID-19 Pandemic. *Journal of gerontological nursing*, 49(12), 32–39. <https://doi.org/10.3928/00989134-20231108-04>
- Jindra, I., & Graves, D. (2025). El rol de la resiliencia en los servicios sociales durante la pandemia de COVID-19. *Clin Soc Work J*, 53 , 232–245. <https://doi.org/10.1007/s10615-024-00943-0>
- Martínez Nieto, L., Valencia Leal, A., Valencia Murillo, A., & Niño, C. (2021). De la presencialidad a la virtualidad. La educación pública en Bogotá en tiempos de pandemia. *Análisis*, 53(98). DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169.6308>
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Morales Bonilla, Y., & Bustamante peralta, K. (2021). Retos de la enseñanza en la pandemia por COVID 19 en México. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 00043. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2873>
- Moreno, J., & Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>

- Nápoles Nápoles, K. (2023). Desmotivación escolar de los alumnos como resultado del fenómeno educativo postpandemia: aproximación desde una revisión sistemática. *Revista Ecos De La Academia*, 9(17), 57–81. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v9i17.881>
- Nava, A. (agosto de 2021). *Problemas de salud mental en niñas, niños y adolescentes por cese de clases presenciales*. Medscape. https://espanol.medscape.com/verarticulo/5907555?utm_source=chatgpt.com&form=fpf
- Neri Guzmán, J., Medina Rivera, R., Medina Ortega, M., & González Ramírez, P. (2021). *Efectos sociales, económicos y en la salud ocasionados por la pandemia del COVID19. Impactos en empresas, actividades económicas, gobierno y grupos vulnerables*. Editorial Plaza y Valdés. <https://www.investigacionucem.com/resources/Documentos/Libro%20COVID%20Vol.%202%20UPSLP.pdf>
- Núñez Alonso, J., Martín Albo-Lucas, L., & Navarro Izquierdo, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivación en Educación. *Psicothema*, 17(12), 344-349. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717225.pdf>
- Olson, N., Oberhoffer, R., Reiner, B., & Schulz, T. (2025). Stress, student burnout and study engagement – a cross-sectional comparison of university students of different academic subjects. *BMC Psychology*, 13, Article 293. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02602-6>
- Ornelas Bernal, A. (2022). La intervención de Trabajo Social durante la pandemia por COVID-19.: Una recuperación de la micro-actuación profesional. *Itinerarios De Trabajo Social*, (2), 69–78. <https://doi.org/10.1344/its.i2.36873>
- Pachay López, M., & Rodríguez Gámez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del conocimiento*, 6(1), 130-155. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2129/4239>
- Picón, A., González de Caballero G., & Paredes Sánchez, J. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *ARANDU-UTIC*

- Revista Científica Internacional*, 8(1), 139-153.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8070339>
- Robles Rivera, K., Limón Rojas, A., Wakida Kuzonoki, G., Moreno Altamirano, E., Vázquez Rivera, M., Romero Romero, E., Rojas Hernández, M., Morales Carmona, R. (2025). Factors associated with depression, anxiety, and stress in Mexican medical students: a cross-sectional study. *Current Psychology*, 44, 9252–9264.
<https://doi.org/10.1007/s12144-025-07742-x>
- Rubio Moreno, M., Castro López, G., & Quijano Sotomayo, R. (2021). Afectaciones en la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Sinaloa en tiempos de pandemia. *Revista RELEP*, 3(1), 68-80.
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/643/6432794010/index.html>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of Intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.
<https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall. <https://www.hive.co.uk/Product/Dale-H-Schunk/Motivation-in-Education-Theory-Research-and-Applications-/16492871>
- Secretaría de Gobernación (2020). Diario Oficial de la Federación. DOF: 30/04/2020.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020
- Soto, T., & Carreón Guillén, J. (2024). Modelo de intervención del trabajo social en la calidad de vida de estudiantes de una universidad pública del centro de México. *Trabajo Social UNAM*, (33).
<https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2023.33.86983>
- Vallerand, R., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study.

- Journal of Personality*, 60(1), 599-620.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Zambrano Montero, L., & Yarce Pinzón, E. (2023). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la motivación escolar. *Búsqueda*, 10(1).
<https://doi.org/10.21892/01239813.664>
- Zeijen, M., Brenninkmeijer, V., Peeters M., Mastenbroek, N. (2021). Exploring the Role of Personal Demands in the Health-Impairment Process of the Job Demands-Resources Model: A Study among Master Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 632.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18020632>

El uso de las TICS en tiempo de pandemia: el caso específico de los decentes de universidad privada

María Concepción Puerto Domínguez¹

Lizette Yasmín Tzab Hernández²

Alan Emmanuel Padilla Puerto³

Introducción

La crisis mundial producida por la pandemia del COVID-19 hizo visible que ningún país estaba listo para enfrentar esta situación sin precedentes que puso al límite del colapso a los sistemas económico, de salud y educación. México no fue la excepción, con una inequidad rampante que se evidencia en tres derechos desatendidos: salud, acceso al bienestar social y educación (Pereira, 2020).

En esta perspectiva, la escuela tuvo que adecuarse al contexto de la pandemia por el Covid-19. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), alrededor del 70% de la población estudiantil del mundo se vio afectada; mientras que en México (preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior) un total de 37 589 960 estudiantes se vieron afectados (Miguel, 2020).

El 6 de abril de 2020, la UNESCO, a través del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), presentó el documento: “Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. En dicho documento se realizó una exposición sobre la influencia de la pandemia en los actores educativos a nivel superior: estudiantes, profesorado, personal no docente y políticas públicas; asimismo, se evidenciaron las respuestas institucionales ante el contexto pandémico. Además, se abordó de

forma generalizada el impacto del COVID-19 en Instituciones de Educación Superior (IES), reduciéndolo a sugerir la suspensión de clases y el cierre temporal de escuelas, según se explica:

La decisión acerca de la clausura temporal de las IES ha venido urgida por el principio de salvaguarda de la salud pública en un contexto en el que las grandes acumulaciones de personas generan, por la naturaleza de la pandemia, graves riesgos (UNESCO-IESALC, 2020, como se citó en Miguel, 2020). Este principio de salvaguardar la salud pública hizo real el vuelco en la educación superior escolarizada de pasar de lo presencial a lo virtual. Por lo que fue un “ajuste emergente” debido al contexto sanitario, donde se hizo uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) para afrontar la situación.

En México, tras la llegada de la pandemia de COVID-19, la educación se vio forzada a abandonar las aulas y trasladarse al mundo digital, a la televisión o a la radio. El objetivo era que los niños tuvieran opciones para seguir aprendiendo durante la suspensión de actividades escolares. La Secretaría de Educación Pública (SEP) proveyó el programa ‘Aprende en casa’ para que alumnos de todos los niveles siguieran estudiando durante el receso. La televisión transmitió contenidos de educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato basados en los planes y programas de estudio oficiales por diferentes televisoras, canales y horarios. En comunidades de riqueza pluricultural se implementó: ‘Aprendiendo desde mi comunidad’, con emisiones de contenidos educativos en 15 lenguas originarias de entidades como Oaxaca y Chiapas, y con el apoyo de 31 emisoras de la Red de Radiodifusoras y Televisoras Culturales y Educativas de México. Asimismo, a través de las plataformas Classroom, de Google, y Teams, de Microsoft, se capacitó al personal docente durante el periodo de aislamiento, y se anunció que alrededor de 800 mil docentes habían participado en cuatro webinars sobre el tema (Boletín 118, SEP, 2020 como se citó en Baptista, Loeza, Almazán, López y Cárdenas, 2020, pp. 46-47).

La COVID-19 evidenció la urgente transformación que demandaban los sistemas educativos tradicionales y la importancia de poseer una estrategia educativa virtual, así como un alumnado y un profesorado

con habilidades y competencias para la enseñanza y el aprendizaje en el ciberespacio. La irrupción de este virus planetario dejó constancia de las exigencias de una pandemia a las instituciones educativas: capacitación a los docentes, flexibilidad, plataformas, metodologías y contenidos adaptados a unos intercambios formativos mediados por las pantallas. En este sentido, esta investigación desarrolló un estudio acerca del uso de las herramientas virtuales empleadas durante la etapa de confinamiento en la enseñanza universitaria por parte de los docentes de la licenciatura en pedagogía, impartida en una Institución privada que se encuentra localizada en la ciudad de Mérida, Yucatán; puesto que los profesores tuvieron que reinventarse para hacer frente a la situación que se avecinaba, debiendo aplicar conocimientos y habilidades que, hasta antes de la pandemia se suponía tenían en práctica, pero que en las clases presenciales no se habían explotado; unos tuvieron que aprender y otros, reaprender todo lo que el trabajo en línea exige: el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), diseño de entornos virtuales, uso y administración de plataformas digitales para la enseñanza, diseño instruccional, diseño y elaboración de exámenes a través de formularios. Fue el momento de incorporar las novedades digitales que suponían un adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje en línea: libros digitales, podcast, vídeo tutoriales, vídeo cápsulas, presentaciones, apps, vídeo llamadas, actividades interactivas, etcétera.

Pero no transcurrió demasiado tiempo para comenzar a identificar que algo andaba mal en este nuevo entorno: jóvenes preguntando una y otra vez sobre el mismo tópico, los mensajes aclaratorios se retroalimentan con preguntas redundantes, las instrucciones que describen paso a paso la resolución del ejercicio eran omitidas, las indicaciones sobre cómo mantener la comunicación en los foros eran pasadas por alto, hubo desarrollo de ejercicios y actividades de manera incompleta o errónea, sin hablar del proceso de realización, porque los docentes estaban aprendiendo al igual que los estudiantes.

Del mismo modo, al suspenderse las actividades docentes presenciales se dio paso a la virtualización propiciando que el profesorado tuviera una elevada presión, tanto en su trabajo como en la adaptación al nuevo escenario. La transición de la docencia online fue

abrupta, porque al tener desconocimiento de los largos procesos de formación, de rediseño de asignaturas y de infraestructuras que soportan la demanda de la enseñanza mediante el empleo de los recursos virtuales, la carga laboral fue mayor, teniéndose que trasladar una planificación de clase presencial a una mal elaborada y problemática interacción virtual (un número elevado de docentes tenían qué ingeniárselas porque en sus hogares el acceso a la internet era limitado y/o su señal de teléfono era pobre o se quedaban sin crédito, haciendo imposible cumplir en tiempo y forma con los compromisos académicos).

El resultado fue que la brecha digital se hizo visible, afectando no solo a la universidad privada (en donde se procedió con el trabajo de investigación), sino a toda la población en todos los contextos, trayendo como consecuencia la desigualdad digital. “Se entiende por brecha digital al problema que causa desigualdad ante las diferencias que existen para acceder a los beneficios de la tecnología” (Bermeo, García, Darwin y Mena, 2021, p. 339), lo que no permite facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje a un nivel competitivo, si se toma en cuenta que las TIC fueron fundamentales para el proceso enseñanza aprendizaje.

Es de trascendencia expresar que la brecha digital en tiempos de pandemia afectó a la educación porque muchos estudiantes abandonaron sus estudios ante la falta de acceso a internet, aparatos electrónicos, falta de accesibilidad, así como la falta de alfabetización de los padres para apoyar a los hijos (Bermeo, García, Darwin y Mena, 2021, p. 339).

Por tal motivo en el trabajo científico se expuso la necesidad de saber: ¿cuál fue el nivel de competencia y uso de las TIC en profesores que laboraban en una Universidad privada impartiendo clases en la licenciatura en pedagogía en tiempos de confinamiento por el COVID-19? Del mismo modo, se tuvo como objetivo analizar el nivel de competencia y uso de las TIC en los profesores que laboraban en una Universidad privada impartiendo clases en la licenciatura en pedagogía en tiempos de confinamiento.

Sin lugar a dudas, la COVID-19 influyó negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, este tránsito hacia un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje visibilizó las desigualdades en el desarrollo educativo bajo las actuales condiciones de crisis pandémica, puesto que los docentes al carecer de capacidades, recursos y medios no pudieron llevar con éxito la educación a distancia. Después de esta ruptura sobrevino la acción. Para los y las docentes la reconversión educativa implicó dar una respuesta acorde con las condiciones propias de su comunidad educativa.

La reconversión educativa se enfrentó con las desigualdades e inequidades propias de un contexto cuya brecha socioeconómica era abismal. Miles de escuelas, tanto públicas como particulares, se enfrentaron a condiciones económicas adversas y se vieron orilladas a implementar estrategias alternativas.

La reconversión educativa modificó la planeación didáctica. Los y las docentes tuvieron que adecuar su planeación a las condiciones educativas impuestas por la pandemia. Incluso en comunidades educativas con situación socioeconómica más favorable la transición significó un gran reto. También implicó la modificación de las horas de trabajo. Estas dinámicas conllevan un grado de agotamiento por la intensidad de la jornada; se experimentó una desvalorización afectiva de la propia labor de maestros y maestras una vez que se reconocieron poco capaces en cuestiones tecnológicas o por la falta de interacción presencial con los y las estudiantes (Lugo, Zamarripa y Anzures, 2020, p. 256).

La reconversión educativa estableció dinámicas específicas en la relación con las familias y los jóvenes; implicó una transformación de la interacción entre docentes y estudiantes. La escuela invadir la intimidad y los espacios de dispersión de niños, niñas, adolescentes y jóvenes universitarios. Esto lo relata de forma muy pertinente una maestra de preparatoria de una escuela particular de la ciudad de Irapuato:

Fue muy retador introducirnos a sus grupos, a sus WhatsApp, a sus chats... Me atrevo a decir que invadimos el espacio de los jóvenes para

meternos a sus vidas a través de la tecnología... hasta ahora había un límite que estaba marcado por el horario escolar (entrevista, 13 de mayo de 2020 como se citó en Lugo, Zamarripa y Anzurres, 2020).

Rol del Docente en Tiempos de Pandemia

En marzo de 2020, como expresó Güemes (2023), se vivió un tiempo excepcional como consecuencia de la pandemia de COVID-19, generando un distanciamiento socio-corporal y trastocando las dinámicas rutinarias de las instituciones sociales, entre ellas, las de la propia escuela, viéndose forzada a desplazar la presencialidad escolar hacia una virtualización del proceso de enseñanza-aprendizaje; definiendo el reto de una nueva cotidianidad docente, reconfigurando lo instituido y lo habitual para plantear nuevas formas de funcionamiento en la relación pedagógica y que se vieron reflejados en la gestión, en la planeación, en el desarrollo de estrategias didácticas, en el uso de los recursos tecnológicos, en las formas de evaluar, en la adaptación curricular, en la organización de los tiempos.

En este sentido puede afirmarse que el rol del docente se centró en buscar formas o medios para reconstruir lo que se dejó en las aulas físicas, apelando a lo conocido y mediante una intencionalidad legítima: el logro de los objetivos del trabajo de la enseñanza y el aprendizaje (Güemes, 2023).

Por su parte, Bello, Villafuerte, Pantaleón y Bermello (2020) presentaron los roles del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje en tiempos de la pandemia:

Tabla 1. *Rol del docente en tiempos de pandemia*

Características	Descripción
Soporte para la contención.	Propiciar una educación con pertinencia de contexto y que además esta sea efectiva, docentes capaces de canalizar sus esfuerzos para suplir los requerimientos en la población estudiantil.
Promotor de la resiliencia.	Capacidad para sobreponerse ante situaciones que han generado dificultades, poniendo a trabajar capacidades y habilidades con el fin de superar las adversidades y los valores de compromiso y cohesión en la comunidad educativa que

	fomenta, ser empáticos y solidarios en una sociedad más justa y feliz.
Guía académica.	El docente universitario como guía académico desarrolla un conjunto de acciones directivas requeridas para el cumplimiento de su rol. La función de guía académico es fundamental al momento de promover procesos de crecimiento personal y la resolución de conflictos en el marco de la educación.
Contrario de la procrastinación.	Se refiere a la lucha en contra de la postergación de actividades de forma voluntaria. La procrastinación se la vincula con la depresión, baja autoestima, déficit de confianza y/o perfeccionismo. Aquí la persona evita realizar alguna actividad durante días ya que carece de importancia o valor significativo.
Escuchador empático y activo.	La escucha activa, es una manera de escuchar con atención lo que la otra persona dice, con el objetivo de intentar comprenderlo. Recibir con gran interés la información y/o mensaje que el interlocutor envía. Su accionar motiva la participación de los demás, respetando sus ideas e intereses de los estudiantes. Puede aplicarse en foros y chats.
Asesor emocional.	Se basa en una preparación en el trato con los grupos, la identificación de necesidades, procesos de aprendizaje de adultos, apertura de procesos de aprendizaje, profundización en capacidades y en la evaluación de procesos formativos.
Asesor institucional.	Realiza un servicio técnico que ayuda a mejorar los procesos educativos del aula y centro educativo, mediante la reflexión crítica de las prácticas educativas que sus profesores ejecutan. Evalúa los aciertos y falencias que se presentan en la ejecución de las actividades, estimula el desarrollo profesional individual o comunitario.
Motivador.	Se encarga de valorar el aprendizaje de sus alumnos e impulsarlos a conseguir los objetivos planteados

Fuente: Bello et al., 2020 como se citó en Barzola, Suárez y Arcos, 2020, pp. 378-379.

Uso de las TIC en Tiempos de Pandemia

Sin duda alguna, las universidades padecieron las consecuencias de la pandemia de la COVID-19, por lo que según Cáceres, Jiménez y Martín (2020, como se citó en Tejedor, Cervi, Tusa y Parola, 2020) afrontan un cambio repentino, moviéndose de la presencialidad a la no presencialidad, además de ser mediada por la tecnología, solicitando un esfuerzo de aprendizaje expreso para muchos docentes. Las TIC “se

convirtieron en el puente de contacto entre el docente y el estudiante que derivó en la construcción conjunta de conocimiento de páginas web, correo electrónico institucional, biblioteca en línea, bases de datos, autoevaluaciones, redes sociales, blogs, videoconferencias, plataformas...” (Sánchez, 2020 como se citó en Barzola, Suárez y Arcos, 2020, pp. 375-376).

En el mismo orden de ideas, entiéndase por TIC:

[el] conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro. Abarcan un abanico de soluciones muy amplio. Incluyen las tecnologías para almacenar información y recuperarla después, enviar y recibir información de un sitio a otro, o procesar información para poder calcular resultados y elaborar informes (Sevilla, Salgado y Osuna, 2015, p. 576).

En este sentido puede afirmarse que, “el aprendizaje basado en las tecnologías virtuales fue una alternativa utilizada por muchas escuelas de todos los niveles educativos para satisfacer las necesidades de aprendizaje durante el aislamiento” (Hernández, Rodríguez y Siccha, 2023, p. 113), propiciando el desarrollo de entornos de aprendizaje afectivos, que contribuyeron a la interacción de profesores y estudiantes, desarrollando en el personal acciones autónomas de enseñanza-aprendizaje y auxiliándose de las herramientas virtuales que cada día se hacen más indispensables en el desarrollo de cualquier profesión. “Por ello el uso de las TIC se convirtió en un elemento imprescindible, aunque se profundizaron las desigualdades ya existentes” (Hernández, Rodríguez y Siccha, 2023, p. 113).

En lo que concierne a América Latina, el mes de marzo se convirtió en una fecha que no se olvidaría porque el coronavirus provocó pánico colectivo y estrés por el confinamiento; el rol de las instituciones educativas cambió al tener que sugerir a sus docentes hacer uso de herramientas tecnológicas a las que se tenían que enfrentarse por primera vez, puesto que nadie estaba preparado, teniendo qué generar un aprendizaje virtual improvisado (Kleiderman, 2020).

En Costa Rica, los profesores accedieron a plataformas virtuales necesarias para dictar clases a distancia; hubo una masiva capacitación docente y la expansión de conectividad en el país, desplegando la primera fase de una nueva plataforma llamada Sistema de Administración Básica de la Educación y sus Recursos (SABER) que tenía múltiples funciones como la compilación de reportes y estadísticas, y protecciones de datos personales y expedientes del estudiante entre otras (Diálogo Interamericano, 2020).

Uruguay adoptó un marco de respuestas basado en métodos combinados, respondiendo a un mapeo de datos extensivo sobre el uso de plataformas. Para implementar esta nueva estrategia se creó contenido pedagógico para la radio y televisión como parte integral de un currículo transmedia, y no simplemente como una sustitución exclusivamente orientada a comunidades sin acceso a internet. También se emplearon otros formatos transmedia, con programas de pedagogía (Diálogo Interamericano, 2020).

Chile, con un sistema escolar descentralizado, presentó un caso distinto a muchos de los otros países de la región. El Ministerio de Educación optó por habilitar el uso de múltiples opciones para que los centros educativos pudieran escoger el sistema que se adaptara a su contexto y necesidades. El ministerio mejoró sus esfuerzos en generar las condiciones para apoyar a la educación a distancia, mejorando la conectividad y el acceso a los recursos en línea o identificando las plataformas y recursos de enseñanza a distancia para los docentes y las familias (Diálogo Interamericano, 2020).

En el caso de México, la SEP puso en marcha la iniciativa ‘Aprende en Casa, la Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México’, así como 10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID -19; se pretendía capacitar en TIC a un millón de docentes y ofrecer cursos gratuitos para padres y docentes. El secretario de Educación anunció que todos los docentes del país recibirían una capacitación de educación a distancia mediante un convenio con Google for Education, donde se les proporcionarían herramientas digitales, lecturas complementarias para aplicar su vocabulario técnico, así como cursos para la administración de

aplicaciones como Google Classroom, Gmail y Google Meet. (Arriaga, 2020). Esta acertada y pronta respuesta fue una gestión titánica emprendida por el secretario Moctezuma, aunque fue de utilidad más para la educación media superior y superior (en escuelas públicas) por el hecho del acceso a los medios tecnológicos necesarios y la diversificación del contexto en cada uno de los alumnos.

Respecto de cómo se usaron las herramientas de la Web 2.0, se identificaron diferentes clasificaciones. Por un lado, de acuerdo al tipo de práctica pedagógica, Arancibia, Paz y Contreras (2010) distinguieron tres tipos:

- En relación a los contenidos disciplinares.
- En relación a la organización del trabajo en el aula.
- En relación a la interacción con los alumnos.

Por su parte Herrera (2011) manifestó que existen herramientas de diversa índole: de comunicación, edición, presentación y almacenamiento. Estas se encuentran en las computadoras o dispositivos móviles donde se le dan uso para realizar actividades.

Tabla 2. Herramientas digitales

Tipo de Herramienta Virtual	Descripción	Herramienta
De presentación	Útiles para la creación y representación de las ideas y conceptos porque ayudan a profundizar conocimientos y fomentan la creatividad. Aquí se encuentran aquellas que pueden permitir realizar mapas mentales.	Mindomo, CmapTools, Genially, Emaze, *Slides, *Canva.
De documentación	Permiten recolectar o presentar evidencias de experiencias y producciones. Así como trabajar en proceso de ordenamiento de ideas y favorecen hábitos de compilación orden y jerarquización de contenidos.	Dropbox, Delicious, Slideshare.
De comunicación	Facilitan la creación y transmisión de ideas a través de lenguaje escrito y oral. Además, permiten la	<i>Comunicación asincrónica</i> Correo: Gmail,

	interacción y socialización sincrónica y asincrónica. Son ideales para fomentar habilidades de socialización y expresión interpersonal e intrapersonal, de igual forma la retroalimentación, la discusión y el desarrollo del pensamiento crítico.	Hotmail, Yahoo. Foros: Foronuevo, Foroactivo, Myforum. Redes Sociales: Facebook, Twitter, Instagram.
		<i>Comunicación sincrónica</i> Chats y videochats: Facebook, Live, Whatsapp.
		Conferencia: Skype, Banckle, Google Meet o Hangout, Zoom.
De colaboración	Permiten interactuar con varias personas para trabajar en equipo en la realización de actividades en tiempo real, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y fomentando habilidades de socialización y el trabajo en equipo.	Google Drive, Evernote, SkyDrive, *DropBox, *Microsoft OneDrive.
Multimedia	Permiten la creación de actividades donde las personas interactúan con su propio conocimiento.	Educaplay, Go! Animate. *Kahoot, *Pixton, *Kubbu.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Herrera (2011) como se citó en Ceballos (2015). *B-learning: espacios para el uso de herramientas digitales y el desarrollo de proyectos de investigación en licenciatura en pedagogía.*

Un importante apoyo y complementario a las herramientas de comunicación y colaboración, fueron las herramientas que permiten editar y publicar los contenidos que se generaban, una característica importante de estas herramientas, es el hecho de que pueden usarse en línea, quedando básicamente publicadas sin mayor trámite. Debido al estado de confinamiento producido por el COVID-19, los docentes tendían a buscar estrategias y herramientas digitales para poder coordinar sus tareas y enviárselas a sus alumnos de tal manera que pudieran continuar, dentro de las posibilidades, con su proceso de aprendizaje.

La cantidad de recursos pedagógicos virtuales para trabajar de manera remota durante el confinamiento fue muy variada, razón por la cual se sistematizaron en las siguientes categorías:

- Clases online: dictadas en tiempo real por el docente a través de videoconferencias (Guillén y Roig, 2017 como se citó en Expósito y Marsollier, 2020, pp. 10-11).
- Clases grabadas: subidas a YouTube®, Vimeo® o cualquier otra plataforma digital de videos en línea (Horna y Rea, 2017 como se citó en Expósito y Marsollier, 2020, pp. 10-11).
- Digitalización: refiere a aquellos documentos en formato papel que el docente consideraba imprescindibles para el óptimo desarrollo curricular tales como apuntes de clases o bibliografía seleccionada y los convirtió en un formato digital.
- Guías de estudio: herramientas didácticas construidas por el docente en soporte digital transmisibles por mail, WhatsApp®, plataforma o la nube (Liriano, 2016 como se citó en Expósito y Marsollier, 2020, pp. 10-11).
- Evaluación: elaboración de una herramienta o sistema digital que le permitía realizar una valoración del rendimiento académico de sus alumnos (Expósito y Marsollier, 2020, pp. 10-11).

Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile realizó una publicación denominada "Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19" (Ministerio de Educación, 2020), donde recomendaba herramientas digitales para la comunicación a distancia, dividiéndolas en tres categorías, a saber:

- Chats (Whatsapp y correo electrónico institucional), que permiten enviar y recibir mensajes, entre otras funcionalidades;
- Sistemas de gestión de aprendizaje (Google Classroom, Edmodo y Comunidad Tu Clase), que permiten a los/as docentes organizar el contenido de sus cursos, dar seguimiento a tareas y comunicarse con los/as estudiantes; y,
- Finalmente, los videos o videoconferencias (YouTube, Google Meets, Zoom y Skype).

Respecto a esto último, el documento indica que el video es un excelente medio para generar interés en los/as estudiantes y que las videoconferencias, por su parte, posibilitan una mayor interacción con el estudiantado. Adicionalmente, el texto indica ciertos criterios de buenas prácticas para tener una clase exitosa e incentiva a que los/as

docentes indaguen y prueben las herramientas antes de extender su uso para el hogar (Ministerio de Educación, 2020).

En conclusión: los/as docentes se adaptaron a las condiciones actuales, donde el uso de las herramientas virtuales fue crucial para no detener el aprendizaje de los/as estudiantes. Sin embargo, “saber utilizar las tecnologías no es sinónimo de saber enseñar con ellas... No basta con saber usar las TIC si no se sabe enseñar con ellas en el contexto donde los/as estudiantes deben aprender” (Palominos y Martínez, 2020).

Competencias Digitales de los Docentes

Las competencias digitales de acuerdo a Area y Adell (2019, como se citó en Torres, s.f., p. 1) es el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, mediante las TIC, los docentes pueden integrar en el proceso educativo”, ante la imperiosa necesidad de adaptación a una nueva realidad: la educación virtual.

Tobón (2013) menciona que las competencias se deben someter a una valoración, por lo tanto, explica que "la evaluación de las competencias es un nuevo paradigma en el campo de la educación y la gestión del talento humano" (p. 11). Es por ello que la acepción de competencias cobra mayor importancia en el rol docente. El paradigma al cual hace énfasis el autor, identifica claramente los logros y aspectos por mejorar en las personas, teniendo como base la actuación integral ante situaciones y problemas según el contexto. Además, es un proceso en donde se busca determinar el desempeño de los docentes en situaciones problema aplicando diferentes saberes como el ser, hacer y conocer, para lo cual se emplean diversos criterios y evidencias.

El conocimiento en torno al uso de tecnología digital puede ser entendido en términos de competencia, por hacerse evidente el grado de apropiación del conocimiento respecto de los saberes involucrados en el uso consciente y responsable de estas tecnologías. Por ende, las competencias digitales al ser entendidas como conjuntos complejos de habilidades que permiten la resolución de diversas situaciones mediante el empleo de la tecnología digital, deben considerarse la base constituyente para desarrollos educativos que incluyan herramientas tecnológicas.

Por lo mismo, Cabello (2007) indica que es posible identificar estas competencias al observarlas o medirlas, pero también resulta de interés aproximarse a la forma o modo de cómo los sujetos perciben su situación propia en esta materia; cómo se ven, qué es lo que piensan o cómo se sienten cuando tratan de dar inicio o profundizar su relación con las TIC.

De acuerdo con Area y Guarro (2012 como se citó en Cárdenas, 2022, pp. 22-26), el estudio de las competencias digitales se debe de dar, en cinco dimensiones, y tres formas o modelos de aprendizaje para que sea incluido en toda escuela o universidad que necesite integrar las tecnologías, estas tres formas son: capacidad en la búsqueda de información, capacidad de expresarse en diferentes lenguajes de programación, capacidad de la interacción social; del mismo modo, estos autores mencionan cinco dimensiones para desarrollar las competencias digitales:

- Dimensión instrumental: implica saber acceder y buscar información en distintos tipos de medios, tecnologías, bases de datos o bibliotecas. Adquirir las habilidades instrumentales para emplear cualquier tipo de medios (impresos, audiovisuales, digitales) y uso de los recursos de búsqueda.
- Dimensión cognitiva: saber transformar la información en conocimiento (habilidades de selección, análisis, comparación, aplicación). Dominar conceptos y estrategias para plantear problemas, analizar e interpretar con significado la información.
- Dimensión educativa: saber expresarse y comunicarse a través de múltiples lenguajes y medios tecnológicos. Tener habilidades y conocimientos para crear documentos textuales, hipertextuales, audiovisuales, y multimedia, así como saber interaccionar con otros en redes digitales.
- Dimensión axiológica: saber usar ética y democráticamente la información. Asumir e interiorizar actitudes y valores éticos sobre la información y comunicación.
- Dimensión emocional: saber disfrutar y controlar las emociones de forma equilibrada con las TIC desarrollando conductas socialmente positivas. Adquirir y desarrollar la capacidad de control de emociones y de adicción hacia las TIC y de desarrollo de la empatía a través de espacios virtuales.

Por otra parte, Villén (2020) expresa que existen perfiles docentes en función al nivel de competencia tecnológica. Para que los docentes puedan actuar ante este tipo de situaciones inusuales debe existir una formación permanente y continua del profesorado como factor clave en la integración de los docentes en la era digital, transmitiéndoles conocimientos tanto teóricos como prácticos.

En el marco común de competencia digital DE (2017 como se citó en Villén) establece tres dimensiones (A – básico, B – intermedio, C – avanzado) con 6 diferentes niveles (A1, A2, B1, B3, C1, C2) en las cinco áreas de las competencias para identificar el nivel progresivo de competencia digital de los docentes en función de su nivel de desarrollo y autonomía:

- A1- Nivel básico: el docente tiene necesidad de apoyo para desarrollar la competencia digital (CD).
- A2- Nivel básico: el docente presenta cierto nivel de autonomía y necesidad de apoyo para desarrollar la CD.
- B1- Nivel intermedio: el docente por sí mismo es capaz de resolver problemas sencillos para desarrollar la CD.
- B2- Nivel intermedio: el docente de forma independiente y respondiendo a sus necesidades es capaz de resolver problemas bien definidos para desarrollar la CD.
- C1- Nivel avanzado: el docente puede guiar a otras personas para desarrollar la CD.
- C2- Nivel avanzado: el docente responde a sus necesidades y a las de los demás para desarrollar la CD en contextos complejos (INTEF, 2017).

De modo similar, Almerich, Suarez, Belloch y Orellana (2010) indican la existencia de cuatro perfiles de docentes en función del nivel de competencia tecnológica; estas se relacionan con el uso de las TIC:

Tipo I. Sin conocimiento: corresponde al grupo de docentes sin conocimiento sobre recursos tecnológicos. Es un grupo caracterizado por no haber tenido experiencia con el computador ni con las nuevas tecnologías, ya sea en el plano personal o profesional.

Tipo II. Básico: el grupo de docentes muestra un conocimiento muy básico de algunos recursos tecnológicos. Sus habilidades se centran en:

- Gestión del sistema operativo, necesarias para el manejo y uso del computador (gestión de archivos y carpetas), posibilitando una navegación básica por el sistema operativo, aunque con limitaciones.
- Empleo del procesador de textos como usuario normal, pero con dificultades en las funcionalidades más avanzadas.
- A nivel de presentaciones, puede hacerla de manera sencilla, con texto y alguna autoforma.
- Sabe utilizar buscadores a nivel básico, sin embargo no domina el manejo de búsqueda avanzada.
- El uso de correo electrónico es elemental.
- Carece de conocimientos de software educativo, aplicaciones de autor y diseño de páginas web.

Tipo III. Medio: los docentes muestran un nivel avanzado en algunos recursos, de usuario normal en otros, y en algunos su conocimiento tiene muchas deficiencias:

- Gestión del sistema operativo con nivel de conocimiento elevado, aunque con leves dificultades en las funciones avanzadas.
- Conoce todas las aplicaciones informáticas básicas de manera desigual: uso del procesador de texto con limitaciones en el manejo de las herramientas avanzadas, conocimiento de la hoja de cálculo a nivel de usuario normal centrado en las funciones básicas y no avanzadas, puede realizar presentaciones sencillas a nivel de usuario normal empleando imágenes que previamente ha trabajado, pero con serias limitaciones en las funcionalidades más avanzadas como la utilización de animaciones y video, transición de diapositiva.
- Respecto al conocimiento de bases de datos, este es básico, con muchas limitaciones en todas las funcionalidades, tanto básicas como más avanzadas.
- Sabe realizar el tratamiento de la imagen y el sonido, aunque de forma elemental.
- En cuanto a Internet, emplea buscadores centrados en la obtención de recursos y en otras formas de comunicación como:

- foros, chats, etc. Además, emplea estrategias avanzadas de búsqueda de información en bases documentales.
- Los docentes son capaces de instalar distintos tipos de software y realizar el mantenimiento del computador a nivel de usuario normal.
 - En cuanto a la instalación de hardware y su configuración su nivel es más básico, con dificultades en cuanto a las redes locales.
 - Por último, carece de conocimientos sobre las aplicaciones multimedia educativas y de autor, en las que manifiesta un déficit importante, y en cuanto a la elaboración de páginas web, ya sean éstas, sencillas o avanzadas.

Tipo IV. Avanzado: este grupo se caracteriza por poseer un conocimiento avanzado en la gran mayoría de los recursos tecnológicos, y en algunos casos a nivel de experto (manejo y uso del computador, procesador de textos e Internet), aunque en ciertas funcionalidades de alguno de estos recursos muestra cierta limitación. En otros recursos (redes locales, audiovisuales, elaboración de páginas Web) su conocimiento es más elemental. Finalmente, en la utilización del software educativo y aplicaciones de autor manifiesta lagunas y carencias.

- El profesorado posee un conocimiento experto de la navegación por el sistema operativo.
- Domina a nivel avanzado el mantenimiento del ordenador o la instalación y configuración de los componentes del hardware, aunque con un conocimiento de las redes locales a nivel de usuario normal.
- Muestra un conocimiento avanzado de las tres aplicaciones informáticas básicas: a nivel experto en el procesador de texto, avanzado en la gestión de hojas de cálculo y facilidad en la creación de bases de datos sencillas, mientras que en las funcionalidades más avanzadas su nivel es de usuario normal.
- En cuanto a las presentaciones de diapositivas, posee un dominio avanzado en la creación de presentaciones sencillas, mientras que las otras funcionalidades (utilización de gifts y animación de las diapositivas) su nivel es de usuario normal.

- Emplea en un nivel excelente diversas estrategias básicas y avanzadas de búsqueda haciendo uso de bases de datos documentales. En cuanto al manejo de herramientas para gráficos y sonidos el nivel es de un usuario normal.
- En relación con las aplicaciones multimedia, tanto educativas como de autor, su nivel es básico (en mayor medida en el caso de las aplicaciones de autor).
- Para terminar, el nivel de conocimiento en cuanto a Internet es avanzado tanto en la obtención de información como en la comunicación. Además, es el único grupo que manifiesta un conocimiento para la elaboración de páginas web a nivel de usuario normal.

Siempre en el mismo orden, el Marco Europeo de Competencia Digital Docente (DigCompEdu, 2022) propone 22 competencias elementales organizadas en seis áreas de desarrollo:

- Compromiso profesional. Orientada al entorno profesional; al uso de las tecnologías digitales en las interacciones profesionales con compañeros, estudiantes, padres y otros agentes implicados para su propio desarrollo profesional y el bien colectivo de la organización.
- Recursos digitales: se examinan las competencias para usar, crear y compartir recursos digitales relacionados con el aprendizaje de manera eficaz y responsable.
- Pedagogía digital. Dedicada a la gestión y coordinación del uso de las herramientas y tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Evaluación digital. Aborda el uso de estrategias digitales para mejorar la evaluación.
- Empoderar a los estudiantes. Trata del potencial de las tecnologías para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el alumno.
- Facilitar la competencia digital de los estudiantes. Detalla las competencias pedagógicas específicas requeridas para facilitar la adquisición y desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

Desafíos de las Competencias Digitales por parte de los Docentes de Nivel Superior en Tiempos de Pandemia y Post Pandemia

El aislamiento social por temor al contagio del coronavirus demostró una nueva realidad en las habilidades respecto de las competencias digitales porque los docentes pensaban que estaban preparados para emplear las tecnologías de la información y la comunicación en sus clases virtuales, sin embargo el estrés y la preocupación que se generaron por la situación social, sanitaria y económica no permitieron implementar con el éxito esperado, la educación reglada en línea (Cabrera, 2020 como se citó en Bernal, 2024). Hubo diferentes factores que interfirieron en la enseñanza virtual, tal es el caso de la falta de dispositivos, las deficientes calidades de la internet, aunado a que los profesores fueron objeto de críticas por parte de sus alumnos ante el poco dominio de las herramientas virtuales, de la falta de planificación de los contenidos y las actividades académicas (Bernal, 2024).

La dificultad para las clases en línea muchas veces guardaba relación por el colapso de la plataforma y por la misma conexión de internet, por lo que los docentes para agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se auxiliaron de los mensajes de texto y de las redes sociales, usaban vídeos para los contenidos y chats para revisar las tareas marcadas a sus alumnos.

En reiteradas ocasiones los profesores manifestaron confianza, aunque el estrés, la ansiedad, la sorpresa y el miedo estaban presentes porque asumieron un compromiso profesional que no podían eludir (Bernal, 2024).

En cierto modo, puede afirmarse que el papel de los docentes ha sido de vital importancia para desarrollar experiencias de aprendizaje de manera virtual mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación ante la emergencia que se generó por la pandemia del COVID-19, del mismo modo fue fundamental tener un trabajo colaborativo y de acompañamiento referido al uso de las mismas para producir un aprendizaje significativo, el procesamiento de la

información y la generación del conocimiento, así como la resolución de problemas.

La enseñanza de las competencias digitales en los docentes es fundamental para el desarrollo de las habilidades necesarias en el ámbito educativo post pandemia. Según Fernández-Valmayor (2020 como se citó en Torres, s.f., p. 2), "es necesario que los docentes se formen en competencias digitales para poder enfrentarse a los nuevos desafíos de la educación digital". Con ellas existe una mejor eficacia, crecimiento, innovación, desempeño y estimulación en la labor educativa; son las mejores aliadas en la educación porque se pueden realizar actividades a distancia, permitiendo así dar paso a los nuevos modelos educativos (Ortega, 2024).

Metodología

Para lograr el cumplimiento de los objetivos estructurados de esta investigación se trabajó desde el Paradigma Positivista, tomando en consideración, que: (1) los constructos se han organizado en variables identificables, medibles y susceptibles de relación; (2) el objeto de estudio no fue afectado por el investigador, se procuró facilitar la neutralidad y objetividad del caso y (3) se buscó generalizar los resultados a una colectividad mayor planteando construir y demostrar teorías que explican y predicen (Toro & Parra, 2010; La Torre, Rincón & Arnal, 1996).

El alcance de la investigación fue descriptivo, al tener por finalidad descomponer en variables el fenómeno educativo a estudiar, para identificar, comparar y relacionar sus elementos en una circunstancia témporo-espacial determinada (Sánchez & Reyes, 2009; Cea, 1998; La Torre et al. 1996). Es decir, se describió e interpretó sistemáticamente un conjunto de hechos, presentes en los sujetos estudiados. También se consideró como Analítico; porque se buscó analizar la situación de los profesores de una universidad privada en lo referente a su interacción con las herramientas tecnológicas en tiempos de pandemia; su enfoque fue Cuantitativo, puesto que con los datos recopilados se procedió a analizar y verificar con certeza la hipótesis correspondiente, formulada en el contexto particular como es el caso de las características propias

de los docentes que laboraban en la universidad privada, ubicada en el ciudad de Mérida, Yucatán.

Con respecto al enfoque cuantitativo, no se pretendió la manipulación de las variables, por lo que el trabajo presentó un perfil de investigación de naturaleza no experimental. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) los diseños no experimentales se realizan sin modificar variables, es decir, no hay variación intencional alguna para medir su efecto sobre otra, por lo que se observan los fenómenos tal como se presentan en su contexto natural. En este tipo de estudios, las variables independientes ocurren y no se pueden manipular, al igual que los efectos que ellas tienen; del mismo modo, se propuso un diseño en su vertiente Transeccional-Transversal dado que se pretendía conocer la situación problemática en un momento determinado, a razón de que ya ocurrió en la realidad.

Se consideró como trabajo de campo, puesto que se efectuaron las encuestas, aunque en un espacio temporal atípico al de otras investigaciones realizadas antes de que iniciara la pandemia; es decir, la recopilación de los datos fue en tiempo real mediante la herramienta Google Forms, y también, para que estuviera al alcance de los docentes que no asistían al plantel a impartir sus clases porque los planteles educativos fueron cerrados a las clases presenciales ante la COVID-19.

El instrumento de medición administrado en su versión definitiva fue un cuestionario tipo encuesta (llevando por título: ‘Competencias digitales y buenas prácticas docentes’) que incluyó los datos generales como edad, sexo, nivel de estudios, número de años en el ejercicio docente; la primera parte se estructuró con ocho preguntas relacionadas al uso de las herramientas y plataformas virtuales y un nivel de medición nominal; la segunda sección revistió la forma de una escala con 34 afirmaciones en donde se midió el nivel de conocimiento y uso que tenían los docentes participantes acerca de las TIC, empleando las siguientes categorías: 0 a 25 puntos. Ningún conocimiento/Nivel No usuario, Sin conocimiento; 26 a 51 puntos. Algo de conocimiento/Nivel usuario Básico; 52 a 76 puntos. Bastante conocimiento/Nivel usuario Medio Avanzado; 77 a 105 puntos. Mucho conocimiento/Nivel usuario experto, esta clasificación fue con base a la propuesta de Almerich,

Suarez, Belloch y Orellana (2010) quienes indican la existencia de cuatro perfiles de docentes en función del nivel de competencia tecnológica. Una tercera sección incluye preguntas sobre el uso, el conocimiento, la frecuencia de su uso y si sabe usarlas. El total de preguntas incluidas en este último apartado fueron noventa.

El instrumento fue validado mediante una prueba piloto administrada a docentes de la universidad privada, pero que laboraban en las licenciaturas de Trabajo Social, Enfermería y Resolución de Conflictos y Mediación. El tipo de validación empleado fue el denominado por jueces. Su aplicación se llevó a efecto de manera presencial antes de decretarse el cierre temporal de las escuelas; los resultados de sus apreciaciones fueron que los ítems eran claros, precisos, relevantes, coherentes y exhaustivos. Respecto a la fiabilidad, esta, fue determinada mediante el Alpha de Cronbach, teniendo los siguientes resultados: la sección uno presentó una confiabilidad de .483, que de acuerdo a Ruiz (2006), el rango de magnitud del coeficiente fue moderado; la sección dos presentó una fiabilidad de .954, siendo ésta considerada como muy alta y la sección tres con un puntaje de .924, con un nivel de fiabilidad alto.

Entre los criterios de inclusión se consideraron los siguientes: emplear las TIC en sus clases, en cuanto a su condición laboral se determinó que fuera docente de tiempo completo, medio tiempo o por horas de la Licenciatura en Pedagogía y haber laborado en el turno matutino o vespertino en el periodo cuatrimestral Enero-Abril de 2021. Quedaron excluidos los docentes de las otras carreras (Trabajo Social, Enfermería y Resolución de Conflictos y Mediación, por no tener contacto directo ni indirecto con ellos en tiempos de pandemia).

La población estuvo constituida por 25 docentes de Pedagogía que manifestaron usar las TIC en su práctica docente en tiempos de pandemia por COVID-19. De los cuales 22 contaban con estudios profesionales de licenciatura y 3 con estudios de posgrado a nivel maestría. La muestra fue de tipo probabilístico aleatorio simple (Toro & Parra, 2010) debido a que las características de los participantes coincidían con las de la población, teniendo en cuenta su edad, condición laboral y condiciones sociales. Para calcularla se usó la

fórmula de Isaac y Michael (1983), empleada para investigaciones de corte social, siendo el tamaño de la muestra de 24 docentes que laboraban en la universidad privada. En ese sentido, los hallazgos del presente estudio únicamente aplican para los docentes de Pedagogía, por ser un tamaño muestral pequeño, lo que hizo que los resultados no sean representativos y generalizables hacia otros sectores de población de la universidad privada.

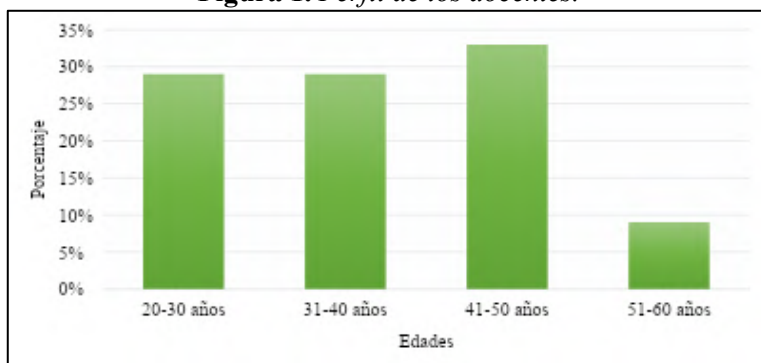
El análisis de los resultados fue a través del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences SPSS, versión 18 en donde las respuestas fueron sometidas a la estadística descriptiva.

Así mismo, se obtuvieron los valores porcentuales tanto de las herramientas más usadas por los docentes que formaron parte de la muestra como las relativas al nivel de competencia que tienen respecto de las TICS; procediendo a la elaboración de tablas referentes a las herramientas virtuales y figuras de barras que ilustran las competencias digitales de los profesores.

En cuanto al procedimiento realizado, se solicitó el permiso a la coordinadora de la Licenciatura de la universidad y la colaboración voluntaria de los profesores a quienes se les garantizó la confidencialidad de la información.

Resultados

Figura 1. *Perfil de los docentes.*

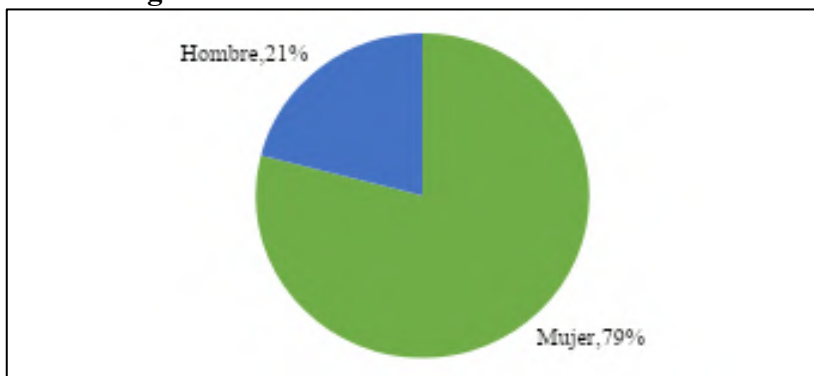


Fuente: Elaboración propia.

Las edades de los participantes oscilaban desde los 20 a los 60 años. La media de edad se situó en los 36 años. Para proceder con el análisis se agruparon las edades en 4 categorías: de 20-30 años (siete docentes); de 31-40 años (siete docentes); de 41-50 años (ocho profesores) y de 51-60 años (dos profesores). De los cuales, el 29% se ubicó en la primera categoría de edad, otro 29% se situó en la segunda categoría, el 33%, sus edades oscilaban entre los 41 y 50 años y únicamente el nueve por ciento tenía más de 50 años.

Esta categorización se realizó de acuerdo a los datos proporcionados por los profesores al momento de realizarles la encuesta, siendo la edad mínima de 23 años y el de mayor edad con 51 años.

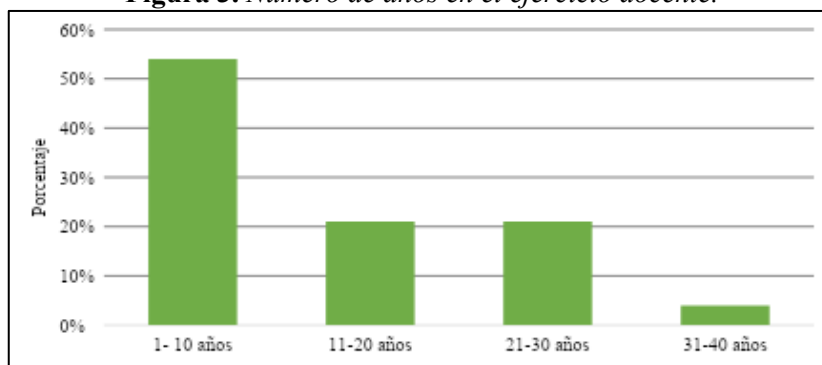
Figura 2. *Sexo de los docentes universitarios.*



Fuente: Elaboración propia.

Durante el ciclo cuatrimestral enero-abril de 2021 existía un marcado predominio de mujeres dedicadas a la labor docente, siendo el 79% del personal docente en la Licenciatura en Pedagogía, este porcentaje correspondía a 19 de las profesoras que impartían clase, ya sea en el turno matutino y/o vespertino. En el caso de los hombres, puede apreciar el lector que en la muestra se refleja como una minoría, puesto que cinco profesores eran los que impartían clases en la carrera mencionada en líneas que anteceden, lo que implicó el veintiún por ciento de la población.

Figura 3. Número de años en el ejercicio docente.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la experiencia docente, puede observarse que los resultados obtenidos de la muestra estuvieron mayormente concentrados en la categoría de entre uno y diez años de ejercicio docente con el 54%, es decir, 13 profesores; mientras que la categoría con menos profesores fue la de los 31 a 40 años, lo que hacía referencia al cuatro por ciento de los maestros, es decir, a uno; de los 21-30 años correspondió al 21% de la muestra, es decir, cinco profesores y por último, el 21% de la muestra, otros cinco profesores, se ubicaron en el rango de los 11 a 20 años de experiencia docente.

Tabla 3. Competencias digitales de los docentes por niveles de conocimiento

Competencias digitales	Niveles de conocimiento de los docentes							
	Sin conocimiento		Básico		Medio avanzado		Experto	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Conocimientos instrumentales y usos básicos de las TIC.			6	25%	11	46%	7	29%
Uso de las TIC para la búsqueda, tratamiento y comunicación de la información.			8	33%	7	29%	9	38%
Conocimiento y uso de las TIC en la comunicación social.	2	8%	9	38%	5	21%	8	33%
Actitudes necesarias en el uso de las TIC.			13	54%	11	46%		
Uso de las TIC en el trabajo docente.			6	25%	12	50%	6	25%

Fuente: Elaboración propia. Resultados generales de la sección II: Competencias digitales de los docentes.

Al hablar de competencias digitales o de conocimientos necesarios para comprender algunos de los procesos tecnológicos recientes o para comprender cierta lógica de interoperabilidad de dispositivos, estos datos presentados parecen estar señalando un porcentaje mínimo de ausencia de conocimiento, respecto de la categoría: Conocimiento y uso de las TIC en la comunicación social, porque únicamente el ocho por ciento de la muestra no tiene conocimiento en este nivel.

En cuanto a los resultados generales del instrumento de medición, puede observarse que toda la muestra se ubicó principalmente en las tres categorías que a continuación se describen: el 46% evidenció tener competencias medio avanzadas en los conocimientos instrumentales y usos básicos de las TIC (once docentes); el 38% fue clasificado en la categoría de experto en el uso de las TIC para la búsqueda, tratamiento y comunicación de la información (nueve profesores); el 38% evidenció tener conocimiento y uso de las TIC en la comunicación social (nueve docentes) ubicándose en el nivel básico; el 54% evidenció actitudes necesarias en el uso de las TIC (trece docentes), lo que permitió clasificarlos en el nivel básico y el 50% (doce profesores), su nivel de conocimiento fue muy avanzado en cuanto al uso de las TIC en el trabajo docente.

Tabla 4. *Conocimiento de las herramientas virtuales.*

Herramientas virtuales		¿Sabe qué es?					
		No sé qué es		No estoy seguro		Sí, sé qué es	
		f	%	f	%	f	%
Vídeos	Pixorial	14	58%	6	25%	4	17%
	PowToon	12	54%	6	25%	5	21%
	ScreenCast-O-Matic	13	54%	6	25%	5	21%
	Weavly	18	75%	3	12.5%	3	12.5%
	WeVideo	7	29%	8	33%	9	38%
Redes sociales	Facebook	0	0%	0	0%	24	100%
	Instagram	0	0%	1	4%	23	96%
	Twitter	0	0%	0	0%	24	100%
	Whatsapp	0	0%	0	0%	24	100%
	Yahoo respuestas	3	12.5%	0	0%	21	87.5%
Presentaciones	Canva	4	17%	3	12%	17	71%
	CmapTools	16	66%	4	17%	4	17%
	Emaze	14	58%	5	21%	5	21%
	Genially	5	21%	3	12%	16	67%

	Mindomo	14	58%	5	21%	5	21%
Colaboración	DropBox	4	17%	7	29%	13	54%
	Evernote	11	46%	6	25%	7	29%
	Google Drive	0	0%	0	0%	24	100%
	Microsoft OneDrive	3	13%	2	8%	19	79%
	SkyDrive	3	12.5%	3	12.5%	18	75%
Multimedia	Educaplay	8	33%	3	13%	13	54%
	Go! Animate	12	50%	4	17%	8	33%
	Kahoot	5	21%	6	25%	13	54%
	Kubbu	14	58%	7	29%	3	13%
	Pixton	12	50%	4	17%	8	33%
Videoconferencias	Duo	7	29%	6	25%	11	46%
	Google Meet	1	4%	0	0%	23	96%
	Microsoft Teams	5	21%	3	12%	16	67%
	Skype	1	4%	1	4%	22	92%
	Zoom	0	0%	0	0%	24	100%

Fuente: Elaboración propia. Resultados de la sección III:
Uso de las herramientas virtuales en el ejercicio docente.

En la tabla se refleja el desconocimiento que tienen los profesores respecto de cierto tipo de herramientas virtuales a emplear en su ejercicio docente. Los datos con negrita evidencian en donde se refleja el mayor porcentaje de los resultados de acuerdo a las tres opciones de respuesta: no sé qué es, no estoy seguro y, si sé qué es.

El profesorado admitió no conocer varias herramientas: el 58% de la muestra (catorce profesores) no conoce pixorial, el 54% desconoce qué es powtoon, el 54% por ciento no conoce screencast-o-matic, el 75% no sabe qué es weavly, el 76% cmaptools, el 58% emaze, el 58% mindomo, el 46% evernote, el 50% no sabe qué es go! animate, el 58% kubbu y el 50% desconoce lo que es pixton.

Por el contrario, las herramientas virtuales más conocidas por parte de los profesores fueron: facebook con el 100% de los docentes, instagram con el 96% de la muestra, el 100% de los profesores conoce twitter (ahora X), destaca whatsapp con el 100%, yahoo respuestas con el 87.5%, canva con el 71%, genially con el 67%, dropbox con el 54%, google drive con el 100%, microsoft onedrive con el 79%, skydrive con el 75%, educaplay con el 54%, kahoot con el 54%, google meet con el 96%, microsoft teams con el 67%, Skype con el 92% y zoom con el 100%.

Es evidente que un porcentaje mínimo no estuvo seguro de saber acerca de determinadas herramientas virtuales, estos oscilan entre el 33% y el 4% del profesorado. Se hace relevante expresar que el desconocimiento es relativo, puesto que, de las 30 herramientas virtuales incluidas en el instrumento de medición, 10 de ellas son desconocidas con un porcentaje alto y 3 de ellas, con un bajo porcentaje; 17 herramientas virtuales son conocidas y se evidencia ese conocimiento con un alto porcentaje, mientras que 13 de ellas son conocidas, pero el porcentaje es correspondiente al 46% o incluso, menor a esta cantidad.

En tiempos de pandemia por COVID-19, las herramientas tecnológicas cobraron mayor importancia para los docentes que laboraban en la universidad privada impartiendo clases en la licenciatura en pedagogía durante el cuatrimestre enero-abril de 2021, porque se vieron en la necesidad de investigar qué herramientas se encontraban disponibles para su uso, aprender a utilizarlas y así poderlas emplear con sus alumnos para resolver problemas, alcanzar los objetivos planteados en sus clases, establecer comunicación y conexión con otras personas.

Mediante la tecnología educativa tanto profesores como estudiantes pudieron trabajar conjuntamente para ver el cumplimiento de sus metas.

Tabla 5. *Uso de las herramientas virtuales en el ejercicio docente.*

Herramientas virtuales		¿Lo sabe usar?					
		No lo sé		Con dificultad		Sí, lo sé usar	
		f	%	f	%	f	%
Vídeos	Pixorial	18	75%	4	17%	2	8%
	PowToon	10	42%	7	29%	7	29%
	Screencast-O-Matic	16	67%	5	25%	2	8%
	Weavly	18	75%	5	21%	1	4%
	WeVideo	11	46%	6	25%	7	29%
Redes sociales	Facebook	0	0%	1	4%	23	96%
	Instagram	2	8%	0	0%	22	92%
	Twitter	4	17%	2	8%	18	75%
	Whatsapp	0	0%	0	0%	24	100%
	Yahoo respuestas	3	12%	4	17%	17	71%
Presentaciones	Canva	4	17%	4	17%	16	66%
	CmapTools	16	66%	4	17%	4	17%
	Emaze	17	71%	3	12%	4	17%

Colaboración	Genially	7	29%	3	13%	14	58%
	Mindomo	18	75%	3	12.5%	3	12.5%
	DropBox	10	42%	4	16%	10	42%
	Evernote	16	67%	5	21%	3	12%
	Google Drive	0	0%	1	4%	23	96%
	Microsoft OneDrive	5	21%	1	4%	18	75%
Multimedia	SkyDrive	5	21%	4	16%	15	63%
	Educaplay	12	50%	5	21%	7	29%
	Go! Animate	15	63%	5	21%	4	16%
	Kahoot	8	33%	4	17%	12	50%
	Kubbu	16	67%	6	25%	2	8%
Videoconferencias	Pixton	15	63%	5	21%	4	16%
	Duo	12	50%	5	21%	7	29%
	Google Meet	1	4%	1	4%	22	92%
	Microsoft Teams	10	42%	8	33%	6	25%
	Skype	3	12%	4	17%	17	71%
	Zoom	1	4%	1	4%	22	92%

Fuente: Elaboración propia. Resultados de la sección III del instrumento de medición aplicado a los profesores.

Los profesores de la escuela privada expresaron que han manejado diferentes tipos de herramientas virtuales en estos tiempos de pandemia, sin embargo varios de ellos no sabían utilizar las que se incluían en el listado del cuestionario aplicado; destacando con un porcentaje igual o superior al 50% las siguientes aplicaciones: pixorial con un 75%, screencast-o-matic con el 67%, weavly (75%), cmaptools (66%), emaze (71%), mindomo (75%), evernote (67%), educaplay (50%), go!animate (73%), kubbu (67%), pixtón (73%) y duo (50%).

Respecto a las herramientas virtuales que los docentes manifestaron sí saber usar, fueron: Facebook (96%), instagram (92%), twitter (75%), whatsapp (100%), yahoo respuestas (71%), canva (66%), genially (58%), google drive (96%), microsoft onedrive (75%), skydrive (63%), kahoot (50%), google meet (92%), Skype (71%) y zoom (92%).

Un porcentaje menor que fluctúa entre un cuatro y el 33%, manifestó que sabían utilizar con dificultad las herramientas virtuales incluidas en la sección dos del instrumento de medición.

Del mismo modo, es interesante expresar que, para el caso del servicio de almacenamiento conocido como drop box, se evidenció que

un 42% no lo sabía usar y el otro 42% si lo sabía utilizar, mientras que un 16% lo hacía con dificultad.

El confinamiento trajo consigo una serie de desafíos para los/as docentes, puesto que se vieron en la obligación de trasladar las clases desde la presencialidad física a lo virtual.

Los docentes que impartían clases en la Licenciatura en Pedagogía y contaban un mayor dominio en el uso de las TIC, tuvieron una adaptación progresiva y obligada de aprender de los medios digitales; su actitud propositiva se veía reflejada en el día a día en el manejo y práctica constante para mejorar su desempeño en el entorno digital.

Este resultado sugiere la necesidad de capacitar al personal docente en el uso de las herramientas virtuales, sobre todo a los profesores con un menor dominio de las TIC, también deben adquirir las competencias para emplearlas en su labor educativa porque la realidad mostró que las tecnologías digitales en la época de la pandemia influyeron en la manera de aprender y, en consecuencia, de enseñar a la comunidad estudiantil.

Tabla 6. *Frecuencia en el uso de las herramientas virtuales.*

Herramientas virtuales		Frecuencia de uso											
		Todos los días		Un par de veces por semana		Una vez a la semana		Una vez por mes		Menos de una vez al mes		No lo uso	
		f	%	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
Video	Pixorial	0	0%	1	4%	4	17%	2	8%	0	0%	1	71%
	PowToon	0	0%	1	4%	6	25%	1	4%	4	17%	1	50%
	Screenecas t-O-Matic	0	0%	1	4%	4	17%	2	8%	1	4%	1	67%
	Weavly	0	0%	1	4%	5	21%	1	4%	0	0%	1	71%
	WeVideo	0	0%	4	17%	2	8%	2	8%	0	0%	1	67%
Redes sociales	Facebook	2	88%	3	12%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Instagram	8	33%	3	13%	2	8%	3	13%	2	8%	6	25%
	Twitter	4	17%	2	8%	1	4%	4	17%	1	4%	1	50%
	Whatsapp	2	96%	1	4%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

	Yahoo respuestas	4	17 %	4	17 %	2	8%	2	8%	3	13 %	9	37 %
Presentaciones	Canva	4	17 %	7	29 %	2	8%	5	21 %	1	4%	5	21 %
	CmapTools	1	4%	5	21 %	2	8%	2	8%	1	4%	1	55 %
	Emaze	0	0%	3	13 %	5	21 %	2	8%	1	4%	1	54 %
	Genially	3	13 %	6	25 %	5	21 %	2	8%	2	8%	6	25 %
	Mindomo	2	8%	2	8%	3	13 %	2	8%	1	4%	1	58 %
Colaboración	DropBox	1	4%	2	8%	3	13 %	3	13 %	2	8%	1	54 %
	Evernote	1	4%	3	13 %	3	13 %	2	8%	2	8%	1	54 %
	Google Drive	1	50 %	7	29 %	3	13 %	0	0%	0	0%	2	8%
	Microsoft OneDrive	5	21 %	7	29 %	2	8%	1	4%	1	4%	8	34 %
	SkyDrive	2	8%	5	21 %	2	8%	1	4%	0	0%	1	59 %
Multimedia	Educaplay	2	8%	2	8%	2	13 %	1	4%	1	4%	1	63 %
	Go!Animate	1	4%	2	8%	2	8%	2	8%	0	0%	1	71 %
	Kahoot	1	4%	3	13 %	6	25 %	3	13 %	3	13 %	8	32 %
	Kubbu	0	0%	2	8%	3	13 %	2	8%	0	0%	1	71 %
	Pixton	0	0%	3	13 %	4	16 %	1	4%	1	4%	1	63 %
Videoconferencias	Duo	1	4%	1	4%	4	16 %	3	13 %	0	0%	1	63 %
	Google Meet	4	17 %	7	29 %	4	17 %	7	29 %	0	0%	2	8%
	Microsoft Teams	1	4%	5	21 %	1	4%	5	21 %	1	4%	1	46 %
	Skype	2	8%	2	8%	4	17 %	4	17 %	1	4%	1	46 %
	Zoom	1	63 %	5	21 %	4	16 %	0	0%	0	0%	0	0%

Fuente: elaboración propia. Resultados de la sección III del instrumento de medición aplicado a los profesores.

En la tabla se especifica la frecuencia del uso que los docentes otorgan a las herramientas web utilizadas para trabajar en este confinamiento ante la pandemia por COVID-19, sin embargo parece que ese uso está restringido a ciertas herramientas como son: Facebook (88%), whatsapp (96%), google drive (50%) y zoom (63%), todas empleadas de manera cotidiana en su ejercicio docente; en contraste, puede

apreciar el lector que una amplia mayoría respondió que no las usa, esto puede deberse al temor de emplearlas o incluso, por el tiempo que se tiene que invertir para conocer, preparar los contenidos mediante estas aplicaciones; privándose del uso potencial ante el amplio abanico de opciones de herramientas virtuales que pueden emplearse en el ejercicio docente en estos tiempos de pandemia y de esta manera, hacer más significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las herramientas que no se emplean en un alto porcentaje, destacan: pixorial (71%), powtoon (50%), screencast-o-matic (67%), weavly (71%), wevideo (67%), twitter (50%), cmaptools (55%), emaze (54%), mindomo (58%), Dropbox (54%), evernote (54%), skydrive (59%), educaplay (63%), go! animate (71%), kubbu (71%), pixton (63%) y duo (63%).

Todas las herramientas virtuales destacan por ser usadas de la siguiente forma: un par de veces por semana con un porcentaje que oscila entre el 4% y el 29%; una vez a la semana, con un porcentaje mínimo del 4% y un máximo del 25%; una vez por mes, con un porcentaje mínimo del 4% y un máximo del 29% y por último, oscila entre el 4% (su valor mínimo) y el 17% (su valor máximo) la opción, menos de una vez al mes. A su vez, nuevamente se identifica una herramienta, google meet, en donde los usuarios están distribuidos de una manera equilibrada con un 29% respectivamente en cuanto a la frecuencia de su uso, pero en las opciones de un par de veces por semana y una vez por mes; asimismo, un 17% respondió que la usa todos los días y otro 17%, la usa una vez a la semana.

Entre las herramientas virtuales cuyos porcentajes oscilan entre el 4% y 29%, es decir, un par de veces por semana y una vez por mes, destacan las siguientes herramientas de video: pixorial, powtoon, screencast-o-matic, weavly, wevideo; con relación a las redes sociales, se encuentran: facebook, instagram, twitter, whatsapp y yahoo respuestas; entre las herramientas de presentación se identifican: cmaptools, canva, emaze, genially y mindomo; dropbox, evernote, google drive, microsoft one drive y sky drive (herramientas de colaboración); herramientas multimedia: educaplay, go!animate, kahoot, kubbu y pixtón; y por último, las herramientas de

videoconferencia, como: duo, google meet, microsoft teams, skype y zoom.

Destacan por emplearse una vez a la semana (entre el 4% y el 25%), las siguientes herramientas virtuales: pixorial, powtoon, screencast-o-matic, weavly, wevideo, instagram, twitter, yahoo respuestas, canva, cmaptools, emaze, genially, mindomo, dropbox, evernote, google drive, microsoft one drive, skydrive, educaplay, go!animate, kahoot, kubbu, pixton, duo, google meet, microsoft teams, skype y zoom.

Entre las herramientas que se emplean menos de una vez al mes (entre el 4% y el 17%) se encuentran: powtoon, screencast-o-matic, instagram, twitter, yahoo respuestas, canva, cmaptools, emaze, genially, mindomo, dropbox, evernote, microsoft one drive, educaplay, kahoot, pixton, microsoft teams y skype.

El lector podrá observar que de acuerdo a la frecuencia de su uso, existían herramientas que no eran empleadas por los profesores que laboraban en la universidad privada en las siguientes categorías de respuesta: pixorial (todos los días y menos de una vez al mes), powtoon (todos los días), screencast-o-matic (todos los días), weavly (todos los días y menos de una vez al mes), wevideo (todos los días y menos de una vez al mes), facebook (una vez a la semana, una vez al mes y no lo uso), whatsapp (una vez a la semana, una vez por mes, menos de una vez al mes, no lo uso), emaze (todos los días), google drive (una vez por mes, menos de una vez al mes), google drive (una vez por mes, menos de una vez al mes), skydrive (menos de una vez al mes), go!animate (menos de una vez al mes), kubbu (todos los días, menos de una vez al mes), pixton (todos los días), duo (menos de una vez al mes), google meet (menos de una vez al mes), zoom (una vez al mes, menos de una vez al mes y no lo uso).

La información descrita en líneas que anteceden evidenció que la COVID-19 ha puesto de manifiesto la existencia de problemas con el uso de la tecnología, así como con las habilidades y competencias necesarias para integrar las herramientas digitales en las prácticas educativas. Así, el tipo de educación virtual que se puso en práctica en la universidad privada (y en todo el país) demostró que cada docente

utilizó lo que sus recursos económicos, tecnológicos y de capacitación le permitieron recibir y en consecuencia emplear.

En una condición de confinamiento, los profesores enfrentaron el desafío de realizar sus clases por vía remota, a través de distintos medios. Esto trajo consigo una adaptación que desarrollaron no solo los docentes, sino también los estudiantes. El resultado de la encuesta indica que un alto porcentaje de profesores se sentía preparado para realizar sus clases virtuales con base a las tecnologías de la información y comunicación.

Para la comunidad educativa el reto es grande porque las herramientas virtuales no estaban incorporadas de manera estructural en la planeación didáctica de los maestros. No se habían incorporado en los hábitos o en las formas de enseñanza-aprendizaje de la mayoría de los docentes ni en sus formas de interactuar con los alumnos. Ni en las formas de hacer gestión de las autoridades educativas de las escuelas ni en las estrategias de acompañamiento entre colegas docentes o entre los mismos estudiantes.

Las herramientas virtuales sirvieron para facilitar la labor docente, pero no la sustituyeron. Buscó reducir el nivel de trabajo de maestras y maestros. Sin embargo, la modalidad de educación a distancia que se abrió camino en la educación superior conservaba características propias, tales como: su estructura asociativa, no-lineal, y jerárquica, su capacidad de incorporar diversos medios, y su poder de comunicación sincrónica o asincrónica, las cuales hicieron de este medio un ambiente educativo muy poderoso y singular.

Conclusión y Discusión

Cada día se evidencia más el papel primordial que juegan las TIC en el contexto educativo. Por esta razón es de vital importancia lograr un verdadero aprovechamiento de las mismas; es decir, entender que estas herramientas tecnológicas representan un recurso de información que impulsa el aprendizaje más allá de la inserción de contenidos en la red.

Para efectos de esta investigación se puede expresar que los profesores que laboraban en la universidad privada impartiendo clases en la licenciatura en pedagogía, sabían usar la mayoría de las herramientas y plataformas virtuales disponibles en el entorno virtual, siendo las más comunes: Facebook, Messenger, Instagram, Twitter, Whatsapp, Yahoo respuestas (redes sociales), Canva, Genially (herramientas de presentación), Dropbox, Google drive, Microsoft one drive, Sky drive (colaboración), Kahoot (multimedia), Google meet, Skype y Zoom (videoconferencias).

Este dato implicó que tenían el conocimiento de la teoría, de los beneficios en el desarrollo y fortalecimiento de las diversas habilidades que les permitieron construir estrategias apropiadas mediante el aprovechamiento de los recursos tecnológicos (aunque se observó el predominio de las redes sociales y las herramientas de videoconferencia), puesto que los docentes estaban conscientes de la importancia de la diversificación al momento de comunicarse –en esos tiempos de pandemia- con los estudiantes de acuerdo con el nivel educativo en el que laboraban y con las figuras educativas con las que mantenían contacto.

Un hecho real que ha supuesto el confinamiento respecto a los sistemas educativos ha sido el de demostrar que los cambios en educación son posibles, incluso cuando se trata de cambios absolutamente radicales. Aunque no es el cambio anhelado al que los profesores se han enfrentado, supuso pasar abruptamente de una docencia presencial a otra a distancia, sin tiempo para una adaptación paulatina, sino que fueron esos cambios improvisados que brindaron una solución temporal a un problema de máxima urgencia: educar en tiempos de pandemia. Esto concuerda, lo que en su momento manifestaron Lugo, Zamarripa y Anzures en el año 2020.

Tomando como base la propuesta de Almerich, Suarez, Belloch y Orellana (2010) en la cual indican la existencia de cuatro perfiles de docentes en función del nivel de competencia tecnológica, se identificó que:

El 46% de los docentes se encontraba en un nivel medio avanzado esto quiere decir que la mayoría estaba haciendo uso de las TIC con el afán de mejorar y buscar información para la creación de estrategias didácticas e implementación en su práctica pedagógica.

El 33% de docentes se encontraba en un nivel de experto, lo cual significó que los docentes universitarios estaban haciendo uso de diferentes herramientas TIC para la presentación y organización de sus actividades en el aula.

El 21% de los docentes estaba en un nivel de competencias básicas en el manejo de las TIC.

Puede expresarse el avance de los maestros en cuanto a las competencias digitales, puesto que manifestaron cierto grado de apropiación del conocimiento digital y estaban conscientes de su uso. Lo cual indica que las competencias digitales fueron entendidas como un conjunto complejo de habilidades que les permitió la resolución de diversas situaciones empleando tecnología digital. De ahí la importancia de recordar lo que Sánchez (2020) como se citó en Barzola, Suárez y Arcos (2020) mencionaron:

- Las TIC se convirtieron en el puente de contacto entre el docente y el estudiante para intercambio de información que derivó en la construcción conjunta de conocimiento.
- Entre ellos se encontraban: páginas web, correo electrónico institucional, biblioteca en línea, bases de datos, autoevaluaciones, redes sociales, blogs, videoconferencias, plataformas, entre otras (pp. 375-376).

Difícilmente un docente que no es usuario o que no conoce la dinámica propia de las herramientas colaborativas pueda ocupar o promover un rol activo en grupos de trabajo con tecnología digital vía Web. Si bien, puede señalarse que los resultados de esta investigación evidenciaron que el profesor incluía herramientas de distinto tipo y complejidad en su labor educativa, pese a que las condiciones no siempre fueron las mejores; los docentes diversificaban creativamente estrategias y recursos para comunicar los aprendizajes esperados.

No todos los docentes tenían la misma capacidad para proporcionar aprendizaje digital individualizado. Faltaron competencias muy precisas en las que hubo que trabajar, porque el aprendizaje no sólo fue el de transmitir los conocimientos, sino diseñar el material adecuado, contar con los recursos tecnológicos que permitían al estudiante, a la par desarrollar aprendizajes, estar acompañado y motivado con una sensación general de bienestar.

Los avances obtenidos en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en los tiempos de pandemia se convirtieron en un componente esencial de la cotidianidad humana, generando nuevas formas de socialización, educación, producción de conocimiento y acceso a la información. Estas provocaron la creciente masificación en las alternativas de herramientas de conectividad, la demanda de dispositivos inteligentes y el consumo de contenidos digitales en los medios; trayendo consigo, la necesidad de darle una buena adjudicación y uso adecuado por parte de la sociedad siendo responsabilidad de todos, y mucho más en la institución educativa en donde se realizó el estudio y que se localiza en la ciudad de Mérida, Yucatán; esto, para un mejor desempeño laboral y social de sus docentes. Es por ello, que se hizo necesario el desarrollo profesional del docente en un entorno tecnológico que facilitara la creación de nuevos ambientes formativos y estrategias pedagógicas en las aulas de las instituciones educativas, permitiendo que los docentes aprovecharan las herramientas tecnológicas, facilitando de manera rápida el acceso y la organización de la información, siendo depositarios del saber y del conocimiento.

El uso de las TIC en la institución educativa elegida como unidad de análisis fue una necesidad palpable, más aún cuando existían las herramientas tecnológicas para lograrlo y la disposición de los docentes para involucrarse en esta tarea que debió ser total; esto demuestra la pertinencia del presente proyecto porque los docentes fueron conscientes de la importancia de incorporar estos recursos en su labor pedagógica.

Es difícil imaginar qué más de la mitad de los docentes realizaban actividades constantes empleando la diversidad de herramientas virtuales, por lo que podría decirse que el uso de estas no estaba dado

por representaciones positivas sobre el potencial educativo de las mismas, sino motivado por otras razones, en consecuencia es necesario ir más allá de la formación tecnológica instrumental e incluso, de la formación didáctica para propiciar estrategias que resignifiquen el sentido de las prácticas de enseñanza en general, para que sea el fin último o el resultado esperado lo que reconfigure el quehacer docente.

La periodicidad en el uso de estas mismas herramientas mencionadas fue consistente con lo antedicho respecto al uso. Todos los docentes señalaron que usaron herramientas virtuales con distinta frecuencia, siendo las más populares: Facebook (100%), Instagram (96%), Twitter (100%), Whatsapp (100%), Yahoo respuestas (87.5%), Canva (71%), Genially (67%), Dropbox (54%), Google drive (100%), Microsoft onedrive (79%), Skydrive (75%), Educaplay (54%), Kahoot (54%), Google meet (96%), Microsoft teams (67%), Skype (92%) y Zoom (100%).

En el caso de los docentes de la universidad privada el desconocimiento, uso y la frecuencia del uso de las herramientas respondió a razones motivacionales o de otro tipo como el factor tiempo, la capacitación y el acceso a ellas.

Por otra parte, se analizó sucintamente el uso de las redes sociales más populares. Se obtuvo que Facebook fue una de las que presentó rasgos de generalización en la muestra con una frecuencia correspondiente al 100% en cuanto a su conocimiento, 96% en cuanto a su uso y un 88% en su uso diario.

Ante los resultados obtenidos, los investigadores aceptaron la hipótesis nula que a la letra dice: $H_0 =$ Los profesores que laboraban en una Universidad privada impartiendo clases en la licenciatura en pedagogía en tiempos de confinamiento por COVID-19, no tenían un nivel de competencia básico en el uso de las TIC. Por ser observable en los resultados correspondientes a las competencias digitales el hecho de tener un nivel medio y avanzado.

En conclusión, este estudio reveló que la mayoría de los profesionales de la educación que laboraban en la universidad privada

impartiendo clases en la licenciatura en pedagogía, con mayores o menores esfuerzos, pudieron gestionar información, aunque, también quedó muy en claro que se debían fortalecer sus habilidades para la enseñanza a distancia. La situación del COVID-19 permitió identificar la necesidad de llevar a los docentes a la siguiente fase en el desarrollo, pasar de un nivel de consumo de recursos y contenidos digitales y tradicionales a un espacio que les permitiera comprender mejor las potencialidades de la tecnología disponible para interactuar con el conocimiento y el aprendizaje dentro y fuera de las escuelas.

Por último, es importante expresar que los docentes deben asumir un compromiso profesional por medio de procesos de autoformación consultando vídeos tutoriales, textos y practicando los recursos digitales, sin temor alguno; crear redes sociales, elaboración de presentaciones, de colaboración, uso y creación de plataformas digitales, multimedia y videoconferencias; incluir entre los contenidos, el uso, las ventajas, desventajas así como la sugerencia de cuándo y en qué circunstancias emplearlas, así mismo generar prácticas en los docentes bajo la supervisión de un experto en el manejo de estas, para que el profesorado pueda superar sus temores al momento de emplearlas en su ejercicio docente. Se sugiere, diseñar un taller que les permita a los docentes diferenciar los diversos recursos tecnológicos o delimitar los términos a los que se refieren dichas herramientas.

Del mismo modo, la formación debe centrarse en sustentos pedagógicos y didácticos, sociopolíticos y éticos haciendo énfasis en las actitudes, creencias, sentimientos, prácticas que se encuentren vinculadas a las competencias digitales. Por lo que, para su respectiva consolidación, las instituciones educativas, también deben contribuir al fortalecimiento de éstas mediante la educación continua para el desarrollo integral de su personal docente, puesto que su bienestar es un elemento prioritario en el desarrollo social, institucional, estatal e incluso, nacional. Se propone al equipo directivo realizar las gestiones para validar la participación del profesorado en programas de formación como parte de la capacitación institucional y sostenida con apoyos o convenios a través de diferentes instituciones expertas en el campo de las tecnologías digitales. Es decir, potenciar los niveles de cooperación en redes docentes, institucionales y organizacionales, públicas y

privadas, que propicien la cooperación para la búsqueda de los mejores modelos, las mejores prácticas y el software más apropiado.

En atención a la salud mental del docente, procurar que se realice el estudio de su situación socioeconómica: alimentación, salud, higiene, vivienda, trabajo, recreación, relaciones familiares y del medio ambiente. En este orden de ideas, se sugiere la identificación y análisis de los resultados del estudio, la elaboración del diagnóstico social y la determinación de las habilidades y fortalezas que deben ser trabajadas, determinando los niveles de intervención: casuístico, grupal o comunitario; para que, mediante el planeamiento o elaboración de proyectos y programas sociales que deban ser desarrollados o del plan de trabajo en atención a los casos individuales (en específico, de aquellos profesores cuya situación emergente así lo requiera) se considere la evaluación parcial y final de los resultados obtenidos con lo que se retroalimentará la intervención basada en estrategias.

Al igual, fomentar y defender los derechos humanos de los docentes y de la comunidad educativa en general, promoviendo valores de solidaridad, tolerancia, respeto, responsabilidad y trabajo colaborativo. Es emergente el establecimiento de políticas educativas transversales asociadas al trabajo virtual en el sentido de proporcionar y otorgar el mantenimiento de equipos necesarios para el ejercicio del teletrabajo, asumiendo los costos derivados que incluyan el pago de los servicios de internet, capacitaciones, respetando el derecho de los maestros a la desconexión al término de la jornada laboral, sin menoscabo de la seguridad social, de tal manera que se concilie la vida personal del docente con su disponibilidad de horas de trabajo, disminuyendo la recarga en agravio del profesorado al ser éste el que provee no solo la fuerza intelectual de trabajo, sino, el recurso material y financiero que debiera correr por cuenta de quienes lo contrataron para el ejercicio docente.

Recapitulando, puede expresarse que esta investigación tiene ciertas limitaciones metodológicas, pero refleja los esfuerzos individuales de los profesores universitarios para ajustarse a los cambios sociales y tecnológicos a consecuencia de la pandemia por COVID-19.

Referencias

- Almerich, G., Suarez, J., Belloch, C. & Orellana, M. (2010). Perfiles del profesorado a partir del conocimiento de los recursos tecnológicos y su relación con el uso que hacen de estas tecnologías. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 247-269. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010220247A/15070>.
- Arancibia, M. (2020). Reflexión sobre lo educativo en tiempos de pandemia. *Diario UACH, Universidad Austral de Chile*. <https://diario.uach.cl/reflexion-sobre-lo-educativo-en-tiempos-de-pandemia/>.
- Area, M. & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica, Monográfico*, 46-74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>.
- Arriaga, Á. (2020). Covid-19: Narración de la situación educativa en México vista a través de un maestro recién egresado. *RLEE Nueva Época (México)*, L (Número especial), 249–254.
- Baptista, P., Loeza, C., Almazán, A., López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *RLEE. Nueva Época*, 1 (Número especial), 41-88.
- Barzola, L., Suárez, M. y Arcos, J. (2020). La influencia de las TIC's en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia por COVID-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 354-386. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1473> 1473-7003-2-PB.
- Bello, J., Villafuerte, J., Pantaleón, Y., y Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19. Una mirada desde el enfoque Humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)-Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*, 134-150.
- Bermeo, D., García, D., Mena, S. (2021). Brecha digital en tiempos de pandemia: Perspectivas de padres de familia. *Episteme Koinonia*, 4(8), 338-350. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/258/2582582019/index.html>.

- Bernal, M. (2024). Competencias digitales en la docencia universitaria en tiempos en pre y post pandemia. *Ciencia y Frontera*, (2), 25-33.
- Cabello, R. (2007). *Aproximación al estudio de competencias tecnológicas*. Buenos Aires: LITTEC. <http://www.littec.ungs.edu.ar/eventos/ROXANA%20CABELLO.pdf>.
- Cabrera, M. (2020). La formación se vuelve virtual. Adoptar competencias digitales en cuestión de días. *Telos, de Fundación Telefónica*.
- Cárdenas, S. (2022). *Competencias digitales de los docentes de educación primaria en tres instituciones educativas de la provincia de Cañete, año 2020*. [Tesis de grado, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
- Cea, Ma. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. PDF.
- Ceballos, J. (15-30 de septiembre de 2015). *B-learning: espacios para el uso de herramientas digitales y el desarrollo de proyectos de investigación en licenciatura en pedagogía*. VI Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia, México. [Archivo PDF].
- Diálogo Interamericano. (2020). *La tecnología e innovación educativa en el marco de la pandemia: lecciones aprendidas*. (1ª ed). Diálogo Interamericano.
- Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>.
- Güemes, C. (2023). La práctica de la docencia en tiempos de pandemia. Desafíos por afrontar. *Revista del Centro de Estudios Superiores en Educación*. <https://innovus.press/la-practica-de-la-docencia-en-tiempos-de-pandemia-desafios-por-afrontar/>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed). Mc Graw Hill.
- Hernández, T., Rodríguez, G. y Siccha, J. (2023). Las TIC en la educación durante la pandemia de covid-19. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (36), 113-122.

- INTEF. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Isaac, S. & Michael, W. B. (1983). *Handbook research and evaluation: a collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences*. EdITS Publisher.
- Kleiderman, A. (2020). *Enseñanza aprendizaje virtual en tiempos de pandemia*. [Tesis de grado. Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador].
- La Torre, Rincón & Arnal. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92. <https://docs.google.com/document/d/1rJVvR3V2a1GhWWBvujpdvIys4UmfyZaqqVmi-00SAJU/edit>.
- Lugo, Ma., Zamarripa, S. y Anzures, J. (2020). La reconversión educativa. Voces y experiencias de educadores en México. *RLEE Nueva Época (México)*, L (Número especial), 249-254.
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: Una visión desde dentro del proceso formativo. *RLEE. Nueva Época (México)*, L (Número especial), 12-40. <https://migrantes.mineduc.cl/2020/03/30/orientacion-al-sistema-escolar-en-contexto-de-covid-19/>.
- Ministerio de Educación y Gobierno de España. (2020). *Competencia digital*. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/digital.html>.
- Ortega, R. (2024). Estudio sobre el uso de las tecnologías en educación superior antes y después del COVID-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 2(8), 2796-2808. http://doi.org/10.37811/cl_rm.v8i2.
- Palominos, M. y Martínez, V. (2020). *COVID-19 y las debilidades de la educación a distancia en Chile*. Universidad Católica Silva Henríquez. <http://comunicaciones.ucsh.cl/opiniones/covid-19-y-las-debilidades-de-la-educacion-a-distancia-en-chile/>.
- Pereira, M. [Coord.] (2020). *La educación en tiempos de pandemia. Visualizar las oportunidades y desafíos para la transformación*

- educativa en Jalisco. Mexicanos primero Jalisco.*
<https://www.mexicanosprimerojalisco.org/>.
- Redecker, C. (2020). *Marco europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu*. [Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional, Trad.], Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Obra original publicada en 2017).
- Sánchez, C. (2020). *El profesorado y las tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia COVID-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación*. España.
- Sevilla, M., Salgado, M. y Osuna, N. (2015). Envejecimiento activo. Las TIC en la vida del adulto mayor. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 574-587. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/138>.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 1-21.
- Tobón, S. (2013). *Evaluación de las competencias en educación básica*. Santillana.
- Toro, I. & Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación: cualitativa/cuantitativa*. Fondo editorial universidad EAFIT. <https://books.google.es/books?id=4Y-kHGjEjy0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.
- Torres, S.G. (s.f.). *Competencias digitales de los docentes postpandemia*. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- UNESCO. (2020). *Diez recomendaciones para estudiar a distancia durante la emergencia del coronavirus*. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471342>.
- Villén, C. (2020). *El profesorado y las tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia COVID-19. Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importación de las TIC en educación*. Universidad de Salamanca.

Las afectaciones de la era tecnológica en las relaciones familiares de Culiacán, Sinaloa

Matilde Miguel Domínguez
María Alejandra Román Arenas

Introducción

En la actualidad, la presencia de la tecnología en la vida cotidiana ha transformado radicalmente la forma en que las personas se comunican, conviven y se relacionan en el núcleo familiar. Esta transformación, aunque ofrece múltiples ventajas y beneficios, también ha generado una serie de consecuencias que afectan directamente la calidad de las relaciones interpersonales y familiares. La constante conexión al mundo digital ha desplazado, en muchos casos, el diálogo, la empatía y la convivencia cara a cara, elementos fundamentales para la construcción de vínculos familiares sólidos.

El uso excesivo de teléfonos inteligentes, tabletas, consolas y otros aparatos tecnológicos se ha normalizado al punto de dificultar interacciones humanas básicas, que van desde saludar con un "hola", dar un abrazo o tener una charla manteniendo la mirada fija sin distracción alguna. Las escenas familiares donde cada miembro se encuentra absorto en su propio dispositivo se han vuelto recurrentes, lo cual evidencia una desconexión emocional creciente entre padres, madres, hijos e hijas.

La tecnología, concebida inicialmente como una herramienta de apoyo y entretenimiento, ha comenzado a ocupar el espacio que antes pertenecía al juego compartido, la conversación directa y la expresión afectiva. Esta situación se vuelve particularmente compleja cuando se trata de niños, niñas y adolescentes, quienes en muchos casos acceden

a estos dispositivos sin la mediación o supervisión adecuada, lo que puede derivar en conductas de dependencia, afectaciones al desarrollo emocional y dificultades en la socialización (Radesky et al., 2015; Lauricella et al., 2015).

Durante la pandemia de COVID-19, este fenómeno se intensificó notablemente. El confinamiento prolongado, el cierre de escuelas y el trabajo remoto incrementaron la exposición a pantallas, no solo como medio de conexión con el exterior, sino también como escape ante el aislamiento físico. Diversos estudios han señalado cómo esta sobreexposición ha impactado la salud mental, los hábitos de sueño y la dinámica familiar (Montag & Elhai, 2020; Dong et al., 2020). En este contexto, la virtualidad se impuso como la nueva forma de interacción, dejando de lado, en muchos hogares, los momentos compartidos sin tecnología.

Desde este fenómeno se plantea como objetivo conocer las afectaciones de las relaciones familiares en la era tecnológica, ante el elevado índice de consumidores en todos los ámbitos sociales sin distinción de edad y género. De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024), en 2023, 97.0 millones de personas usaban internet, es decir, 81.2% de la población de 6 años o más. En ese mismo periodo, 97,2 millones de personas usaban un teléfono celular, lo que equivalió a 81,4% de la población de 6 años o más.

Las entidades federativas con mayor número de personas usuarias respecto a su población total fueron Ciudad de México (88.1%), Sinaloa (86.5%) y Baja California Sur (86.3%). Estas estadísticas confirman que el uso de dispositivos electrónicos está transformando las dinámicas familiares, la comunicación y potencialmente el desarrollo cognitivo de los niños tanto a nivel nacional como local (INEGI, 2024).

Modernidad líquida y la fragilidad de los vínculos familiares

Para comprender el problema que enfrentan las familias contemporáneas, resulta fundamental recurrir al marco conceptual de Bauman (2003), quien desarrolla el concepto de modernidad líquida para describir una sociedad caracterizada por la fluidez, la transitoriedad y la fragilidad de los vínculos humanos. Según este autor, vivimos en una época donde las estructuras sociales que antes proporcionaban estabilidad y certidumbre se han vuelto inestables e inciertas. Las relaciones humanas, incluidas las familiares, no escapan a esta lógica de liquidez que permea todas las esferas de la vida contemporánea.

Bauman (2003) sostiene que la tecnología introduce una ambivalencia en las dinámicas sociales y familiares: por un lado, facilita la comunicación inmediata y la conectividad global, permitiendo que las familias permanezcan en contacto sin importar la distancia física; por otro lado, tiende a generar relaciones más frágiles y superficiales, erosionando la intimidad y el sentido de comunidad. Esta paradoja resulta especialmente relevante para comprender cómo las interacciones familiares han sido redefinidas en la era digital, donde la conexión constante no siempre implica una conexión emocional profunda.

El sociólogo polaco argumenta que en la modernidad líquida, los individuos buscan satisfacción inmediata y evitan compromisos a largo plazo, lo cual se refleja en la forma en que se relacionan tanto con los objetos tecnológicos como con las personas. Los dispositivos electrónicos, con su capacidad de proporcionar gratificación instantánea y entretenimiento sin fin, se alinean perfectamente con esta lógica de consumo inmediato. Sin embargo, este patrón de comportamiento debilita los lazos familiares que requieren tiempo, paciencia y dedicación para fortalecerse (Bauman, 2005).

Complementariamente, en su obra "Amor líquido", Bauman (2005) profundiza en cómo las relaciones interpersonales se han vuelto más efímeras y desechables en la sociedad contemporánea. El autor

introduce el concepto de "relaciones de bolsillo", refiriéndose a vínculos que pueden ser fácilmente iniciados y terminados según conveniencia. Aunque su análisis se centra principalmente en las relaciones de pareja, sus planteamientos son aplicables al contexto familiar, donde la tecnología puede facilitar esta tendencia hacia relaciones más superficiales y menos comprometidas.

Identidad, reflexividad y tecnología en la modernidad tardía

Anthony Giddens (1991), en su análisis de la modernidad tardía, proporciona un marco teórico complementario para entender la relación entre tecnología e identidad personal y familiar. El sociólogo británico señala que en las sociedades contemporáneas, la identidad se ha convertido en un proyecto reflexivo que los individuos deben construir activamente. Esta construcción identitaria está cada vez más mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, que proporcionan nuevos espacios para la expresión y experimentación del yo.

Giddens (1991) advierte sobre los posibles efectos negativos de la despersonalización y el aislamiento emocional que pueden resultar del uso excesivo de tecnologías mediadas. Aunque reconoce que estas tecnologías facilitan la comunicación, haciendo posible la conexión constante entre los miembros de la familia a través de las redes sociales incluso cuando no están físicamente presentes, también señala que tienden a reducir la comunicación cara a cara, la cual es crucial para el establecimiento de vínculos emocionales auténticos.

El concepto de "sistemas abstractos" de Giddens (1990) resulta particularmente útil para comprender cómo la tecnología media las relaciones familiares. Los sistemas abstractos son mecanismos de desanclaje que separan las interacciones de las particularidades del contexto local. Los dispositivos electrónicos funcionan como tales sistemas, permitiendo la comunicación sin la necesidad de presencia física, pero al mismo tiempo despojando a estas interacciones de los elementos contextuales que enriquecen la comunicación humana, como el lenguaje corporal, el tono de voz y la presencia física.

Asimismo, Giddens (1992) aborda en su obra sobre la transformación de la intimidad cómo las relaciones personales han evolucionado hacia lo que denomina "relaciones puras", basadas en la satisfacción emocional mutua más que en obligaciones tradicionales. En el contexto familiar contemporáneo, esta transformación se complejiza con la irrupción de la tecnología, que ofrece formas alternativas de satisfacción emocional y puede competir con las relaciones presenciales por la atención y el tiempo de los individuos.

Soledad conectada: la paradoja de la comunicación digital

Sherry Turkle (2011), profesora del MIT especializada en la relación entre tecnología y sociedad, introduce en su obra seminal "Alone Together" el concepto de "soledad conectada" para describir la paradoja contemporánea donde las personas están constantemente conectadas digitalmente pero emocionalmente aisladas. Esta autora ha dedicado décadas a investigar cómo las tecnologías digitales transforman nuestra forma de relacionarnos, y sus hallazgos resultan particularmente relevantes para el estudio de las dinámicas familiares.

Turkle (2011) sostiene que la validación social obtenida a través de las redes sociales puede generar altos niveles de inseguridad y ansiedad, ya que los usuarios se comparan constantemente con los demás, buscando una aceptación que frecuentemente no llega. Este ciclo de retroalimentación constante contribuye a una sensación de insuficiencia y estrés emocional, particularmente en niños y adolescentes cuya identidad está en proceso de formación. La autora argumenta que estamos sacrificando la conversación por la mera conexión, perdiendo en el proceso la capacidad para la empatía y la intimidad que solo la comunicación cara a cara puede proporcionar.

En su trabajo posterior, "Reclaiming Conversation" (2015), Turkle profundiza en los efectos de la tecnología sobre la capacidad de conversación y reflexión. La autora documenta cómo la presencia constante de dispositivos, incluso cuando no se están usando activamente, afecta la calidad de las conversaciones familiares. El simple hecho de que un teléfono esté sobre la mesa durante una comida

familiar altera la naturaleza de la conversación, haciéndola más superficial y menos íntima. Turkle denomina este fenómeno "efecto del teléfono ausente-presente".

La autora introduce también el concepto de "unitasking" como alternativa al multitasking digital, argumentando que la capacidad de concentrarse en una sola tarea o persona es fundamental para el desarrollo de relaciones significativas y la construcción de la identidad. En el contexto familiar, esto implica la necesidad de crear espacios y tiempos libres de tecnología donde los miembros de la familia puedan dedicarse plenamente unos a otros (Turkle, 2015).

Perspectivas latinoamericanas sobre tecnología y familia

Desde la perspectiva latinoamericana, diversos investigadores han abordado la relación entre tecnología y dinámicas familiares, aportando visiones contextualizadas que consideran las particularidades socioeconómicas y culturales de la región. Guillermo Sunkel (2006), investigador de la CEPAL, analizó la brecha digital en América Latina, evidenciando cómo el acceso diferenciado a la tecnología genera nuevas formas de desigualdad que impactan las estructuras familiares de manera diferenciada según el nivel socioeconómico.

Sunkel (2006) señala que en los hogares latinoamericanos de menores recursos, la tecnología frecuentemente se comparte entre varios miembros de la familia, lo que puede generar tanto conflictos por el acceso como oportunidades de interacción intergeneracional. En contraste, en hogares de mayores recursos donde cada miembro dispone de sus propios dispositivos, se observa una tendencia hacia la individualización del uso tecnológico que puede fragmentar la convivencia familiar.

Roxana Morduchowicz (2012), reconocida investigadora argentina especializada en cultura juvenil y medios de comunicación, ha estudiado específicamente a los adolescentes y su relación con las nuevas tecnologías. Sus investigaciones revelan que los dispositivos digitales han reconfigurado las formas de socialización juvenil, modificando las interacciones tanto con pares como con la familia. La

autora identifica una brecha generacional digital que genera tensiones en el hogar, donde padres e hijos frecuentemente tienen percepciones muy diferentes sobre el uso apropiado de la tecnología.

Morduchowicz (2013) también ha documentado cómo los adolescentes construyen su identidad a través de las redes sociales, dedicando considerable tiempo a la gestión de su imagen digital. Este fenómeno tiene implicaciones para las relaciones familiares, ya que los jóvenes pueden priorizar la comunicación con sus pares virtuales sobre la interacción con los miembros de su familia. La autora señala la importancia de que los padres comprendan este nuevo contexto mediático para poder acompañar adecuadamente a sus hijos.

En el contexto mexicano, Rosalía Winocur (2009) ha investigado cómo las tecnologías de información y comunicación transforman la vida cotidiana de las familias. En su obra "Robinson Crusoe ya tiene celular", la autora analiza cómo el teléfono móvil se ha convertido en un instrumento de control y coordinación familiar, pero también en una fuente de conflictos y tensiones. Winocur identifica que la tecnología no solo modifica los patrones de comunicación, sino que también altera las relaciones de poder y autoridad dentro del hogar.

Winocur (2015) profundiza en su análisis sobre cómo las familias negocian las reglas de uso tecnológico, encontrando que estas negociaciones frecuentemente reflejan y reproducen dinámicas de género y generación preexistentes. La autora observa que las madres suelen asumir la responsabilidad de regular el uso tecnológico de los hijos, mientras que los padres frecuentemente son más permisivos o menos conscientes del tiempo que los menores dedican a las pantallas.

Desarrollo infantil, neurociencia y exposición a pantallas

La literatura especializada en desarrollo infantil ha documentado ampliamente los efectos del uso de pantallas en el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños. Dimitri Christakis (2014), pediatra e investigador de la Universidad de Washington, ha sido pionero en el estudio de los efectos neurológicos de la exposición temprana a pantallas. Sus investigaciones sugieren que el uso de

dispositivos electrónicos antes de los dos años puede afectar el desarrollo del cerebro, particularmente en áreas relacionadas con la atención y el control de impulsos.

Christakis (2009) introdujo el concepto de "sobrestimulación cognitiva" para describir cómo los contenidos digitales, caracterizados por cambios rápidos de imagen, colores brillantes y sonidos estimulantes, pueden condicionar el cerebro infantil a esperar altos niveles de estimulación. Cuando estos niños se enfrentan posteriormente a actividades menos estimulantes, como la lectura o la conversación familiar, pueden experimentar dificultades para mantener la atención, lo que afecta tanto su desempeño escolar como sus relaciones interpersonales.

Jenny Radesky y colaboradores (2015) del Boston Medical Center han investigado específicamente cómo el uso de dispositivos móviles por parte de los padres durante las interacciones con sus hijos puede interferir con la sensibilidad parental y la calidad de la comunicación padres-hijos. Sus estudios observacionales en restaurantes de comida rápida revelaron que los padres absortos en sus teléfonos respondían de manera más negativa y menos empática a las demandas de atención de sus hijos.

En una investigación posterior, Radesky et al. (2016) examinaron específicamente el uso de dispositivos móviles como estrategia de regulación emocional infantil. Los investigadores encontraron que los padres frecuentemente recurren a entregar dispositivos a sus hijos como forma de calmarlos cuando están inquietos o molestos. Si bien esta estrategia puede ser efectiva a corto plazo, los autores advierten que puede interferir con el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, ya que los niños no aprenden a manejar sus emociones sin ayuda externa.

La Academia Americana de Pediatría (AAP, 2016) ha actualizado sus recomendaciones sobre el uso de medios digitales en niños, reconociendo que la tecnología es una parte inevitable de la vida moderna, pero enfatizando la importancia de establecer límites apropiados. Las guías de la AAP recomiendan evitar el uso de pantallas

en niños menores de 18 meses (excepto videollamadas), limitar el uso a una hora diaria de contenido de alta calidad para niños de 2 a 5 años, y establecer límites consistentes para niños mayores. Además, enfatizan la importancia de que los padres co-vean y co-participen en las actividades digitales de sus hijos.

Investigaciones más recientes han explorado los efectos del uso de pantallas durante la pandemia de COVID-19. Montag y Elhai (2020) documentaron un incremento significativo en el tiempo de pantalla tanto de niños como de adultos durante el confinamiento y advirtieron sobre las posibles consecuencias a largo plazo para la salud mental y las dinámicas familiares. Los autores señalan la importancia de desarrollar estrategias de afrontamiento que no dependan exclusivamente de la tecnología.

Adicción digital y dependencia tecnológica: conceptualización y manifestaciones

El fenómeno de la adicción digital ha sido conceptualizado desde diversas perspectivas teóricas y disciplinarias. Kimberly Young (1998), psicóloga clínica pionera en este campo, fue la primera en identificar el uso patológico de internet como un trastorno con características similares a otras adicciones comportamentales. Young desarrolló criterios diagnósticos y herramientas de evaluación que sentaron las bases para la investigación posterior en este campo, identificando síntomas como preocupación excesiva, tolerancia creciente, intentos fallidos de controlar el uso y continuación del comportamiento a pesar de consecuencias negativas.

Mark Griffiths (2005), psicólogo británico especializado en adicciones conductuales, propuso un modelo de componentes para entender la adicción tecnológica dentro de un marco biopsicosocial. Según este modelo, la adicción tecnológica comparte seis componentes con otras adicciones: saliencia (la actividad se convierte en lo más importante en la vida de la persona), modificación del estado de ánimo, tolerancia, síntomas de abstinencia, conflicto (con otras personas o actividades) y recaída. Este marco ha sido ampliamente utilizado para estudiar diversas formas de adicción digital.

Kuss y Griffiths (2017) ampliaron este marco para incluir específicamente la adicción a redes sociales y dispositivos móviles, identificando factores de riesgo particulares como la baja autoestima, la soledad percibida y la necesidad de validación social. Los autores señalan que las características de las redes sociales, como las notificaciones constantes, los sistemas de "likes" y la comparación social facilitada, están diseñadas para maximizar el engagement del usuario, lo que puede facilitar el desarrollo de patrones de uso problemático.

En el contexto familiar, la adicción digital presenta desafíos particulares. González (2021) argumenta que el uso constante de dispositivos tecnológicos puede fomentar el aislamiento social y debilitar las relaciones interpersonales en el entorno familiar. El autor señala que cuando uno o varios miembros de la familia desarrollan patrones de uso problemático, las consecuencias se extienden a todo el sistema familiar, afectando la comunicación, la distribución de roles y responsabilidades y la calidad de las relaciones.

Przybylski y Weinstein (2017) introdujeron el concepto de "uso problemático de smartphone" como alternativa al término "adicción", argumentando que este término describe mejor el fenómeno sin patologizar comportamientos que, aunque problemáticos, no necesariamente constituyen un trastorno clínico. Los autores desarrollaron escalas de medición que han sido ampliamente utilizadas en investigación sobre el impacto del uso de smartphones en las relaciones familiares y el bienestar individual.

Comunicación familiar mediada por tecnología: transformaciones y desafíos

La comunicación familiar ha experimentado transformaciones profundas con la incorporación de las tecnologías digitales. Hertlein y Blumer (2013) desarrollaron un marco teórico específico para comprender cómo la tecnología impacta las relaciones de pareja y familiares, identificando tres dimensiones principales de influencia: estructura (quién se comunica con quién y con qué frecuencia), proceso (cómo se desarrollan las interacciones) y contenido (qué se comunica y qué se omite).

Según estos autores, la tecnología ha modificado las fronteras familiares, haciéndolas más permeables y difusas. Por un lado, permite que miembros de la familia extendida o amigos participen más fácilmente en la comunicación familiar; por otro, puede facilitar intrusiones no deseadas o dificultar el establecimiento de límites saludables. En el caso de familias con niños, esto implica desafíos adicionales relacionados con la supervisión del contacto digital de los menores.

Rivero-Lazcano et al. (2011) investigaron específicamente el papel del funcionamiento y la comunicación familiar en el bienestar de sus miembros. Sus hallazgos sugieren que la calidad de la comunicación familiar está asociada con la salud física y mental de los integrantes del hogar. Cuando la comunicación se ve afectada por el uso excesivo de dispositivos, pueden surgir síntomas psicósomáticos y dificultades emocionales, particularmente en los miembros más vulnerables como niños y adolescentes.

Román y Vergara (2023) estudiaron los cambios en la comunicación familiar en Colombia debido al incremento del uso de la tecnología celular. Sus hallazgos indican que el uso predominante que niños y adolescentes hacen de la tecnología se centra principalmente en chatear y revisar redes sociales, dando lugar a nuevos lenguajes y formas de relacionarse. Como resultado, la interacción dentro del entorno familiar ha disminuido, llegando a ser tan limitada que la comunicación personal con los familiares se restringe casi exclusivamente a asuntos urgentes.

Barotto et al. (2020) analizaron específicamente la relación entre el uso de tecnologías y dinámicas familiares en Argentina. Sus hallazgos revelan que las formas de interacción y la dinámica familiar se ven alteradas por el uso de tecnologías, con un gran número de familias enfrentando conflictos relacionados con estos dispositivos. Los autores señalan que estos conflictos surgen tanto en el ámbito paterno-filial como en las relaciones de pareja, afectando múltiples dimensiones de la vida familiar.

Mediación parental del uso tecnológico: estrategias y efectividad

La mediación parental del uso tecnológico se refiere a las estrategias que los padres emplean para gestionar y regular el acceso y uso de tecnologías digitales por parte de sus hijos. Livingstone y Helsper (2008) identificaron tres tipos principales de mediación parental: restrictiva (establecimiento de reglas y límites), activa (conversación y orientación sobre el uso) y co-uso (participación conjunta en actividades digitales).

Investigaciones recientes sugieren que la mediación activa, que implica conversación y orientación más que restricción, tiende a ser más efectiva para promover un uso saludable de la tecnología (Nikken & Jansz, 2014). Este tipo de mediación fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la autorregulación en los niños, preparándolos para tomar decisiones responsables sobre su uso tecnológico a medida que crecen.

Sin embargo, la implementación efectiva de estrategias de mediación parental enfrenta diversos obstáculos. Clark (2013) identificó que muchos padres experimentan lo que denomina "ansiedad parental digital", una sensación de incompetencia y preocupación respecto a su capacidad para guiar a sus hijos en el entorno digital. Esta ansiedad puede llevar a respuestas extremas, ya sea de permisividad excesiva o de restricción autoritaria, ninguna de las cuales resulta óptima para el desarrollo del niño.

Padilla-Walker et al. (2012) encontraron que el modelaje parental es un predictor significativo del uso tecnológico de los hijos. Los padres que exhiben un uso problemático de la tecnología tienen más probabilidades de tener hijos con patrones similares. Esto sugiere que las intervenciones para promover un uso saludable de la tecnología en las familias deben dirigirse no solo a los niños, sino también a los adultos del hogar.

Abordaje Metodológico

Enfoque y método de investigación

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo, el cual permite comprender e interpretar el fenómeno que enfrentan las familias a partir del uso de los dispositivos electrónicos. Según Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa se centra en los datos descriptivos a partir de las palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable, procurando comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, es decir, de cómo ven y perciben las cosas.

Se implementó el método fenomenológico, el cual se centra en explorar las experiencias y significados que los miembros de las familias atribuyen al uso de los dispositivos electrónicos en su vida diaria. Según Gros (2023), la fenomenología constituye un procedimiento descriptivo orientado al microanálisis de fenómenos sociales, enfocado en descubrir y describir los problemas sociales desde las experiencias de los actores que forman parte de la unidad de análisis.

Proceso de análisis fenomenológico

El análisis fenomenológico siguió las etapas propuestas por Husserl y desarrolladas posteriormente por autores como Moustakas (1994). En primer lugar, se aplicó la epoché o reducción fenomenológica, mediante la cual los investigadores suspendieron sus preconcepciones y juicios previos sobre el fenómeno del uso tecnológico en las familias, permitiendo que las experiencias de las participantes emergieran en su pureza. Posteriormente, se realizó la reducción eidética, identificando las estructuras esenciales de significado que subyacen a las experiencias narradas por las madres de familia. Finalmente, se procedió a la interpretación y síntesis de los hallazgos, articulándolos con el marco teórico establecido.

Participantes y contexto del estudio

El estudio se desarrolló en el fraccionamiento La Conquista, ubicado en Culiacán, Sinaloa. La muestra se conformó mediante un muestreo a

conveniencia, seleccionando seis madres de familia que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: familias con acceso regular a dispositivos electrónicos, presencia de hijos menores de edad en el hogar, y disposición para compartir abiertamente sus experiencias sobre las afectaciones del uso de dispositivos en las dinámicas familiares. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), este tipo de muestra se utiliza cuando los participantes cumplen con criterios relevantes para el estudio y están disponibles para el investigador.

Con el propósito de garantizar la confidencialidad y el anonimato de las participantes, se asignaron códigos identificadores (M1 a M6), eliminando cualquier información que pudiera permitir su identificación. Este procedimiento se realizó conforme a las normas éticas de investigación cualitativa propuestas por la American Psychological Association (2017).

Técnicas e instrumentos de recolección

Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de datos. Esta técnica se caracteriza por contar con una guía de preguntas previamente elaboradas, pero con la flexibilidad suficiente para permitir que los participantes profundicen en temas de interés que surjan espontáneamente durante la conversación (Alonso, 1998). Las preguntas abarcaron aspectos como el tiempo de uso de dispositivos, la percepción de cambios en la comunicación familiar, las rutinas del hogar y las estrategias de regulación del uso tecnológico.

Las entrevistas fueron grabadas en audio con el consentimiento informado previo de las participantes. Cada participante firmó un documento de consentimiento informado donde se explicaban los objetivos de la investigación, el tratamiento confidencial de los datos, el uso exclusivamente académico de la información y su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias.

Resultados

Transformación de las dinámicas familiares

El uso de la tecnología en los hogares ha producido modificaciones profundas en las dinámicas familiares, transformando la manera en que los miembros de la familia se relacionan entre sí y reorganizan el tiempo compartido. En la actualidad, dispositivos como teléfonos celulares, tabletas, consolas de videojuegos y computadoras han pasado a ocupar un lugar central en la vida cotidiana, convirtiéndose en herramientas esenciales tanto para el trabajo, la educación, como para el entretenimiento y la comunicación. Sin embargo, el uso constante de estos dispositivos también ha traído consigo cambios significativos en las relaciones interpersonales dentro del hogar, afectando los momentos de convivencia, los límites entre el tiempo personal y familiar y, en algunos casos, la calidad de las interacciones (Barotto et al., 2020).

Las experiencias recopiladas evidencian esta transformación. Una de las participantes describe su situación familiar:

La verdad, a mí la casa no me da tanto tiempo para tener alguna dinámica con mis hijos, mi esposo trabaja todo el día y cuando llega, como llega cansado él se acuesta a ver la tele o se sienta en la sala, pero a puro ver el celular y pues los niños prácticamente se entretienen solos la mayor parte del día entre la tele y la tablet porque casi no juegan con los juguetes. Las dinámicas familiares solo podrían decir que son cuando salimos a un lugar los domingos, pero ni así porque siempre andamos viendo el celular. (M1, comunicación personal, 2024)

Este testimonio evidencia cómo el uso de la tecnología ha influido en la disminución de las interacciones auténticas entre los miembros de la familia. Aunque la madre intenta supervisar y controlar el tiempo que sus hijos pasan frente a las pantallas, la dinámica familiar se ve afectada por la ausencia de conexión y la falta de tiempo de calidad en conjunto, confirmando los planteamientos de Bauman (2003) sobre la fragilidad de los vínculos en la modernidad líquida.

Las transformaciones que experimenta cada familia varían según sus dinámicas, rutinas y ocupaciones. Comprender estas diferencias es esencial para abordar los desafíos que presentan los dispositivos electrónicos en el ámbito familiar. Otra participante señala:

Primero que nada, tiempo ya que papá y mamá trabajan, tratamos de cuando tenemos tiempo libre pasarlos juntos, aunque en ciertas ocasiones con tal de estar relajados le demos al menos el IPAD para poder estar por ejemplo comiendo, viendo una serie, etc, tranquilos. (M2, comunicación personal, 2024)

Impacto en la comunicación familiar

La comunicación familiar, fundamental para mantener relaciones saludables y unidas, se ha transformado radicalmente en la era tecnológica. Si bien los dispositivos electrónicos ofrecen la promesa de conexión instantánea y mayor facilidad de comunicación, también han introducido un fenómeno de aislamiento dentro de las comunicaciones familiares. Según Román y Vergara (2023), el uso predominante que niños y adolescentes hacen de la tecnología se centra principalmente en chatear y revisar redes sociales, dando lugar a nuevos lenguajes y formas de relacionarse que reducen la interacción dentro del entorno familiar.

Una participante describe esta situación:

Pues que a veces usamos tanto el estar viendo redes sociales que, no nos pelamos ni nos hacemos caso, o a veces tenemos ese déficit de atención de que nos hablan y no escuchamos o no supimos que nos dijeron por estar en el teléfono. (M3, comunicación personal, 2024)

Este testimonio revela cómo la presencia constante de dispositivos afecta la comunicación familiar, ya que la atención de los miembros de la familia se ve absorbida por las redes sociales, lo que lleva a momentos en los que no se escuchan ni se prestan atención unos a otros, confirmando las advertencias de Turkle (2011) sobre el fenómeno de estar "solos juntos".

El aislamiento se presenta de diversas formas y se manifiesta con frecuencia en las familias. Aunque puedan estar físicamente reunidas, la falta de interacción significativa, la comunicación superficial y la imposibilidad de compartir emociones de manera auténtica genera una distancia emocional que dificulta la creación de vínculos estrechos. Una participante expresa:

Mucho porque nos ignoramos, muchas veces por facilitar cosas o para que no me molesten, pero ya ni las preguntas más comunes nos hacemos a veces y lo peor del caso es que ya lo vamos haciendo normal, no nos damos cuenta que no platicamos. (M1, comunicación personal, 2024)

La entrevistada describe cómo la interacción en su hogar se ha reducido al punto de que, a pesar de estar físicamente juntos, los miembros de la familia se ignoran, y la comunicación se ha vuelto cada vez más superficial. Esta normalización de la falta de diálogo resalta el aislamiento emocional que la tecnología puede generar, aun cuando no haya distancia física entre los miembros, tal como advierte Giddens (1991) respecto a la despersonalización de las relaciones.

Conflictos de pareja relacionados con el uso tecnológico

Las afectaciones del uso de dispositivos electrónicos no se limitan únicamente al ámbito paterno-filial, sino que también impactan las relaciones de pareja. Una participante comparte:

Muy malo porque siento que nos ignoramos mucho y cada quien busca su propio entretenimiento, no platicamos a veces en todo el día. Yo por ejemplo he sentido que tengo que competir con un celular para que mi esposo quiera ponerme atención y la verdad si hemos tenido mucho conflicto por eso. (M1, comunicación personal, 2024)

La falta de comunicación y el distanciamiento emocional que genera el uso de dispositivos electrónicos refuerzan una desconexión que afecta tanto la calidad del tiempo compartido como la profundidad de las relaciones. Esta observación se alinea con los planteamientos de González (2021), quien argumenta que el uso constante de dispositivos puede fomentar el aislamiento social y debilitar las relaciones interpersonales en el entorno familiar.

Alteraciones en la regulación emocional infantil

Un hallazgo significativo de esta investigación se relaciona con las alteraciones en el comportamiento y la regulación emocional de los niños asociadas al uso de dispositivos electrónicos. Los testimonios

evidencian manifestaciones de ansiedad, frustración y dificultad para manejar emociones cuando los menores son privados de sus dispositivos:

Ansiosos, ansiosos, aburridos y hasta ellos mismos lo dicen 'es que estoy aburrido', '¡es que ya quiero jugar en el ipad!', o simplemente cuando se les descarga el aparato y no los dejo que lo agarren con el conectado, 'es que le falta mucho', entonces, más que nada ansiosos. Leonardo se enoja, llora porque pues no se apura a cargar. (M4, comunicación personal, 2024)

Otra madre coincide en describir situaciones similares que evidencian la dependencia emocional hacia los dispositivos:

Sí, en el caso de mi hijo, he visto que incluso la llego a quebrar, la medio dobló de coraje, porque no estaba funcionando, entonces con la fuerza, la medio dobló y se le estrelló la pantalla, ¡a ese grado! Y estaba sentado, o sea porque le dije: '¿pero qué fue lo que hiciste? ¿la aventaste al piso?' Y dijo: '¡no mamá!', dice Valentina '¡no mamá! No la aventó', dijo, estaba sentado y en sus piernas, nada más como que lo agarró de la orilla y así como que... ¡aaahhhh! Y ¡pum! Se dobló así del medio. (M3, comunicación personal, 2024)

Estos testimonios confirman los planteamientos de Radesky et al. (2016) sobre los riesgos de utilizar dispositivos electrónicos como principal estrategia de regulación del afecto. Cuando los niños dependen de la estimulación inmediata que proporcionan las pantallas, desarrollan menores habilidades de autorregulación, lo que se evidencia en las reacciones intensas ante la frustración de no tener acceso a sus dispositivos.

Este fenómeno tiene implicaciones significativas para el desarrollo infantil. Una participante narra:

Sí, por ejemplo, si se lo quito explota, le da ansiedad cuando en una ocasión se le descompuso el celular al Aquiles no sabía ni qué hacer, porque las tareas, tengo mucho trabajo, qué voy hacer y como no estaba en contacto con la plebilla andaba preocupado, cómo por tanto tiempo no había contestado, la plebilla no sé, se iba a preocupar porque no sabía nada de él. Y mi hijo más pequeño el de cuatro años cuando le quito el celular y si está

viendo videos en el YouTube y me entra una llamada se pone como loco a llorar y gritar. (M1, comunicación personal, 2024)

Otra participante complementa:

Hacen berrinches, ellos están tan acostumbrados a estar en ese mundo que cuando uno quiere poner límites ya o ya es muy tarde o ellos mismos, este pues como no están acostumbrados ya es cuando entramos a los berrinches, en que lloran, en que se frustran entonces pues, por ese lado claro que afecta. Cuando por ejemplo se le descarga el iPad, es un berrinche porque este, yo no los dejo que la agarren con el cargador, entonces se tienen que esperar su hora y media, dos horas y esa hora y media, dos horas para mí son dos horas, pero para ellos son no sé dieciocho horas, porque están ansiosos porque ya se cargue y poder agarrarla y ahí es cuando lloran, que hacen berrinche y que no saben qué hacer porque no tienen el control ese de estar jugando. (M4, comunicación personal, 2024)

Estos hallazgos adquieren mayor relevancia considerando las advertencias de Christakis (2014) sobre los efectos del uso temprano de pantallas en el desarrollo cerebral y la capacidad de atención. Cuando los dispositivos electrónicos se convierten en un sustituto de experiencias vitales para el desarrollo emocional, existe el riesgo de criar una generación que dependa de estímulos externos inmediatos para manejar sus emociones, potencialmente derivando en adultos menos resilientes y más propensos a problemas de salud mental.

Conclusiones

La presente investigación examinó las afectaciones de la era tecnológica en las relaciones familiares de Culiacán, Sinaloa, logrando conocer en profundidad las diversas formas en que el uso de dispositivos electrónicos impacta a los miembros del hogar, con especial atención a los niños como principales consumidores. A través de una metodología cualitativa fenomenológica y el uso de entrevistas a madres de familia, se recolectaron testimonios que evidencian cómo el uso excesivo de la tecnología genera dependencia emocional,

alteraciones en la comunicación familiar y dificultades en la regulación emocional infantil.

Los hallazgos confirman los planteamientos teóricos de Bauman (2003) sobre la fragilidad de los vínculos en la modernidad líquida. Las narrativas de las participantes revelaron que, a pesar de estar físicamente reunidos, los miembros de las familias experimentan una desconexión emocional significativa que afecta la calidad de sus relaciones. Esta fragmentación de la cohesión familiar se manifiesta en la reducción de conversaciones significativas, la normalización del silencio comunicativo, y la priorización del entretenimiento digital individual sobre la convivencia colectiva.

Las advertencias de Turkle (2011) sobre la paradoja de estar "solos juntos" se materializan claramente en los testimonios recopilados. Las madres describen hogares donde cada miembro se encuentra absorto en su propio dispositivo, donde la presencia física no garantiza interacción genuina, y donde la comunicación se ha vuelto superficial y fragmentada. El concepto de "efecto del teléfono ausente-presente" desarrollado por Turkle (2015) se evidencia en las descripciones de cómo incluso en momentos de reunión familiar, los dispositivos interfieren con la calidad de las interacciones.

Las investigaciones de Radesky et al. (2016) sobre los riesgos del uso de dispositivos como estrategia de regulación emocional encontraron eco en las experiencias narradas por las participantes. Los berrinches, la ansiedad, la frustración y las reacciones intensas de los niños ante la privación de dispositivos sugieren que estos se han convertido en herramientas primarias de regulación del afecto, obstaculizando el desarrollo de mecanismos internos de autorregulación emocional.

Contribuciones al conocimiento

Esta investigación aporta evidencia empírica contextualizada sobre un fenómeno de relevancia global desde la perspectiva de familias mexicanas, contribuyendo a la literatura latinoamericana sobre tecnología y dinámicas familiares que, como señalan Sunkel (2006) y

Winocur (2009), presenta características particulares que merecen atención diferenciada. Los hallazgos complementan los estudios previos realizados en contextos anglosajones y europeos, confirmando la universalidad de ciertas tendencias mientras identifican matices culturales específicos.

El estudio evidencia la pertinencia del enfoque fenomenológico para capturar la complejidad de las experiencias familiares mediadas por tecnología. Las narrativas de las madres proporcionaron insights ricos sobre los significados que atribuyen al uso tecnológico, los conflictos que experimentan, y las estrategias que emplean para gestionar estos desafíos. Esta aproximación metodológica permite ir más allá de los datos cuantitativos sobre tiempo de uso para comprender las dinámicas relacionales subyacentes.

Además, la investigación contribuye a visibilizar la perspectiva materna en el estudio de las dinámicas tecnológicas familiares. Las madres, frecuentemente responsables principales de la crianza y la gestión del hogar, enfrentan desafíos particulares en la mediación del uso tecnológico de sus hijos mientras lidian con sus propios patrones de uso y los de sus parejas. Sus testimonios revelan la complejidad de negociar reglas, establecer límites, y modelar comportamientos saludables en un contexto de alta penetración tecnológica.

Limitaciones del estudio

Es necesario reconocer las limitaciones de esta investigación para contextualizar adecuadamente sus hallazgos y orientar futuras indagaciones. En primer lugar, el tamaño muestral de seis participantes, aunque apropiado para un estudio fenomenológico que busca profundidad más que generalización, limita la posibilidad de extrapolar los hallazgos a poblaciones más amplias. La saturación teórica alcanzada sugiere que los temas principales fueron capturados, pero voces adicionales podrían haber enriquecido la comprensión del fenómeno.

En segundo lugar, el contexto geográfico específico del fraccionamiento La Conquista en Culiacán puede presentar

características sociodemográficas y culturales particulares que no sean representativas de otras comunidades, incluso dentro de la misma ciudad o estado. Factores como el nivel socioeconómico, el acceso a tecnología, las condiciones laborales de los padres, y las características del vecindario pueden influir en las dinámicas tecnológicas familiares de maneras no capturadas por este estudio localizado.

Adicionalmente, la participación exclusiva de madres de familia ofrece una perspectiva valiosa pero parcial del fenómeno. Las voces de padres, hijos adolescentes, y otros integrantes del núcleo familiar proporcionarían una comprensión más integral de las dinámicas relacionales y los diferentes significados que cada miembro atribuye al uso tecnológico. Particularmente, la perspectiva de los niños y adolescentes, principales usuarios de tecnología según las estadísticas, está ausente de este estudio.

Otra limitación se relaciona con el momento temporal de la recolección de datos. Las dinámicas tecnológicas familiares evolucionan rápidamente con la introducción de nuevos dispositivos, aplicaciones y plataformas. Los hallazgos reflejan un momento específico que puede haber cambiado desde entonces. Además, el estudio no captura la evolución longitudinal de estas dinámicas en las familias participantes.

Finalmente, el diseño transversal del estudio no permite establecer relaciones causales entre el uso tecnológico y las afectaciones familiares identificadas. Si bien los testimonios sugieren asociaciones entre estas variables, factores preexistentes en las dinámicas familiares podrían también influir en los patrones de uso tecnológico observados.

Implicaciones teóricas

A nivel teórico, los hallazgos contribuyen a la comprensión de cómo las dinámicas familiares se reconfiguran en contextos de alta penetración tecnológica, particularmente en el contexto latinoamericano donde las investigaciones sobre este fenómeno son aún limitadas. Los resultados sugieren la necesidad de desarrollar marcos conceptuales que integren las particularidades culturales y socioeconómicas de la región,

reconociendo que las familias latinoamericanas pueden experimentar y gestionar la tecnología de maneras distintas a las documentadas en contextos del norte global.

El estudio refuerza la pertinencia de los marcos teóricos de Bauman, Giddens y Turkle para comprender las transformaciones familiares contemporáneas, al tiempo que evidencia la necesidad de complementarlos con perspectivas contextualizadas. Los conceptos de modernidad líquida, reflexividad identitaria y soledad conectada encuentran manifestaciones específicas en las familias sinaloenses que merecen teorización adicional.

Los hallazgos sobre regulación emocional infantil sugieren la pertinencia de establecer puentes conceptuales más sólidos entre la literatura sobre desarrollo infantil, adicción digital, y dinámicas familiares. La comprensión integral de cómo los dispositivos afectan el desarrollo emocional de los niños requiere marcos teóricos que consideren simultáneamente factores individuales, relacionales y contextuales.

Asimismo, el estudio contribuye a la discusión teórica sobre la naturaleza de la comunicación familiar en la era digital. Los hallazgos sugieren que las conceptualizaciones tradicionales de comunicación familiar, basadas en interacciones presenciales y sincrónicas, requieren actualización para capturar las nuevas formas de interacción mediada y sus implicaciones para la cohesión y funcionalidad familiar.

Implicaciones prácticas y recomendaciones

A nivel práctico, se derivan recomendaciones específicas para diferentes actores involucrados en el bienestar de las familias. Para los padres y madres de familia, resulta fundamental asumir un papel mediador activo en el uso de la tecnología, promoviendo un equilibrio entre la interacción digital y las relaciones presenciales. Esto implica no solo establecer reglas y límites, sino también modelar un uso saludable de la tecnología y participar activamente en las actividades digitales de los hijos.

Se recomienda el establecimiento de horarios y espacios libres de tecnología dentro del hogar, particularmente durante las comidas y las horas previas al sueño. Estos "santuarios" libres de dispositivos pueden facilitar la comunicación cara a cara y fortalecer los vínculos familiares. Es importante que estas reglas se apliquen a todos los miembros de la familia, incluyendo a los adultos, para evitar mensajes contradictorios y promover la equidad.

Asimismo, se sugiere la promoción de actividades familiares que no involucren tecnología, tales como juegos de mesa, actividades al aire libre, cocinar juntos, o simplemente conversar. Estas actividades proporcionan oportunidades para la interacción significativa y el fortalecimiento de vínculos, además de ayudar a los niños a desarrollar tolerancia al aburrimiento y habilidades de autorregulación emocional.

Para los profesionales de la salud, la educación y el trabajo social, los hallazgos sugieren la importancia de incorporar la evaluación del uso tecnológico familiar en sus prácticas profesionales. Los pediatras, psicólogos, trabajadores sociales y educadores pueden jugar un rol importante en la detección temprana de patrones problemáticos y en la orientación a familias sobre estrategias de mediación efectivas.

Se recomienda el desarrollo de programas de educación parental que aborden específicamente la gestión del uso tecnológico familiar. Estos programas deberían proporcionar información basada en evidencia sobre los efectos del uso de pantallas, estrategias de mediación parental, y recursos para promover un uso equilibrado de la tecnología en el hogar. Es importante que estos programas sean culturalmente sensibles y consideren las realidades socioeconómicas de las familias.

A nivel de políticas públicas, los hallazgos sugieren la necesidad de desarrollar iniciativas que promuevan la conciencia sobre el impacto de la tecnología en las familias. Campañas de comunicación social, integración de estos temas en los currículos escolares, y apoyo a investigaciones locales sobre el fenómeno pueden contribuir a una mayor comprensión y gestión del uso tecnológico familiar.

En conclusión, el uso de la tecnología se ha convertido en un recurso omnipresente que acompaña las actividades diarias de las familias contemporáneas. Aunque ofrece beneficios indiscutibles en términos de comunicación, acceso a información, entretenimiento y facilitación de tareas cotidianas, su uso excesivo y descontrolado puede resultar perjudicial para la comunicación familiar, la cohesión emocional y el desarrollo de habilidades de autorregulación en los niños.

Los testimonios de las madres participantes en este estudio revelan la complejidad de navegar la parentalidad en la era digital. Enfrentan el desafío de equilibrar los beneficios de la tecnología con sus riesgos potenciales, de establecer límites mientras modelan comportamientos saludables, y de mantener la conexión emocional con sus hijos en un contexto de múltiples distracciones digitales. Sus experiencias evidencian la necesidad de apoyo y orientación para gestionar estos desafíos.

La transformación de las dinámicas familiares por efecto de la tecnología no es un fenómeno que pueda ser simplemente revertido mediante la restricción del uso de dispositivos. La tecnología está integrada en la vida contemporánea de maneras que la hacen indispensable para el trabajo, la educación y la socialización. Por lo tanto, el desafío para las familias, los profesionales y los diseñadores de políticas no es eliminar la tecnología, sino desarrollar estrategias para su uso consciente y equilibrado que preserve y fortalezca los vínculos familiares.

Abordar este fenómeno requiere un esfuerzo conjunto de familias, educadores, profesionales de la salud, diseñadores de tecnología y formuladores de políticas públicas. Las familias necesitan herramientas y orientación para gestionar el uso tecnológico en el hogar. Los profesionales requieren formación para identificar y abordar patrones problemáticos. Los diseñadores de tecnología tienen la responsabilidad de crear productos que promuevan el bienestar más que la adicción. Y las políticas públicas deben facilitar estos esfuerzos mediante educación, investigación y regulación apropiada.

La era tecnológica presenta tanto desafíos como oportunidades para las familias. Si bien los riesgos identificados en esta investigación merecen atención seria, también existe el potencial de utilizar la tecnología de maneras que fortalezcan los vínculos familiares, faciliten la comunicación entre generaciones, y enriquezcan las experiencias compartidas. El futuro de las relaciones familiares en la era digital dependerá de nuestra capacidad colectiva para hacer un uso consciente, equilibrado y humanizado de las herramientas tecnológicas a nuestra disposición.

Referencias

- Alonso, L. E. (1998). La mirada cualitativa en sociología: Una aproximación interpretativa. Editorial Fundamentos.
- American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Barotto, M., Samanón, S., & Taormina, M. B. (2020). Uso de tecnologías y dinámicas familiares. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(4), 189-198. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/31358/32005>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: What do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, 98(1), 8-16. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.01027.x>
- Christakis, D. A. (2014). Interactive media use at younger than the age of 2 years: Time to rethink the American Academy of Pediatrics guideline? *JAMA Pediatrics*, 168(5), 399-400. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.5081>
- Clark, L. S. (2013). *The parent app: Understanding families in the digital age*. Oxford University Press.

- Dong, H., Yang, F., Lu, X., & Hao, W. (2020). Internet addiction and related psychological factors among children and adolescents in China during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic. *Frontiers in*, 11, 751. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00751>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Society*, 21, Artículo 12. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy: Sexuality, love and eroticism in modern societies*. Stanford University Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- González, L. G. M. (2021). La distopía contemporánea del espejismo virtual. *Diálogos*, (109), 34-41.
- Griffiths, M. D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Gros, A. (2023). ¿Qué es la fenomenología? Una introducción breve y actualizada para sociólogos. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(1), 293-324. <https://doi.org/10.15446/rcs.v46n1.102291>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Hertlein, K. M., & Blumer, M. L. C. (2013). *The couple and family technology framework: Intimate relationships in a digital age*. Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2023 (Comunicado de prensa núm. 372/24). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENDUTIH/ENDUTIH_23.pdf
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health, 14(3), 311.
<https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Montag, C., & Elhai, J. D. (2020). Discussing digital technology overuse in children and adolescents during the COVID-19 pandemic and beyond: On the importance of considering affective neuroscience theory. *Addictive Behaviors Reports*, 12, 100313.
<https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100313>
- Morduchowicz, R. (2012). Los adolescentes y las redes sociales: La construcción de la identidad juvenil en Internet. Fondo de Cultura Económica.
- Morduchowicz, R. (2013). Los adolescentes del siglo XXI: Los consumos culturales en un mundo de pantallas. Fondo de Cultura Económica.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 250-266.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Fraser, A. M., Dyer, W. J., & Yorgason, J. B. (2012). Parents and adolescents growing up in the digital age: Latent growth curve analysis of proactive media monitoring. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1153-1165.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.005>
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204-215.
<https://doi.org/10.1177/0956797616678438>
- Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., Augustyn, M., & Silverstein, M. (2014). Patterns

- of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics*, 133(4), e843-e849. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3703>
- Radesky, J. S., Peacock-Chambers, E., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Use of mobile technology to calm upset children: Associations with social-emotional development. *JAMA Pediatrics*, 170(4), 397-399. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.4260>
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1-3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
- Rivero-Lazcano, N., Martínez-Pampliega, A., & Iraurgi, I. (2011). El papel del funcionamiento y la comunicación familiar en los síntomas psicosomáticos. *Clínica y Salud*, 22(2), 175-186. <https://doi.org/10.5093/cl2011v22n2a6>
- Román Vera, K. D., & Vergara Bustamante, E. (2023). Cambios en la comunicación familiar debido al incremento del uso de la tecnología celular en familias de Medellín, entre los años 2010-2020 [Tesis doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/>
- Sunkel, G. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina: Una exploración de indicadores. CEPAL.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós.
- Turkle, S. (2011). Alone together: Why we expect more from technology and less from each other. Basic Books.
- Turkle, S. (2015). Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age. Penguin Press.
- Winocur, R. (2009). Robinson Crusoe ya tiene celular: La conexión como espacio de control de la incertidumbre. Siglo XXI.
- Winocur, R. (2015). Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios. En N. García Canclini & R. Winocur (Eds.), Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales (pp. 243-267). Ariel.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>

Contextos sociales como barrera de acceso al desarrollo académico del estudiantado de la Facultad de Trabajo Social Culiacán

Rosa María Moreno Lugo
Gladis Zulema Acosta Moreno
Angela Sarai Medina Castro

Introducción

La educación superior en México enfrenta desafíos relacionados con el rezago educativo y abandono escolar, ambos considerados como problemáticas sociales, pues tiene consecuencias en otros ámbitos como el económico, cultural, entre otros, lo que los hace prioritarios para las políticas de educación en México. El rezago educativo, considerado como el desfase entre la edad del estudiante y el grado escolar que cursa, afecta la trayectoria académica de los alumnos y su integración al mercado laboral (Peña-Olán, 2013), este es resultado de una combinación de factores estructurales, como la distribución desigual de recursos, y factores internos del sistema educativo, como el diseño curricular y las prácticas pedagógicas (Muñoz, 2009).

Una de las consecuencias del rezago educativo es el abandono escolar, aspecto que señala Carro y Lima (2022). El rezago educativo es “interdependiente del abandono escolar; es consecuencia y causa a la vez. El abandono genera rezago educativo, y este a su vez desincentiva la continuación de los estudios en muchas familias” (p.2). El abandono escolar, conocido como el abandono del sistema educativo a causa de una combinación de factores tanto familiares como escolares, da pie a que el estudiante opte por retirarse (Ozuna, 2021).

De acuerdo a las estadísticas del Instituto de Estadística y Geográfica [INEGI] (2024), en México, el porcentaje de abandono escolar en los diferentes niveles de estudio se presentó de la siguiente manera del 2020 al 2021. En nivel básico, primaria 8.5 %, secundaria 2.9 %, media superior 11.6 % y superior 8.8 %. Se identifica que donde existe un mayor abandono escolar es en nivel medio superior y superior. Aspecto que se agudiza en el Estado de Sinaloa, quien presenta el primer lugar de mayor abandono escolar en educación media superior, con 16.3% y superior, con el 18.0%. Para el 2022-2023, la media superior en Sinaloa fue de 11.3% y en inferior 7.2% (Secretaría de Educación Pública [SEP],2024).

Las estadísticas muestran una importante disminución del abandono escolar en los últimos ciclos escolares; sin embargo, aún existe el problema, el cual se puede agudizar según las situaciones sociales, económicas y culturales que enfrentan las poblaciones escolares. Por lo que es y será un problema educativo que desde las esferas políticas y profesionales se debe pensar y atacar. En ese sentido, diversos estudios muestran las causas que dan cuenta del abandono escolar como una muestra de preocupación para las disciplinas que forman profesionales de la educación.

De ello se rescata que el abandono escolar tiene características complejas y multifactoriales, se acentúa en contextos con desigualdades sociales, carencia de recursos de apoyo y la escasa orientación vocacional, factores identificados en el ámbito universitario. La falta de recursos económicos, es decir, el ingreso salarial bajo de las familias provoca que el estudiantado abandone los estudios para ingresar al mercado laboral. Así también la desorientación y la falta de competencias en el nivel medio superior, conllevan al bajo rendimiento académico y la falta de preparación adecuada, lo que tiende a que el estudiantado se desmotive y abandone sus estudios (Ruiz et al., 2022).

Por otra parte, una de las causas del abandono escolar en los últimos años fue provocada por Covid-19, el cual presentó una exacerbación de desigualdades sociales, económicas y culturales. Con respecto a la educación se manifestaron problemas en el acceso a las tecnologías para la educación vía remota y afectaciones a la salud mental de las y los estudiantes. En el ámbito universitario, el abandono escolar en

pandemia por Covid 19, de acuerdo a Soto et al. (2022), se presentó en el ámbito local las y los estudiantes universitarios presentaron problemas de acceso a la tecnología e internet y problemas de salud mental, que llevaron a presentar índices de deserción escolar en el contexto de la pandemia.

Entre las principales causas de la deserción escolar se encuentran factores económicos, como la falta de recursos para cubrir, gastos de transporte, inscripción, materiales, entre otros. Dicha problemática se manifiesta en las estadísticas de abandono escolar, según la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación [ENAPE] (2021), revela que el 49.7% de los estudiantes que abandonan sus estudios lo hacen por motivos económicos, la falta de orientación vocacional y la escasa motivación familiar. Por lo que se identifica que las diferentes causas del abandono escolar son situaciones que los estudiantes universitarios enfrentan durante tiempos prolongados, antes de tomar la decisión de abandonar la universidad.

Es decir, los y las jóvenes universitarios enfrentan en su vida cotidiana situaciones familiares, desventajas económicas, desorientación por parte de los docentes y prácticas metodológicas inapropiadas de enseñanza que provocan desánimo, y por consecuencia reprobación escolar. Dichas situaciones en el nuevo enfoque de la inclusión educativa se convierten en barreras de aprendizaje; estas obstaculizan la participación plena de las y los estudiantes en su trayecto educativo.

Estos pueden ser individuales como la motivación y cognitivas, pero también externos como la falta de recursos económicos y la falta de apoyo familiar. Para ampliar la definición, autores como Booth y Ainscow (2015) mencionan que las barreras de aprendizaje se pueden encontrar.

Cuando los estudiantes encuentran barreras, se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el

aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (p. 44).

El término de barreras para el aprendizaje y la participación surge de la interacción entre los estudiantes y los contextos, señala Covarrubias (2022) de la mirada a un “otro” que implica la condición humana, de la elaboración de políticas de la configuración de la cultura y de las practicas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas

Lo antes mencionado se manifiesta en la vida escolar de las y los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social Culiacán, quienes, desde el acercamiento como tutores, se han podido identificar una serie de situaciones familiares, escolares e individuales que se convierten en barreras para que las y los estudiantes se concentren en sacar con éxito su carrera escolar. Esto se ha manifestado en las estadísticas de rezago educativo y abandono que presenta la matrícula escolarizada de la Facultad (ver tabla 1).

Tabla 1. *Estadísticas de Rezago y deserción escolar del alumnado de la Facultad de Trabajo Social Culiacán.*

Generación	Ingreso	Egreso (Alumnos que terminaron en tiempo y forma).	% de Egreso	Rezago	Deserción	Egreso total por generación
2016/2020	353	260	73.65%	40	92	300
2017/2021	384	285	74.21%	20	99	305
2018/2022	332	199	59.93%	52	103	251
2019/2023	252	148	58.73%	9	101	157
2020/2024	173	134	77.45%	16	46	150

Fuente: Estadísticas del Sistema Automatizado de Control Escolar [SACE] (2025).

La tabla muestra datos estadísticos del rezago educativo y abandono escolar de las y los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de 5 generaciones, de las cuales se muestra que la generación 2018-2022 presenta mayor rezago educativo y deserción escolar con un 59.93% de rezago y 103 estudiantes que abandonaron sus actividades escolares, seguido de la generación 2019-2023, con un 58.73% de rezago y 101 estudiantes que abandonaron la escuela. Con los datos se analiza que las generaciones que presentan rezago y abandono fueron las que vivieron los acontecimientos de la pandemia por Covid-19.

Sin embargo, la problemática del rezago educativo y el abandono de la carrera en las estudiantes de Trabajo Social aún persiste, e incluso los docentes que tienen un mayor acercamiento con el alumnado han detectado una serie de dificultades que presentan las y los estudiantes para poder asistir a clases y cumplir con sus tareas escolares y extraescolares. Situación que llevó a plantear la siguiente interrogante de investigación: ¿Cuáles son esas barreras de aprendizaje que presentan las y los estudiantes de Trabajo Social que obstaculizan su participación en la vida académica de la Facultad?

Desde la mirada del docente, se consideró pertinente identificar las barreras sociales que obstaculizan la vida académica, debido a que se cuestiona desde lo institucional el papel del docente-tutor en el proceso de aprendizaje del estudiantado. Para contestar la interrogante se planteó el siguiente objetivo de investigación: identificar las barreras sociales y educativas que presentan las y los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social que obstaculizan la participación plena en su proceso educativo con el propósito de orientar la tutoría individual y grupal.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, puesto que debido a la naturaleza de la interacción del alumnado-docente tutor es cercana, lo cual permitió un acercamiento más directo y flexible al objeto de estudio. Se argumenta el uso del enfoque ya que esta perspectiva de acuerdo a Flick (1998, como se citó en Vasilachis, 2006), la investigación cualitativa presenta características que dan pie a recoger datos en la interacción con los sujetos de manera flexible, así

como la variedad de estrategias que se utilizan para la recogida de datos, además de una comprensión de los significados y representaciones de los sujetos con respecto a la situación a indagar. Esto dio pie a justificar el uso de las técnicas de la entrevista abierta, entrevista semiestructurada y la observación participante, estrategias que se utilizaron para levantar los datos de la presente investigación.

El universo de la muestra fue 2 grupos de 25 estudiantes cada uno, con un total de 50 estudiantes, de los cuales se tomó como muestra a 20 estudiantes, 17 mujeres y 3 hombres, a los cuales se les aplicó la entrevista semiestructurada. Sin embargo, se resalta la aplicación de las entrevistas abiertas y observación participante como técnicas que se usaron en la inmersión en el campo y el desarrollo de la investigación. El muestreo que se utilizó fue de manera intencional, según los criterios de inclusión y exclusión, de los que se destacan los siguientes criterios: inclusión (estudiantes que muestran dificultades para llegar temprano, presentan dificultades para entrega de tareas, han manifestado de manera indirecta su necesidad y como criterio de exclusión estudiantes que presentan características sobresalientes y no mostraron dificultades para su participación en su proceso educativo.

El método de análisis de los resultados fue a través del análisis temático, considerado como una herramienta del investigador cualitativo que facilita la organización de los datos y la interpretación de las narraciones de los participantes. Este se justifica porque es un enfoque flexible, el cual permite organizar datos, identificar patrones de un conjunto de datos (Mieles et al., 2012). Como técnica de análisis se utilizó la triangulación de las entrevistas y la argumentación teórica.

Discusión de Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación organizados en categorías de análisis, producto de la naturaleza de los datos recabados en el campo, los cuales dan respuesta a las preguntas y objetivos de investigación planteadas de manera inicial. El análisis de los datos se presenta en una lógica de discusión en tres apartados, análisis, narrativas y discusión teórica de las unidades de análisis identificadas como barreras del aprendizaje, consideradas como

detonantes para la deserción escolar y abandono, iniciando la parte de resultados con la caracterización de las y los sujetos de estudio (ver tabla 2)

Tabla 2. *Características sociodemográficas de la población del estudio.*

Nº	Edad	Sexo	Composición Familiar	Lugar de Origen
1	18	Femenino	6 integrante	Culiacán, Infonavit Humaya
2	19	Femenino	5 integrantes	Culiacán
3	20	Masculino	5 integrantes	Culiacán, colonia Los Huertos
4	19	Femenino	5 integrantes	Costa Rica, Sinaloa
5	18	Femenino	4 integrantes	Culiacán, Lomas de San Isidro
6	18	Femenino	5 integrantes	Culiacán, Lirios del Río
7	19	Femenino	6 integrantes	Culiacán, colonia 7 Gotas
8	19	Femenino	5 integrantes	Culiacán
9	18	Femenino	5 integrantes	Navolato
10	18	Femenino	5 integrantes	Cósala
11	19	Femenino	5 integrantes	Culiacán, Colonia Villa del Real
12	19	Masculino	5 integrantes	Culiacán, Colonia Huizaches
13	19	Femenino	2 integrantes	Culiacán, Colonia Aurora
14	20	Femenino	4 integrantes	Culiacán, Fraccionamiento Lirios
15	18	Femenino	4 integrantes	Culiacán
16	18	Femenino	5 integrantes	Culiacán, Loma de Rodriguera
17	19	Femenino	4 integrantes	Culiacán, Fraccionamiento Capistrano
18	20	Femenino	3 integrantes	Arizona, colonia 21 de marzo
19	19	Masculino	5 integrantes	Navolato
20	19	Femenino	6 integrantes	El Dorado

Fuente: elaboración propia (2025).

La población de estudio se caracteriza por ser 20 estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social escolarizados con edades de 18 a 20 años, 17 de sexo femenino y 3 masculino. Con respecto a la composición familiar, la mayoría de las familias de 5 y 6 integrantes incluidos mamá y papá, provenientes de distintas colonias de la periferia de la ciudad de Culiacán, sindicaturas y otros municipios del estado de Sinaloa.

Dificultades económicas y de inseguridad para asistir a la unidad académica

El factor económico es uno de los principales problemas de desigualdad social que enfrentan las familias en México, afectando directamente al sector educativo. El bajo ingreso familiar o la falta de este ha obligado a las y los estudiantes a buscar alternativas de ingreso salarial optando por incursionar en los espacios laborales, especialmente de estudiantes que provienen de entornos desfavorables permeados por la desigualdad económica, lo cual dificulta no sólo la asistencia a las unidades académicas, sino al desarrollo de actividades escolares. Aspecto que se identificó en el estudiantado de la Facultad de Trabajo Social Culiacán (ver narración).

“Más que nada por el tiempo ya que por el trabajo a veces se me dificulta dedicarle el tiempo necesario a las tareas y a las actividades de libre elección” (E1, comunicación personal, 2025).
“Pues en lo del camión, ya que a veces no tengo para asistir a la escuela” (E4, comunicación personal, 2025).

Existe una relación directa entre el bajo ingreso salarial de las familias con el rendimiento académico, según Plata et al (2014) diversos estudios han evidenciado el vínculo entre el aprendizaje y las causas económicas; el nivel de ingreso no es un factor determinante pero sí influye en el rendimiento académico, ya que si el estudiante no cuenta con recursos económicos no puede comprar material didáctico ni asistir a clases, lo que tiene como consecuencia deficiencia en el aprendizaje de contenidos y las faltas en el aula ocasionan bajas calificaciones.

Las dificultades económicas que enfrentan los padres de las y los estudiantes de Trabajo Social Culiacán, Sinaloa, son principalmente por

la pérdida del empleo a causa de los enfrentamientos violentos entre el narco, que desde el mes de septiembre del 2024 inició y conforme fueron pasando los meses dichos enfrentamientos se fueron dando en cada municipio del estado, y en consecuencia el cierre de distintos comercios, por los que el estudiante se ve obligado a desertar o conseguir empleos de medio tiempo.

Se detalla que la mayoría del estudiantado proviene de las sindicaturas aledañas a la ciudad de Culiacán y de distintos municipios de Sinaloa, y el trasladarse diariamente a la facultad representa un gasto fuerte a la familia, ya que en ocasiones toman dos camiones para asistir a clases y eso representa pérdidas de ingreso significativos, optando los alumnos por economizar el ingreso asignado para sus gastos de alimentos y materiales.

En ese sentido, se analiza que en el caso de las estudiantes de Trabajo Social en un estudio realizado en el contexto de postpandemia por Covid-19, Soto et al (2022) advierten que en el ámbito educativo, la pandemia trajo bajo rendimiento académico, ya que los padres de familia presentaron bajas laborales, lo que obligó a las y los estudiantes a buscar empleos de medio tiempo, mismo que provocó dificultades para elaborar tareas, optando por desarrollarlas en tiempos de trabajo y nocturnos, lo que trajo estrés y ansiedad; situación de salud que afectó al rendimiento académico y aumentó la deserción escolar. Esta situación se sigue arrastrando después de 3 años de estabilización del covid-19, ya que las condiciones laborales no han mejorado y las y los estudiantes han optado por continuar con los trabajos en el mercado laboral.

Aunado a la crisis económica que arrastró el Covid-19, en el contexto de Sinaloa, especialmente en Culiacán, aparece el fenómeno de la violencia por narcotráfico, lo que ha ocasionado sensaciones de inseguridad en la población. Esta inseguridad ha traído como consecuencia abandono escolar y bajo rendimiento en el estudiantado universitario, debido a que las instituciones educativas se ven obligadas a suspender clases y optar por el trabajo académico de manera virtual; situación que se repite del contexto de la pandemia con respecto al acceso a la virtualidad y la baja en el ámbito laboral de los padres de

familia. En ese sentido, las y los estudiantes expresan que tanto lo económico como la inseguridad son dificultades que enfrentan diariamente para rendir académicamente (ver narraciones).

“Considero que son más en el ámbito económico es donde se me presentan más dificultades y pues ahora la inseguridad, nos da miedo asistir a la escuela y pues cuando esto pasa nos perdemos de lo que se ve en el salón de clases y aunque se hagan tareas no es la misma” (E5, Comunicación Personal 21 de febrero del 2025).

“Económicos, emocionales, cansancio, tiempo y la violencia que está pasando en el estado en estos momentos” (E8, comunicación personal, 2025).

“La economía ya que a veces no hay los recursos suficientes para venir a la escuela” (E11, Comunicación personal, 2025).

“Sí, económicas, tiempo y la violencia del estado” (E8, Comunicación personal, 2025).

“Mis hermanos, abuelos y las balaceras que hay en el estado la inseguridad” (E8, Comunicación personal, 2025).

Las narraciones dan cuenta de que la principal barrera es la situación económica y de inseguridad. Con respecto a esta última y su relación con el bajo rendimiento y abandono escolar, autores como Magaña y Fuentecillas (2025) mencionan que los jóvenes en contextos de inseguridad y violencia pueden ser víctimas, participantes o testigos de ataques, robos, asesinatos o conflictos entre grupos, y su exposición constante a este tipo de hecho delictivo obstaculiza el desarrollo integral de las y los adolescentes, asociado al bajo rendimiento académico, abandono, y a episodios de ansiedad y depresión.

Lamentablemente, la situación de violencia por el crimen organizado ha provocado en la sociedad culiacanense psicosis en el ciudadano común, especialmente al temor de sufrir robos de vehículos con violencia, ser asesinados al encontrarse ante el fuego cruzado de los diferentes grupos delictivos. Situación que afecta al estudiantado, puesto que los padres de familia optan por no dejarlos asistir a la escuela o trasladarse a otros estados con mayor seguridad, lo que ha obligado a trabajar las actividades escolares en línea o abandonar sus estudios.

Falta de tiempo y espacio físico para la realización de tareas escolares

Otra de las barreras del aprendizaje que presentan las estudiantes son la falta de tiempo y el no tener un espacio adecuado para realizar las tareas escolares, tanto en el espacio laboral como en el hogar. Con respecto al espacio laboral se menciona que una de las características específicas de la población escolar de la Facultad de Trabajo Social es que las y los estudiantes combinan su tiempo entre lo académico y lo laboral, aspecto identificado con la interacción docente-alumno.

Situación que ha obligado a combinar el tiempo para asistir a las actividades escolares y el empleo, lo que ha traído como consecuencia falta de tiempo para que elaboren las actividades escolares y opten por desarrollarlas en el trabajo o hacerlas en horarios que se ocupan para descansar y dormir. De acuerdo a Ozuna (2021), el factor tiempo es un recurso escaso para los estudiantes universitarios en la medida en que asume otros compromisos, por necesidad o por desarrollo profesional. En el caso de las y los estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social Culiacán, el factor tiempo se ha convertido en una de las dificultades para desarrollar actividades académicas de manera adecuada (ver algunas narraciones).

“Para resolver mi problema económico, y tener dinero para venir a la escuela y otras cosas, me puse a trabajar y eso es muy cansado” (E8, comunicación personal, 2025).

“Pues trabajar” (E4, comunicación personal, 2025).

“Pues considero que no tengo ningún problema tan fuerte que me impida venir a la escuela o que descuide las tareas, podría ser más que nada el tiempo” (E2, comunicación personal, 2025).

“El sueño, por mi trabajo no duermo lo adecuado” (E17, comunicación personal, 2025)

“Muchas veces no me dejan realizar mis estudios en el hogar porque tengo que estar pendiente de mis hermanos y la limpieza de la casa” (E10, comunicación personal, 2025).

“Pues hacer las tareas, como trabajo y a veces hago las tareas en una chancita que me dan, a veces debajo de los tableros o en el descanso, no todo el tiempo se puede” (E16, comunicación personal, 2025).

Las narraciones muestran la falta de tiempo, el sueño y el cansancio como una de las principales barreras que se les presentan para concentrarse y cumplir con las actividades escolares y extras, lo que los lleva a tener bajo rendimiento académico. Se resalta que el tiempo disponible que el estudiantado universitario tiene es un recurso que en ocasiones puede ser limitado para realizar tareas escolares, por lo que utilizarlo conlleva abarcar las diferentes tareas académicas y hacerlo en el tiempo establecido; situación de quienes no tienen lo suficiente y no saben o no pueden gestionarlo para trabajar tareas escolares, es posible que se presente como barrera para el aprendizaje o viceversa, quienes saben y pueden gestionarlo de manera correcta conlleva al éxito académico (Garzón y Gil, 2018).

Otros manifiestan que el hecho de tener que trabajar y estudiar es muy pesado y aunado a ello, el pago de camiones, comida, papelería y materiales que se requieren para sus actividades académicas, puede llegar a desestabilizarse tanto en el estudio como en su trabajo. Con esa doble carga de trabajo y la falta de sueño, a menudo las y los estudiantes presentan crisis de estrés y ansiedad, lo cual representa un problema de salud emocional que dificulta el aprendizaje escolar.

Por lo tanto, se analiza que las condiciones económicas del hogar llevan a las y los estudiantes a incursionar en el mundo laboral, lo que puede tener consecuencias negativas al desempeño académico, más que positivas. Sin embargo, se puede afectar tanto aspectos negativos como positivos, lo negativo se presenta en la falta de tiempo y lo positivo en la adquisición de competencias y habilidades que pudiese adquirir como un aprendizaje experiencial.

Problemas familiares y falta de concentración

La familia como sistema tiene un funcionamiento que es fundamental para el desarrollo de las y las personas, de acuerdo a Bravo et al. (2021), permite la estabilidad emocional, conservando su estado de salud y creando un ambiente adecuado para su desarrollo. Con respecto al desarrollo educativo, la familia juega un papel fundamental no solo de apoyo emocional, sino social, el cual se manifiesta en el rendimiento académico. En ese sentido, las y los estudiantes manifiestan tener

problemas familiares y emocionales que dificultan su concentración para el desarrollo adecuado de las actividades escolares (ver narraciones).

“Los problemas económicos, los problemas familiares y mi estado emocional suelen ser inestables” (E5, Comunicación personal, 2025).

Me estreso porque no tengo tiempo para hacer tareas, me tengo que hacer cargo de la casa y mis hermanos, mis papás tienen que trabajar los dos para salir adelante, yo soy la mamá de mis hermanos y aparte tengo que venir a la escuela, es mucho para mí (E17, comunicación personal, 2025).

“Sí, cuando inicié a trabajar descuidé mucho mi salud y esto perjudica mi estado emocional, no me siento bien, a veces me da ansiedad y a veces ando con mucha flojera, ganas de llorar, muchas cosas” (E1, comunicación personal, 2025).

“Sí, los problemas económicos de mis padres, los ataques de ansiedad, entre otras cosas” (E3, comunicación personal, 2025).

“Sí, el matrimonio de mis padres, el estado económico de mi familia y el ambiente familiar me afecta demasiado” (E5, comunicación personal, 2025).

“Falta de concentración y procrastinación” (E1, comunicación personal, 2025).

Las dificultades familiares que impiden la asistencia permanente a clases, se encuentra la falta de espacios en el entorno familiar y el nulo apoyo o comprensión por los integrantes de la familia cuando ellos tienen que realizar sus actividades académicas, por tales situaciones existe desmotivación en el estudiante y esto le genera ansiedad, estrés y preocupación por su futuro. En algunos casos se tienen que hacer cargo de sus hermanos menores y apoyarlos en sus actividades educativas, darles de comer y su aseo personal, ya que sus padres salen a trabajar para el sustento en el hogar y por ser las hermanas mayores se les asigna esa responsabilidad. Es decir, tanto la dinámica como la estructura y el aspecto socioeconómico familiar son elementos identificados como dificultades que las y los estudiantes presentan para desarrollar actividades escolares.

Desde las aportaciones de López (2015), como se citó en Medranda et al. (2018), el factor familiar, como el nivel socioeconómico, la dinámica, la estructura familiar y el nivel cultural de los padres están relacionados con el rendimiento escolar de los estudiantes. Es decir, de ellos dependen las motivaciones, las formas de organización del tiempo y los compromisos que el estudiante utilice para sus estudios. Por lo que se analiza que el ambiente familiar acorde es indispensable para que se dé una motivación positiva de las y los estudiantes para desempeñar actividades académicas.

Durante la interacción con los grupos académicos se han identificado el problema de la violencia de pareja, abandono y problemas socioeconómicos que han influido para que los y las estudiantes se sientan inestables, llevando a presentar problemas de salud mental. De acuerdo a Peiró y Rodríguez (2008), los problemas de salud de estrés es una situación de adaptación que contribuye mayormente a la supervivencia del humano, es decir aporta a un adecuado rendimiento de las actividades y un mejor desempeño y un aspecto en el que el humano incursiona es en el ámbito académico, por lo que no está exento del estrés.

Existen factores que influyen en la aparición del estrés en los estudiantes y este tiene que ver con los factores familiares, asociados a las interacciones familiares que afectan la salud mental. La presencia de estrés en los estudiantes depende de varios factores como estado de salud, ansiedad, problemas económicos, carga de trabajo, plan curricular y tiempo dedicado a la preparación de las clases (Ortiz et al., 2013). El mismo estrés y ansiedad que presentan los y las estudiantes llevan a presentar algunas afectaciones mentales detectadas en los estudiantes como falta de concentración y procrastinamiento, cansancio por múltiples actividades extraescolares.

Conclusiones

Este estudio demuestra que las barreras sociales que presenta el estudiantado de la Facultad de Trabajo Social para desarrollar plenamente las actividades académicas, son principalmente la ausencia de recurso económico para continuar con sus estudios, también existe

incidencia alta en la incursión forzada al mundo laboral, acortando los tiempos dedicados a actividades extraescolares, provocando síntomas de estrés y ansiedad, aunado a la presencia de problemas familiares.

En ese sentido se evidenció que las estudiantes se vieron obligadas a modificar roles familiares, especialmente de cuidados, limitando el tiempo y espacios para el estudio, debido a que la situación actual de crisis de violencia e inseguridad que atraviesa el estado de Sinaloa, ha llevado a los padres de familia a buscar empleo, y tomar la decisión de que sus hijos desarrollen sus actividades escolares desde la virtualidad, o bien, forzados a desplazarse a vivir a otros estados de la república, provocando su inasistencia a clases, en muchos casos el abandono escolar.

Desde la perspectiva de la acción tutorial, este estudio permite afirmar que el acompañamiento académico debe trascender el enfoque meramente escolar para incorporar una visión integral que considere los determinantes sociales del aprendizaje. Los docentes-tutores requieren herramientas diagnósticas que les permitan identificar de manera temprana las barreras que enfrenta cada estudiante, así como protocolos de canalización hacia servicios de apoyo psicológico, económico y social.

A nivel institucional, es fundamental implementar políticas socioeducativas que consideren las diferentes barreras sociales y culturales como causas del rezago educativo y abandono escolar. Los programas de apoyo, ajustes curriculares, revisión al marco metodológico de atención a la enseñanza, el programa de tutorías, becas y el seguimiento de casos prioritarios pueden motivar a los estudiantes a continuar con su estudio universitario y no ser parte de las estadísticas de deserción, pues que dichos apoyos, contribuyen a que el alumnado supere los obstáculos que enfrenta como barreras para su aprendizaje y participación dentro de la universidad.

Con base en los resultados, se formulan las siguientes recomendaciones específicas: primera, diseñar un instrumento de diagnóstico socioeducativo que el tutor aplique al inicio de cada semestre para identificar estudiantes en riesgo de rezago o abandono;

segunda, establecer un comité interdisciplinario de atención a estudiantes vulnerables, integrado por trabajadores sociales, psicólogos, personal de becas y docentes-tutores; tercera, flexibilizar los criterios de evaluación y asistencia durante periodos de crisis de inseguridad, permitiendo alternativas de trabajo asincrónico; cuarta, gestionar convenios con instancias de apoyo económico y bolsa de trabajo que permitan a los estudiantes combinar estudio y empleo de manera sostenible; y quinta, implementar talleres de gestión del tiempo, manejo del estrés y habilidades socioemocionales como parte del programa de tutorías.

Es pertinente señalar las limitaciones de este estudio: la muestra de 20 estudiantes, aunque suficiente para un análisis cualitativo, representa una porción específica de la población escolar, por lo que los resultados no pueden generalizarse sin cautela. Asimismo, el contexto de violencia actual impidió la aplicación de técnicas adicionales de recolección de datos. Como líneas futuras de investigación, se propone: ampliar el estudio a otras facultades de la Universidad Autónoma de Sinaloa para establecer comparaciones; realizar un seguimiento longitudinal de las trayectorias académicas de los estudiantes entrevistados; y desarrollar investigación-acción que permita evaluar la efectividad de las estrategias de intervención tutorial propuestas.

En conclusión, definitiva, este estudio aporta evidencia empírica que demuestra la existencia de barreras estructurales, contextuales e individuales que obstaculizan el desarrollo académico del estudiantado de Trabajo Social en Culiacán. La comprensión de estas barreras es el primer paso para la construcción de estrategias de intervención efectivas y que desde la universidad, como institución formadora, se ocupe de generar condiciones que favorezcan la permanencia y el éxito académico de su estudiantado, particularmente de aquellos que provienen de contextos de mayor vulnerabilidad.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) educación + ecosocial*.
- Bravo, S. S., Castillo, A. Z., & Guerra, D. O. (2021). Influencia de la funcionalidad familiar en el rendimiento académico en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *RECIMUNDO*, 5(1), 141-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8871415>
- Carro A. O., & Lima, G. A. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. *Revista Andina de Educación*, 5 (1), artículo 000511. DOI: <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.11>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE)(2021)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enape/2021>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa
- Garzón U, A & Gil F, J. (2018). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educação e Pesquisa*, 44, e172317. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844172317>
- Instituto de Estadística y Geografía (2024). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>.
- Magaña M, S & Fuentecilla C, I. (2025). Incidencia de la violencia y la inseguridad en los entornos educativos, sociales y psicológicos de los estudiantes del CETis No. 17. *RINVE Revista de Investigación e Innovación Educativa*. 3 (1). ISSN: 2992-7013. <https://rinve.mx/rv/article/view/31/32>.
- Medranda T, R F & Romero Ch, S. (2018). Los problemas familiares y el rendimiento académico de los y las estudiantes de 3er. nivel de la carrera de trabajo social de la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. En línea:

- <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/05/estudiantes-trabajo-social.htm>.
- Mieles B, M D., Tonon G y Alvarado S. S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. SICI. 195 – 225. ISSN 0120-4807. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a10.pdf>.
- Muñoz I, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 10-27. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art1.pdf>.
- Ortiz S., Tafoya S., Farfán A & Jaimes A. (2013). Rendimiento académico, estrés y estrategias de afrontamiento en alumnos del programa de alta exigencia académica de la carrera de medicina. *Revista Med.* 21(1). 29-37. <https://www.redalyc.org/pdf/910/91029158003.pdf>.
- Ozuna L, I. (2021). Universitarios, trabajadores y rendimiento académico, un análisis de su relación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 6(1), 1190-1204. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1569.
- Peiro J, M J y Rodríguez, I (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29(1). 68-82. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77829109.pdf>.
- Peña O., V. del C. (2013). Una mirada al rezago educativo y su impacto en la trayectoria escolar de los alumnos de la carrera de idiomas. *Cinzontle*. (3), 1-15. <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2460>.
- Plata N, R I., Ordoñez, R B., Rojas G, P., Garduño M, A., González A, E. (2024). Factores Económicos influyentes en el desempeño académico de los estudiantes de Contaduría Pública del Tecnológico de Estudios Superiores San Felipe del Progreso. *Pädi*. 12. 80-85. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icbi/article/view/12178>.
- Rodríguez, M A. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*. 45 (1).2215-2644.

- Ruiz B, A., Rea P, H., Rodríguez J, H D., Rivera A, J O., & Miramontes R, R. (2022). *Causas de la deserción escolar en Educación Superior*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100289.
- Secretaría de Educación Pública (2024). *Estadística educativa de Sinaloa. Ciclo escolar 2023-2024*.
- Secretaría de Educación Pública (2020). La deserción escolar en educación superior alcanza el siete por ciento de la matrícula <https://www.sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/la-desercion-escolar-em-educacion-superior-alcanza-el-siete-por-ciento-de-la-matricula>.
- Sistema Automatizado de Control Escolar (2025). Universidad Autónoma de Sinaloa* <https://siiia.uasnet.mx/sace/>.
- Soto R, D G., Acosta M, G Z y Hernández M, J A. (2022). Condicionantes socioeconómicos familiares como factores de incidencia en el estrés, ansiedad y depresión en mujeres estudiantes de la licenciatura en trabajo social, durante el covid-19. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*. 6 (6) 58-78. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3848.

La Evaluación desde el Enfoque Humanista en la Educación Superior: Un Análisis en la Facultad de Trabajo Social y Humanidades de Los Mochis

Fátima Selene Juárez Godoy
Irán Abelino Núñez Valenzuela
Gladys Karina Santoyo Amaral

Introducción

La educación superior en el siglo XXI enfrenta el desafío de trascender los modelos tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de conocimientos y la evaluación cuantitativa. El enfoque humanista emerge como una alternativa pedagógica que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, reconociéndose como un ser integral con necesidades cognitivas, emocionales y sociales que impactan directamente en su aprendizaje. Esta perspectiva, respaldada por organismos internacionales como la UNESCO y fundamentada en las teorías de pedagogos como Carl Rogers, Abraham Maslow y Paulo Freire, propone una educación que valore el desarrollo personal, la autonomía, la creatividad y la autorrealización del individuo.

A nivel internacional, la UNESCO ha promovido el enfoque humanista como un medio para alcanzar una formación más equitativa e inclusiva. En su documento *Educación para el siglo XXI*, Delors (1996) plantea los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Este último pilar refleja directamente la necesidad de una formación integral que trascienda lo meramente académico y contemple el desarrollo completo del ser humano. En este contexto, la evaluación no puede limitarse a medir resultados numéricos, sino que debe valorar procesos, experiencias y el crecimiento personal de los estudiantes.

En México, el sistema educativo tradicional ha estado históricamente influenciado por modelos positivistas que privilegian la memorización y la evaluación sumativa, lo que limita el desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, en las últimas décadas ha habido un cambio gradual hacia enfoques más centrados en el ser humano. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y marcos normativos como la Nueva Escuela Mexicana han comenzado a reconocer la necesidad de colocar al estudiante en el centro del proceso educativo. Sin embargo, como señala Díaz-Barriga (2006), las prácticas evaluativas en México aún están ancladas en un enfoque sumativo que mide el conocimiento de forma rígida y descontextualizada, dejando de lado la dimensión humana del aprendizaje.

En el estado de Sinaloa, particularmente en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), la evaluación educativa representa un área clave de oportunidad. La institución tiene el compromiso de formar profesionistas capaces de responder a los retos sociales y económicos contemporáneos; sin embargo, las prácticas evaluativas actuales, en muchos casos, siguen enfocándose en resultados numéricos que limitan el desarrollo integral del estudiante. En un contexto donde la educación superior enfrenta problemáticas como la deserción escolar, el bajo rendimiento académico y la falta de motivación, la implementación de prácticas evaluativas humanistas resulta fundamental.

Planteamiento del Problema

El enfoque humanista en la educación, desarrollado por pedagogos como Carl Rogers y Abraham Maslow desde mediados del siglo XX, destaca la importancia de un proceso educativo que atienda no sólo los aspectos cognitivos, sino también el desarrollo integral del ser humano. Este enfoque se centra en valores como la autonomía, la libertad, la creatividad y la autorrealización, proponiendo que la evaluación no solo mida el rendimiento académico, sino que también tome en cuenta el proceso de aprendizaje, el contexto del estudiante y su crecimiento personal.

En la educación superior, la implementación del enfoque humanista presenta desafíos significativos tanto para docentes como para estudiantes. Los docentes enfrentan la necesidad de transformar prácticas evaluativas tradicionales por procesos más flexibles, cualitativos y formativos que permitan a los estudiantes mostrar sus capacidades, intereses y aprendizajes desde una perspectiva integral. Por su parte, los estudiantes, habituados a esquemas de evaluación rígidos y cuantitativos, pueden experimentar dificultades para adaptarse a métodos en los que la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación adquieren un papel central.

En la Facultad de Trabajo Social y Humanidades de Los Mochis, perteneciente a la zona norte de la Universidad Autónoma de Sinaloa, estas problemáticas se hacen evidentes. A pesar de los esfuerzos institucionales por promover enfoques educativos innovadores, la evaluación continúa siendo un desafío al momento de implementar estrategias acordes con el enfoque humanista. Existen tensiones entre la necesidad de cumplir con criterios estandarizados de acreditación, que priorizan las calificaciones numéricas, y la propuesta de evaluaciones centradas en el desarrollo integral del estudiante.

Esta situación genera resistencia en algunos docentes, quienes carecen de herramientas claras para aplicar métodos evaluativos humanistas, así como confusión y ansiedad en los estudiantes ante formas de evaluación que pueden percibirse como subjetivas o poco estructuradas. Como afirma Freire (1970), la educación debe ser un acto liberador que permita a los individuos alcanzar su máximo potencial, y la evaluación debe contribuir a este proceso, no obstaculizar.

Justificación e Importancia del Estudio

La presente investigación adquiere especial relevancia en el contexto actual de la educación superior, donde los modelos tradicionales de evaluación han comenzado a ser ampliamente cuestionados por su limitada capacidad para comprender la complejidad del proceso de aprendizaje. La evaluación con enfoque humanista representa una alternativa que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, reconociendo no solo como un receptor de conocimiento, sino como un

ser único y valioso con necesidades, emociones y experiencias que impactan directamente en su proceso de aprendizaje.

Este estudio busca transformar las prácticas evaluativas actuales en la Facultad de Trabajo Social y Humanidades de Los Mochis para responder a las demandas de una educación más inclusiva, equitativa y centrada en el ser humano. Al visibilizar las percepciones, estrategias y desafíos que enfrentan tanto docentes como estudiantes, se generará información valiosa que permitirá rediseñar procesos evaluativos más acordes con los principios del enfoque humanista.

Los beneficiarios directos de esta investigación serán múltiples. Los estudiantes experimentaron una reducción del estrés académico, mejora en su autoestima y un fomento en su participación activa y consciente en su propio proceso de aprendizaje. Al centrarse en el desarrollo integral, se fortalecerán habilidades socioemocionales como la resiliencia, la empatía y la confianza en sí mismos, elementos cruciales para su crecimiento personal y profesional. Los docentes, por su parte, contarán con estrategias y herramientas para implementar prácticas evaluativas más justas, inclusivas y efectivas, lo que fortalecerá la relación docente-alumno y promoverá un ambiente de confianza y colaboración.

La Universidad Autónoma de Sinaloa se beneficiará al fortalecer su modelo educativo mediante prácticas evaluativas innovadoras que impulsen la calidad de la enseñanza y el desarrollo integral de los estudiantes. Los hallazgos del estudio permitirán a la institución posicionarse como una referencia en educación humanista, ofreciendo un modelo que podría replicarse en otros contextos académicos. Además, se espera mejorar los índices de rendimiento académico, la satisfacción estudiantil y la retención escolar.

Objetivos de la Investigación

El objetivo general de esta investigación es analizar las percepciones, estrategias y desafíos relacionados con la implementación de procesos evaluativos bajo el enfoque humanista en la Facultad de Trabajo Social y Humanidades de Los Mochis, con el fin de identificar su impacto en

los resultados académicos y proponer mejoras para consolidar dicho enfoque.

Los objetivos específicos incluyen: (1) identificar las percepciones de docentes y estudiantes respecto a las prácticas evaluativas desde el enfoque humanista; (2) describir las estrategias de evaluación implementadas por los docentes en el marco del enfoque humanista; (3) analizar los desafíos y limitaciones que enfrentan docentes y estudiantes al aplicar o participar en evaluaciones humanistas; (4) examinar la relación entre las prácticas evaluativas humanistas y los resultados académicos de los estudiantes, así como su impacto en su desarrollo integral; y (5) proponer estrategias y recomendaciones para fortalecer la implementación del enfoque humanista en los procesos de evaluación en la educación superior.

Delimitación del Estudio

La investigación se desarrollará en la Facultad de Trabajo Social y Humanidades de Los Mochis, perteneciente a la zona norte de la Universidad Autónoma de Sinaloa, específicamente en el programa educativo de Licenciatura en Trabajo Social. La población de estudio estará conformada por docentes y estudiantes de distintas disciplinas. Se utilizarán entrevistas semiestructuradas, cuestionarios cualitativos aplicados a una muestra representativa y análisis de resultados académicos obtenidos durante un periodo determinado.

La temporalidad del estudio abarca un ciclo académico de seis meses, permitiendo obtener información suficiente para analizar la problemática y las posibles áreas de mejora. La investigación se enfoca exclusivamente en las percepciones y prácticas relacionadas con la evaluación en el marco del enfoque humanista, excluyendo otros enfoques evaluativos.

La implementación de una evaluación con enfoque humanista en la educación superior es una necesidad impostergable en un mundo cada vez más complejo. Es fundamental reconocer que el aprendizaje no puede medirse únicamente con números y resultados estandarizados. Evaluar desde esta perspectiva significa humanizar el proceso

educativo, valorando las emociones, las experiencias y el desarrollo integral de los estudiantes.

En la Facultad de Trabajo Social y Humanidades de Los Mochis, adoptar prácticas evaluativas humanistas representa una oportunidad para transformar la educación, haciéndola más justa, inclusiva y significativa. Al colocar al ser humano en el centro del proceso educativo, no solo se fortalece el aprendizaje académico, sino que también se promueve la formación de individuos más conscientes, críticos y capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual.

Este trabajo aspira a convertirse en un aporte significativo para la transformación educativa, proponiendo estrategias concretas que permitan a docentes y estudiantes experimentar una evaluación más justa, equitativa y enriquecedora, donde el verdadero aprendizaje sea el protagonista y la formación integral del ser humano el objetivo central.

La Evaluación con Enfoque Humanista en la Educación Superior

El marco teórico-referencial constituye el conjunto de antecedentes, teorías, conceptos y estudios empíricos que permiten sustentar de manera sólida una investigación (Hernández et al., 2018). Este capítulo desarrolla una visión integral de los elementos que conforman la evaluación con enfoque humanista en la educación superior, con especial énfasis en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). A través de diversos referentes teóricos, se exploran los principales estudios y hallazgos en torno a la evaluación humanista, sus orígenes, fundamentos y la forma en que ha sido aplicada en distintos contextos educativos.

En el contexto internacional, diversas investigaciones han analizado la implementación de la evaluación con enfoque humanista en entornos de educación superior, ofreciendo hallazgos valiosos que evidencian la relevancia de situar al estudiante en el centro del proceso evaluativo. Martínez y García (2019) realizaron un estudio en la Universidad Complutense de Madrid donde encontraron que los docentes que incorporan actividades de autoevaluación y coevaluación reportaron un

aumento significativo en la motivación y el compromiso de los estudiantes. En Estados Unidos, Smith y Carless (2021) demostraron que la implementación de una retroalimentación constructiva y constante fomentó el autorreflexión y la mejora continua de los proyectos estudiantiles. En América Latina, Arévalo y Jiménez (2018) identificaron que muchos docentes mostraban disposición a adoptar cambios en sus prácticas, pero enfrentan barreras derivadas de la sobrecarga laboral y la falta de capacitación formal.

En México, González y Pérez (2019) examinaron cómo se aplica la evaluación con enfoque humanista en universidades públicas de Nuevo León, encontrando que los estudiantes que participaron en prácticas evaluativas humanistas reportaron mayor satisfacción y obtuvieron un mejor rendimiento académico. Martínez y Vela (2018) pusieron de manifiesto que cuando la evaluación incluía espacios para la expresión emocional y la reflexión personal, los estudiantes desarrollan una mayor capacidad para enfrentar situaciones de estrés académico, lo que derivó en una disminución en los índices de abandono escolar.

Estos estudios evidencian la diversidad de aproximaciones y la convergencia de resultados positivos al adoptar un enfoque humanista en la evaluación. La mayoría de los hallazgos apuntan a la necesidad de formación docente, la adaptación curricular y el respaldo institucional como condiciones imprescindibles para el éxito de estas prácticas.

Fundamentos del Enfoque Humanista en la Educación

El enfoque humanista surge a mediados del siglo XX como una respuesta crítica a las teorías conductistas y psicoanalíticas predominantes. Entre sus principales exponentes se encuentran Carl Rogers y Abraham Maslow, quienes sentaron las bases de esta perspectiva. Maslow (1970) desarrolló su conocida jerarquía de necesidades, destacando que el aprendizaje significativo sólo puede florecer cuando las necesidades básicas están satisfechas. Por su parte, Rogers (1983) introdujo el concepto de aprendizaje significativo, enfatizando la importancia de conectar el contenido educativo con los intereses y experiencias del estudiante de manera genuina.

En el ámbito educativo, este enfoque representa una transformación al priorizar un paradigma centrado en el estudiante. Esto implica reconocer y valorar su individualidad, creatividad y necesidades emocionales como elementos esenciales para un aprendizaje enriquecedor y holístico (Linares, 2018). El enfoque humanista se basa en principios que reconocen la singularidad de cada individuo y la importancia de construir relaciones auténticas y empáticas. Según Rogers (1983), una educación auténtica debe fomentar relaciones genuinas entre docentes y estudiantes mediante la congruencia, la empatía y el respeto mutuo.

La autonomía es otro principio esencial dentro del enfoque humanista. Maslow (1970) argumenta que las personas deben ser alentadas a tomar decisiones y asumir responsabilidad por su propio aprendizaje. Escudero (2020) destaca que las dimensiones emocional y social desempeñan un papel crucial en el desarrollo integral del estudiante, ya que las experiencias emocionales positivas pueden potenciar significativamente la adquisición de conocimientos y habilidades.

Conceptos y Modelos de Evaluación

La evaluación constituye una de las dimensiones fundamentales en el ámbito educativo. Según Scriven (1967), la evaluación puede definirse como el proceso de juzgar el mérito o valor de algo, lo cual implica tanto la recopilación de información como la emisión de juicios basados en dicha información. Tyler (1950) propuso que la evaluación debía ser entendida como la determinación del grado en que los objetivos educativos están siendo alcanzados por los estudiantes.

La evaluación tradicional se ha caracterizado históricamente por un enfoque en la medición de los resultados finales, muchas veces en forma de pruebas estandarizadas. Este modelo se centra en asignar calificaciones y clasificar a los estudiantes, lo cual puede limitar las oportunidades de aprendizaje continuo (Black & Wiliam, 1998). En contraposición, la evaluación formativa busca ser un proceso continuo y retroalimentador que acompaña al estudiante durante su proceso de

aprendizaje, promoviendo una participación activa en su propio desarrollo (Sadler, 1989).

La evaluación humanista emerge como una respuesta a la necesidad de reconocer al estudiante como el centro del proceso educativo. Como destacan Rico y Padilla (2019), la evaluación humanista tiene como objetivo principal fomentar el crecimiento integral del individuo, entendiendo que cada estudiante aporta una historia, habilidades y desafíos únicos al contexto educativo. Este enfoque se caracteriza por su naturaleza cualitativa, dialogante y reflexiva, transformando la evaluación en una herramienta de empoderamiento y desarrollo personal.

Los modelos de evaluación centrados en el estudiante incluyen la autoevaluación, la coevaluación y el uso de portafolios. La autoevaluación permite al estudiante reflexionar sobre sus logros y desarrollar habilidades de autorregulación y autonomía (Andrade & Du, 2007). La coevaluación promueve una dinámica de colaboración que enriquece el proceso educativo con la diversidad de perspectivas, enseñando a los estudiantes a valorar el trabajo de los demás y brindar retroalimentación constructiva (Topping, 2009). Los portafolios proporcionan una narrativa integral del progreso del estudiante, capturando procesos intermedios y reflexiones personales (Zubizarreta, 2009).

Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa

El Modelo Educativo de la UAS es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que la institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (Tünnermann, 2008). Este modelo se manifiesta a través de cinco dimensiones interrelacionadas: el modelo pedagógico, el modelo académico, el modelo curricular, el modelo de formación profesional de los estudiantes y el modelo de formación y actualización de docentes.

El modelo pedagógico de la UAS se centra en el aprendizaje de excelencia, humanista, integral y con compromiso social, sustituyendo el paradigma de enseñanza por el paradigma de aprendizaje, sustentado en el humanismo y el constructivismo. El enfoque humanista se inscribe como eje rector del hacer educativo, donde el ser humano y su educación, en la búsqueda de un ambiente de respeto, diálogo y pluralismo, es el punto central. De acuerdo con la psicología humanista, el ser humano está constituido por un núcleo central estructurado, con tendencia a la autorrealización, posee grandes capacidades de conciencia, de elección y de creación.

El enfoque constructivista permite apreciar las capacidades individuales de un grupo de personas, pero no deja de lado la importancia de su experiencia y del contexto como determinantes de lo que son y de cómo interpretan la realidad. En este modelo centrado en el alumno y el aprendizaje, el estudiante es visto como sujeto de su propio aprendizaje y de su crecimiento personal. El docente juega el rol de detonador del conflicto cognitivo del alumno, provocando en él, desde diversas situaciones de aprendizaje, el ejercicio permanente en la construcción de sus propios significados.

El sistema de evaluación del aprendizaje en la UAS considera que la evaluación no es una actividad externa ni un componente aislado del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino parte orgánica y condición endógena de dicho proceso. Se concibe la evaluación como instrumento para favorecer el aprendizaje y suministrar al profesor información que le permita mejorar la enseñanza y ajustar el currículo a las posibilidades e intereses de los estudiantes. El sistema contempla tres tipos de evaluación en interrelación: diagnóstica, formativa y sumaria.

La evaluación diagnóstica revela al docente los logros y las deficiencias de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La evaluación formativa se concibe como una oportunidad y una forma de aprendizaje, orientada a la valoración y el análisis cualitativo de los procesos. La evaluación sumaria se orienta a la asignación de una calificación que sirve para determinar niveles de rendimiento, aunque debe tener un carácter cualitativo que se apoye en una valoración global de los elementos que intervienen.

Teorías Asociadas a la Evaluación con Enfoque Humanista

La evaluación con enfoque humanista se fundamenta en corrientes filosóficas y psicológicas que priorizan el desarrollo integral del individuo. Carl Rogers (1969) introduce el concepto de aprendizaje significativo, que ocurre cuando el contenido educativo se percibe como profundamente relevante y conectado a las experiencias personales del estudiante. Rogers argumenta que el aprendizaje significativo tiene lugar en un entorno que fomenta la confianza, la aceptación incondicional y la empatía.

La teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow (1943) organiza las necesidades humanas en cinco niveles: fisiológicos, de seguridad, sociales, de estima y de autorrealización. Esta teoría enfatiza que las personas solo pueden concentrarse en el logro de metas superiores cuando se han satisfecho las necesidades básicas. En el contexto educativo, esto sugiere que la evaluación debe ir más allá de medir el rendimiento académico y considerar aspectos emocionales, sociales y psicológicos del estudiante.

Las corrientes constructivistas, representadas por Piaget, Vygotsky y Bruner, complementan el enfoque humanista. Piaget (1970) subraya que el aprendizaje es un proceso individual en el que los estudiantes crean significados a partir de sus experiencias previas. Vygotsky (1978) destacó la importancia de los factores sociales y culturales en el aprendizaje, introduciendo el concepto de zona de desarrollo próximo. Bruner (1966) enfatiza que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes pueden transferir los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones.

El marco teórico presentado demuestra que la evaluación con enfoque humanista representa un cambio paradigmático en la forma de concebir y practicar la evaluación educativa. Al integrar los fundamentos del humanismo y el constructivismo, este enfoque sitúa al estudiante como un ser integral cuyo desarrollo cognitivo, emocional y social debe ser valorado de manera holística. Las investigaciones revisadas, tanto a nivel internacional como nacional, confirman que las

prácticas evaluativas humanistas mejoran la motivación, el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes.

El Modelo Educativo de la UAS proporciona un marco institucional coherente con estos principios, promoviendo una educación centrada en el aprendizaje, humanista y constructivista. Sin embargo, la implementación efectiva de la evaluación humanista requiere de formación docente continua, apoyo institucional y una cultura organizacional que valore el desarrollo integral del estudiante por encima de los resultados cuantitativos.

Las teorías de Rogers, Maslow, Piaget, Vygotsky y Bruner ofrecen fundamentos sólidos para desarrollar prácticas evaluativas que trascienden la medición de resultados y se enfocan en el crecimiento personal, la autorrealización y el aprendizaje significativo. Este marco teórico sustenta la relevancia de adoptar prácticas evaluativas que no solo midan conocimientos, sino que también promuevan el desarrollo emocional, cognitivo y social de los estudiantes, preparándose para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con resiliencia, creatividad y compromiso ético.

Marco Metodológico

El marco metodológico constituye una sección fundamental en cualquier investigación, ya que describe y justifica el conjunto de decisiones relacionadas con el enfoque, el método y las técnicas utilizadas para responder a las preguntas de investigación. Según Creswell (2014), el marco metodológico es el puente que conecta las ideas teóricas con la práctica investigativa, permitiendo garantizar la coherencia y la validez del estudio. La importancia del marco metodológico radica en su capacidad para estructurar y organizar el proceso investigativo, definiendo cómo se obtendrá y analizará la información necesaria para responder al problema planteado (Merriam & Tisdell, 2016).

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, que permite una comprensión profunda de fenómenos complejos al centrarse en las experiencias humanas y los significados que las personas atribuyen a dichas experiencias. El enfoque cualitativo facilita

la exploración de las percepciones y los significados subjetivos en contextos naturales, permitiendo al investigador interpretar las realidades vividas por los participantes (Creswell, 2014). Este enfoque es ideal para captar los procesos dinámicos y los significados emergentes, lo que lo hace particularmente útil en investigaciones educativas (Merriam & Tisdell, 2016).

Entre las principales características del enfoque cualitativo destacan su flexibilidad, su orientación interpretativa y su capacidad para contextualizar los datos dentro del entorno estudiado. Este enfoque no busca generalizar, sino comprender en profundidad las realidades particulares, lo que resulta clave para explorar las perspectivas de docentes y estudiantes sobre las prácticas evaluativas y el enfoque humanista en la UAS, campus Los Mochis. Aunque esta investigación incluye datos numéricos como parte de la descripción de los hallazgos, la naturaleza del análisis es totalmente descriptiva y cualitativa.

El método seleccionado para esta investigación es el estudio de caso, complementado con un corte fenomenológico. Yin (2018) define el estudio de caso como una estrategia metodológica que permite examinar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes. Este método resulta especialmente útil cuando se busca analizar un fenómeno en profundidad, permitiendo explorar las particularidades y complejidades del entorno donde ocurre.

El estudio de caso se centra en el análisis intensivo de un caso específico dentro de su contexto real, lo que permite captar detalles significativos (Stake, 1995). Su flexibilidad metodológica permite integrar diferentes fuentes de información, como cuestionarios y entrevistas, enriqueciendo el análisis y favoreciendo una comprensión integral del fenómeno (Baxter & Jack, 2008). El enfoque fenomenológico complementa el estudio de caso al centrarse en las vivencias subjetivas de los participantes. Van Manen (2016) define la fenomenología como un método que busca captar los significados profundos que las personas atribuyen a sus experiencias.

Esta investigación es de campo, explicativa y transversal. La investigación de campo se caracteriza por la recolección de datos directamente en el lugar donde ocurre el fenómeno estudiado, lo que permite una aproximación directa y contextualizada a las realidades y experiencias de los participantes (Hernández et al., 2014). En cuanto a su carácter explicativo, busca identificar y analizar las relaciones entre las prácticas evaluativas y las percepciones de docentes y estudiantes. El carácter transversal se refiere a la recopilación de datos en un momento específico del tiempo, lo que permite capturar el estado actual de las prácticas evaluativas en el contexto analizado (Creswell, 2014).

Para la recolección de datos se utilizaron dos técnicas principales: el cuestionario y la entrevista semiestructurada. El cuestionario, definido por Kerlinger y Lee (2002) como un instrumento que recopila información de manera sistemática, fue diseñado utilizando Google Forms e incluía preguntas de respuesta construida y abiertas. La entrevista semiestructurada fue utilizada para profundizar en las respuestas obtenidas. Merriam y Tisdell (2016) la describen como una herramienta flexible que permite explorar temas clave mediante preguntas previamente definidas, pero adaptables según las respuestas del entrevistado.

Ambos instrumentos fueron diseñados en seis secciones: datos de identificación, percepciones de las prácticas evaluativas humanistas, estrategias de evaluación, desafíos y limitaciones, impacto en el aprendizaje y desarrollo integral, y propuestas de mejora. El uso combinado del cuestionario y las entrevistas permitió obtener una visión amplia y profunda del fenómeno estudiado.

La población de estudio estuvo conformada por docentes y estudiantes de la Facultad de Trabajo Social y Humanidades de Los Mochis. En total, participaron 17 docentes y 40 estudiantes, quienes proporcionaron información clave para el desarrollo de la investigación. La selección de los participantes respondió a un muestreo intencional, orientado a captar la diversidad de experiencias y perspectivas presentes en este grupo. Esta muestra permitió abordar de manera integral el objeto de estudio, garantizando una representación adecuada de las realidades y contextos específicos de los participantes.

Análisis de Resultados

El análisis e interpretación de los resultados se desarrolló a través de seis categorías principales que permiten una comprensión integral de las percepciones, estrategias y desafíos relacionados con la implementación de procesos evaluativos bajo el enfoque humanista. La primera categoría, datos de identificación de la muestra, presenta información clave sobre el perfil de los participantes, incluyendo género, edad, antigüedad en la función docente y formación académica, lo que permite contextualizar los resultados obtenidos.

La segunda categoría, percepciones de las prácticas evaluativas humanistas, explora las opiniones y experiencias de los participantes respecto a la aplicación de este enfoque en su entorno académico. Esta sección busca identificar las fortalezas y debilidades percibidas en las prácticas evaluativas actuales. Los resultados evidencian que tanto docentes como estudiantes reconocen el valor del enfoque humanista, aunque identifican desafíos significativos en su implementación práctica.

La tercera categoría, estrategias de evaluación, indaga en las metodologías y herramientas utilizadas por los docentes para implementar la evaluación formativa con un enfoque humanista. Los hallazgos muestran una diversidad de estrategias empleadas, que van desde la retroalimentación personalizada hasta el uso de portafolios y actividades de autoevaluación y coevaluación. Sin embargo, se identificó una aplicación heterogénea de estas estrategias, lo que sugiere la necesidad de mayor capacitación y lineamientos institucionales claros.

La cuarta categoría, desafíos y limitaciones, aborda las barreras que enfrentan los participantes al aplicar estas prácticas. Entre los principales desafíos identificados se encuentran la sobrecarga de trabajo docente, la falta de capacitación específica en evaluación humanista, el número elevado de estudiantes por grupo, y las tensiones entre las demandas institucionales de evaluación cuantitativa y los principios de la evaluación humanista. Estos hallazgos coinciden con lo reportado en

estudios previos sobre las dificultades de implementación del enfoque humanista en contextos educativos tradicionales.

La quinta categoría, impacto en el aprendizaje y desarrollo integral, analiza los efectos percibidos de las prácticas evaluativas en el aprendizaje de los estudiantes y en su formación integral. Los resultados muestran que cuando se implementan adecuadamente las prácticas evaluativas humanistas, se observan mejoras en la motivación estudiantil, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la autonomía en el aprendizaje y la satisfacción general con el proceso educativo. Los estudiantes reportan sentirse más valorados y comprendidos en sus procesos individuales de aprendizaje.

La sexta categoría, propuestas de mejora, recopila sugerencias concretas para optimizar la aplicación del enfoque humanista en la evaluación. Entre las principales recomendaciones destacan la necesidad de programas de formación docente continua, el desarrollo de lineamientos institucionales claros, la reducción del número de estudiantes por grupo, el establecimiento de espacios de trabajo colegiado para compartir experiencias y estrategias, y la implementación de sistemas de apoyo institucional que faciliten la transición hacia modelos evaluativos más humanistas.

El marco metodológico presentado proporciona un fundamento sólido y riguroso para la investigación, asegurando una aproximación contextualizada al fenómeno estudiado. La combinación del enfoque cualitativo, el método de estudio de caso con corte fenomenológico, y el uso de técnicas complementarias de recolección de datos permitió una comprensión profunda y matizada de las percepciones y experiencias de los actores involucrados.

Los resultados obtenidos revelan que, si bien existe un reconocimiento generalizado del valor del enfoque humanista en la evaluación, su implementación enfrenta desafíos significativos relacionados con la capacitación docente, las condiciones institucionales y las tensiones entre los modelos tradicionales y los enfoques innovadores. Los hallazgos sugieren que la evaluación humanista, cuando se implementa adecuadamente, tiene un impacto

positivo en el desarrollo integral de los estudiantes, mejorando no solo su rendimiento académico sino también su bienestar emocional y sus habilidades socioemocionales.

Las propuestas de mejora identificadas ofrecen una ruta clara para fortalecer la implementación del enfoque humanista en la evaluación. Es fundamental que las instituciones de educación superior reconozcan la necesidad de invertir en la formación docente, crear condiciones laborales que favorezcan prácticas evaluativas innovadoras, y desarrollar una cultura organizacional que valore el desarrollo integral del estudiante como objetivo central de la educación. Solo a través de un compromiso institucional sostenido será posible consolidar prácticas evaluativas verdaderamente humanistas que transformen la experiencia educativa y preparen a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Resultados

La evaluación educativa constituye uno de los pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, no solo como un instrumento de medición del rendimiento académico, sino como una herramienta para promover el desarrollo integral de los estudiantes (Sadler, 1989). En este contexto, el enfoque humanista emerge como una alternativa pedagógica que privilegia la consideración del estudiante como ser integral, reconociendo sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales dentro del proceso evaluativo (Rogers, 1983). Este paradigma educativo, fundamentado en los principios de la psicología humanista, busca transformar la evaluación en un proceso formativo que trascienda la simple medición cuantitativa de conocimientos para convertirse en una experiencia significativa de aprendizaje y crecimiento personal.

Se desarrolla un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos a partir de la implementación de instrumentos de investigación aplicados a 17 docentes y 40 estudiantes de la Facultad de Trabajo Social y Humanidades de Los Mochis, perteneciente a la zona norte de la Universidad Autónoma de Sinaloa. La investigación se propone comprender, desde las perspectivas de ambos actores educativos, cómo se materializan las prácticas evaluativas con enfoque humanista en un

contexto académico específico, identificando tanto sus fortalezas como las áreas de oportunidad que requieren atención institucional y pedagógica.

El análisis de resultados se estructura en seis categorías principales que permiten una comprensión integral y sistemática del fenómeno estudiado. La primera categoría, *Datos de Identificación de la Muestra*, establece el perfil sociodemográfico y académico de los participantes, proporcionando el contexto necesario para interpretar los hallazgos posteriores. Esta sección revela una muestra docente diversa en términos de edad (predominantemente entre 36 y 55 años), con amplia experiencia profesional (concentrada entre 16 y 25 años de antigüedad) y alta cualificación académica (47.1% con licenciatura, 29.4% con maestría y 23.5% con doctorado). La muestra estudiantil se caracteriza por ser predominantemente joven (85% entre 18 y 22 años) y femenina (87.5%), cursando principalmente los primeros semestres de su formación académica.

La segunda categoría, *Percepciones de las Prácticas Evaluativas Humanistas*, explora las opiniones y experiencias de docentes y estudiantes respecto a la aplicación de este enfoque. Los resultados evidencian que la mayoría de los docentes (82.4%) consideran siempre o casi siempre el contexto personal, emocional y social del estudiante durante la evaluación, lo cual se alinea con los principios fundamentales del humanismo educativo. Asimismo, el 64.7% de los docentes manifiestan estar totalmente de acuerdo en que este enfoque mejora la relación docente-estudiante, respaldando la teoría que sostiene que la confianza y el respeto mutuo son fundamentales para el éxito educativo (Freire, 1997). Desde la perspectiva estudiantil, el 80% percibe que sus profesores consideran sus necesidades personales siempre o casi siempre, aunque persisten áreas de mejora en cuanto a la consistencia de estas prácticas.

La tercera categoría, *Estrategias de Evaluación*, indaga en las metodologías y herramientas implementadas por los docentes. Los portafolios de evidencias, la autoevaluación y coevaluación, así como los proyectos interdisciplinarios emergen como las estrategias predominantes (35.3%, 35.3% y 23.5% respectivamente), reflejando

una inclinación hacia metodologías que promueven la participación activa y el aprendizaje significativo. La retroalimentación individualizada se implementa de manera consistente (82.3% siempre o casi siempre), lo cual es fundamental para guiar el aprendizaje continuo (Hattie y Timperley, 2007). Desde la perspectiva estudiantil, los trabajos en equipo y proyectos (80% siempre o casi siempre) junto con los ensayos y reflexiones individuales (65% siempre o casi siempre) constituyen las actividades más valoradas para su aprendizaje.

La cuarta categoría, *Desafíos y Limitaciones*, identifica las barreras estructurales, institucionales y personales que obstaculizan la implementación efectiva del enfoque humanista. Los resultados revelan que la falta de tiempo (mencionada por el 50% de docentes y 75% como obstáculo para retroalimentación personalizada) y la carga administrativa (70% de acuerdo o totalmente de acuerdo) constituyen las principales limitaciones. La falta de capacitación específica en evaluación humanista fue señalada por el 40% de los docentes, mientras que las limitaciones institucionales incluyen presión por resultados cuantitativos (50%) y falta de recursos (50%). Desde la perspectiva estudiantil, la falta de retroalimentación oportuna (40%), claridad en criterios de evaluación (35%) y sobrecarga de tareas (25%) emergieron como los principales desafíos.

La quinta categoría, *Impacto en el Aprendizaje y Desarrollo Integral*, analiza los efectos percibidos de estas prácticas evaluativas. El 75% de los docentes reportan un impacto positivo significativo en la motivación estudiantil, mientras que el 94% observan mejoras significativas o parciales en el desempeño académico. Los estudiantes corroboran estos hallazgos, con el 95% manifestando estar totalmente de acuerdo o de acuerdo en que una evaluación centrada en el proceso mejora su aprendizaje, y el 90% sintiéndose motivados cuando la evaluación es flexible y considera su proceso de aprendizaje. Estos resultados respaldan la efectividad del enfoque humanista en promover un aprendizaje significativo y el desarrollo integral (Rogers, 1983; Freire, 1997). Finalmente, la sexta categoría, *Propuestas de Mejora*, recopila las sugerencias de ambos grupos de participantes. Los docentes priorizan la capacitación constante en evaluación humanista (60%), flexibilidad en tiempos de implementación (25%) y reducción del

tamaño de grupos (15%). Los estudiantes demandan mayor consideración de sus emociones y contexto, más actividades reflexivas y colaborativas, claridad en criterios de evaluación y retroalimentación personalizada. Significativamente, el 85% de los estudiantes consideran que la universidad debería promover capacitaciones para docentes en evaluaciones centradas en el estudiante. Los hallazgos de este análisis poseen múltiples implicaciones para la mejora de las prácticas evaluativas en la educación superior. En primer lugar, evidencian que existe una voluntad genuina por parte de los docentes de implementar prácticas evaluativas humanistas, así como una valoración positiva de estas por parte de los estudiantes. Sin embargo, también revelan la existencia de barreras estructurales e institucionales que limitan el pleno desarrollo de este enfoque, particularmente relacionadas con el tiempo disponible, la carga administrativa y la necesidad de capacitación especializada.

Los resultados sugieren que el enfoque humanista en la evaluación no es incompatible con la exigencia académica ni con la medición de resultados de aprendizaje, sino que, por el contrario, puede potenciar el rendimiento académico al aumentar la motivación, confianza y compromiso de los estudiantes con su propio proceso formativo. Esta sinergia entre excelencia académica y desarrollo integral representa una oportunidad significativa para las instituciones de educación superior que buscan diferenciarse mediante la calidad de su formación integral.

Conclusiones

El presente estudio contribuye al campo de la evaluación educativa desde múltiples perspectivas. Metodológicamente, ofrece un análisis comparativo entre las percepciones de docentes y estudiantes, permitiendo identificar convergencias y divergencias que enriquecen la comprensión del fenómeno. Teóricamente, contextualiza los principios del humanismo educativo en un ámbito específico de la educación superior mexicana, particularmente en programas de Trabajo Social y Humanidades, donde la formación integral y el desarrollo de competencias socioafectivas son especialmente relevantes.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos proporcionan evidencia empírica que puede orientar el diseño de políticas institucionales, programas de formación docente y estrategias de mejora de las prácticas evaluativas. Las propuestas de mejora identificadas en el estudio, emanadas de las voces de los propios actores educativos, representan una base sólida para el desarrollo de intervenciones contextualizadas y pertinentes.

El análisis presentado en este capítulo busca, en última instancia, contribuir a la consolidación de una cultura evaluativa más humana, inclusiva y efectiva en la educación superior, que reconozca la diversidad de los estudiantes, valore sus procesos de aprendizaje y promueva su desarrollo integral como personas y profesionales comprometidos con la transformación social.

Referencias

- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Arévalo, M., & Jiménez, L. (2018). Prácticas evaluativas centradas en el estudiante: Un estudio en la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Colombiana de Educación Superior*, 15(2), 45-68.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

- Brown, G., & Harris, L. R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 2(1), 22-30.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Escudero, J. M. (2020). Evaluación formativa y desarrollo integral del estudiante. *Revista de Educación Superior*, 28(3), 112-135.
- Fernández, A., & Salazar, R. (2020). Formación docente y evaluación centrada en el estudiante: Un análisis en el nivel superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 189-214.
- Fernández-Balboa, J. M., & Stiehl, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 293-306.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- González, R., & Pérez, M. (2019). Evaluación humanista y aprendizaje significativo: Un estudio en universidades públicas. *Revista de Innovación Educativa*, 21(3), 78-95.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Linares, A. (2018). Desarrollo integral del estudiante desde el enfoque humanista. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 145-168.
- Martínez, C., & Vela, P. (2018). La dimensión socioemocional en los procesos evaluativos: Retos en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 40(161), 124-142.
- Martínez, J., & García, L. (2019). Evaluación formativa y enfoque humanista en la universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 297-314.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Viking Press.
- Rico, A., & Padilla, R. (2019). Evaluación humanista en educación superior: Fundamentos y aplicaciones. *Revista de Educación y Desarrollo*, 48, 23-38.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Smith, P., & Carless, D. (2021). Human-centered assessment practices in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 412-428.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Hispamer.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (1996). *Educación para el siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (2022). *Modelo Educativo UAS 2022*. UAS.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Trabajo Social y Educación:
Investigaciones y experiencias desde la
disciplina, se terminó de imprimir en la
Ciudad de Mérida Yucatán, el 19 de
diciembre de 2025. La edición electrónica
será publicada en la página web de La
Académica Nacional de Investigación en
Trabajo Social; www.acanits.org

ISBN: 978-607-8987-47-4



En este primer cuarto de siglo, Trabajo Social se ha colocado dentro del espacio educativo como una profesión latente de dominio participativo en los contextos escolares e institucionales, transitando de atención aislada en caso individuales, a la colaboración dinámica dentro de los equipos multidisciplinarios en escuelas regulares y especiales, haciendo sentir la importancia del enfoque social al atender las problemáticas socioeducativas del estudiantado, padres y madres de familia, así como también del personal docente.

Actualmente hablar de trabajo social educativo, es también reconocer un tema vigente, por la trascendencia que tiene considerar los contextos sociales, culturales y comunitarios en los cuales hace intersección el espacio escolar con factores como la pobreza, la desigualdad social, la privación de los derechos básicos como alimentación, salud vivienda; sin mencionar otros, aunado a la presencia, cada vez mayor, de alumnado con condiciones de discapacidad, con los cuales la profesión contribuye a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y fomentar la participación que enfrentan en su trayecto educativo.

Bajo este marco de circunstancias socioeducativas, la presente obra se plantea como propósito mostrar al lector algunas de las opciones de análisis sistemáticos de temas educativos a nivel medio superior y superior, así como, asentar experiencias de desarrollo profesional donde el trabajo social ha planteado alternativas de atención a necesidades educativas y se ha puesto al centro a los sujetos sociales de la educación en comunidades urbanas y rurales. En el libro se da cuenta también de investigaciones en el ámbito educativo que exponen desde diversas rutas teóricas y metodológicas los retos, desafíos y alcances del campo educativo desde la mirada social.